

Eliezer Raimundo de Sousa Costa

**Os grêmios escolares e os jornais estudantis:
práticas educativas na Era Vargas
(1930 - 1945)**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2016

Eliezer Raimundo de Sousa Costa

**Os grêmios escolares e os jornais estudantis:
práticas educativas na Era Vargas
(1930 – 1945)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Doutor.

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2016

Tese intitulada “Os grêmios escolares e os jornais estudantis: práticas educativas na Era Vargas (1930 – 1945)”, de autoria de Eliezer Raimundo de Sousa Costa, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adalson de Oliveira Nascimento
Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais /UFMG

Prof. Dr. Leonardo dos Santos Neves
Faculdade de Educação/UFVJM

Prof. Dr. Norbero Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
EEFFTO, Pró-reitor de assuntos estudantis/UFMG

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa (orientadora)
Faculdade de Educação/UFMG

Profa. Dra. Mônica Yumi Jinzenji (suplente)
Faculdade de Educação/UFMG

Este trabalho é dedicado à juventude, especialmente às minhas duas filhas, Maria Clara e Helena, parte importante desse coletivo, e a todos os professores que acreditam na força que os jovens trazem consigo, especialmente uma das maiores batalhadoras em favor deles, a Professora Claudia Ferreira Lima Costa.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa reconhecer aqueles que compartilharam a caminhada, às vezes, ajudando na escolha das melhores trilhas, outras vezes empurrando quando os obstáculos pareciam intransponíveis, e também compartilhando momentos de sombra e água fresca que existem no caminho.

Agradeço à minha caríssima Orientadora, Professora Maria Cristina Soares de Gouvêa, no meu retorno ao GEPHE para o doutorado, não só pelo apoio e crença inicial, mas pelo acompanhamento de todo o trabalho, com presença, firmeza e carinho.

O GEPHE proporcionou aulas e debates que contribuíram para a estruturação do projeto e da pesquisa. Assim, na sala de aula, nos seminários e nos corredores, foi importante a presença dos professores Ana Maria de Oliveira Galvão, Andrea Moreno, Cynthia Greive Veiga, Marcus Aurélio Taborda, Meyli Assbu Linhales, Mônica Yumi, Jinzenji, Tarcísio Mauro Vago, Thais Nivia de Lima e Fonseca. Um agradecimento especial ao Professor Luciano Mendes de Faria Filho a quem, além de tudo, agradeço pela amizade de outros tempos, aos pareceres para aprovação do projeto junto ao programa, para a aprovação do doutorado sanduíche e por sua generosidade com as observações e sugestões no exame de qualificação.

Do mesmo modo, minha gratidão à Professora Diana Gonçalves Vidal pela presença e contribuição valiosa no momento da qualificação.

De forma particular, agradeço a Professora Carla Simone Chamon pelo parecer positivo para o doutorado sanduíche e pela amizade que vem de muitos anos.

Aos professores Adalson de Oliveira Nascimento, Leonardo dos Santos Neves, Norberto Dallabrida e Tarcísio Mauro Vago, agradeço a participação e a contribuição na banca de avaliação do trabalho.

Pelo doutorado sanduíche agradeço à CAPES pela concessão da bolsa que permitiu minha estadia por seis meses na University of Illinois, Urbana-Champaign. Nos EUA agradeço à orientação do Professor Jerry Davila e, para vencer as dificuldades burocráticas, agradeço à presteza e gentileza de Gloria Ribble e, ao suporte para brasileiros longe de casa, a Elis Artz. Aos outros amigos brasileiros, Beth, Nádia, Tato (Luiz), Karulliny, Fábio, Débora, Iara e Ariel. Às aulas de inglês às professoras Chelsea Coronel, Mary Kruse e Krista Knust.

Agradeço ao NAPQ/UFMG a concessão de uma bolsa à aluna Ana Clara Pinho Ferraz do curso de História.

De volta ao GEPHE, agradeço aos colegas e amigos de curso, Fabiana, Felipe Osvaldo, Fernanda, Helder, Henrique, Ismael, Leo Neves e Priscila. Um agradecimento muito especial à Paula Cristina David Guimarães, cujo percurso das pesquisas, nos possibilitou maior proximidade.

Para o suporte material da pesquisa, notadamente no que se refere às fontes, agradeço a todos aqueles que disponibilizaram os arquivos e a ajuda técnica. No Instituto de Educação de Minas Gerais, dada a ausência de um espaço formal de guarda das fontes no momento da pesquisa, agradeço ao diretor Diogo a confiança e a liberação do acesso à biblioteca. No NUDOM, Colégio Pedro II, sempre encontrei boa acolhida por parte das bibliotecárias Tatyana Marques de Macedo Cardoso, Elizabeth Monteiro Silva (presente comigo no sanduíche nos EUA), Douglas Felipe de Andrade e Professora Beatriz Boclin Marques dos Santos, coordenadora do Núcleo. No CMEB, Instituto Superior de Educação do Rio Janeiro, agradeço a toda equipe sob liderança de Marlúcia Nery.

Através de Rosemary da Silva Madeira, deixo meus agradecimentos a todo o pessoal da secretaria do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

Aos colegas do COLTEC/UFMG agradeço o apoio dispensado em várias oportunidades, especialmente Rita que sempre me apoiou e empurrou para frente e Eliano que assumiu parte das minhas obrigações didáticas por quase dois meses.

Aos meus pais, irmãos, cunhados, sobrinhos e sogros, rede indispensável de apoio e de incentivo, e à minha mãe, Geralda, que não conseguiu esperar pelo término desse trabalho.

No meu pequeno núcleo familiar, sou grato às minhas filhas, Maria Clara e Helena, por estarem sempre comigo. À Claudia, agradeço por ter me concedido a possibilidade de fazer parte da sua vida com seu companheirismo, sua amizade e seu amor.

RESUMO

Através deste estudo apresento a inserção de práticas educativas oriundas do Movimento Escola Nova, cujo objetivo era formar a juventude brasileira em processos pedagógicos capazes de tornar-lhes indivíduos autônomos, segundo o modelo do *self government*. O período analisado foi a Era Vargas, 1930-1945, marcada por um processo de modernização em vários campos. Com relação à educação, foram abertas mais oportunidades de incorporação de novos setores da juventude, tanto no ensino secundário quanto no profissional. As produções estudadas foram levantadas na Escola Normal de Belo Horizonte, no Colégio Pedro II e no Instituto de Educação, ambos da cidade do Rio de Janeiro. Todas eram instituições públicas de ensino, sendo referência no seguimento em que se enquadravam (secundário ou normal).

As práticas educativas analisadas foram as associações de estudantes, conhecidas como grêmios escolares, consideradas espaços de educação formal dentro da escola, porém atuando fora da sala de aula, e os seus recursos ou suportes de expressão - livros de grêmios, jornais e revistas estudantis. Foi priorizado estudo da escrita autoral dos estudantes reconhecendo que, conforme a proposição do Movimento Escola Nova, a ação educativa deveria ser do aluno sob orientação do professor. Considerando o contexto político característico da época, essa foi uma escrita de alguma maneira mediada, de forma explícita ou não.

A interpretação de textos variados, como notícias, poesias, contos, crônicas, piadas, brincadeiras, relatórios, atas de reunião, possibilitou a construção de perfis através dos quais esses alunos apresentavam sua compreensão sobre ser estudante, moça, rapaz, negro, índio, branco, brasileiro, e como se preparavam para a vida adulta. Destacando que estavam inseridos em um contexto social e político marcado por fortes tensões entre a direita e a esquerda, sua produção escrita (autorizada pela escola) revelou afinidades mais à direita, com características conservadoras, sobretudo em um período no qual o país passava por intensos processos de modernização do seu quadro social e econômico. Essa escrita permitiu, por contraponto, o entendimento de que havia pensamentos e posicionamentos divergentes por parte dos estudantes, mesmo que não tivessem sido autores nas fontes analisadas. Contudo, este trabalho analisa prioritariamente os estudantes autores dos documentos em questão, deixando em aberto o estudo dos pensamentos e posicionamentos divergentes, conforme citado.

Palavras-chave: Era Vargas; Escola Nova; Práticas educativas; Grêmios escolares; Periódicos estudantis.

ABSTRACT

Through this study we present the inclusion of educational practices arising from the New School Movement, whose aim was to form the Brazilian youth in educational processes that make them autonomous individuals, according to the self government model. The period analyzed was the Vargas Era, 1930-1945, marked by a process of modernization in various fields. Regarding education, they opened more opportunities to incorporate new youth sectors, both in secondary education and a professional. The studied productions were raised in the *Escola Normal de Belo Horizonte*, in the *Colégio Pedro II* and the *Instituto de Educação*, both from the city of Rio de Janeiro. All were public education, being a reference in the segment which fell (secondary or normal).

Educational practices were analyzed with student associations, known as school alumni, considered formal education spaces within the school, but working outside the classroom, and their features or expression brackets - guild of books, newspapers and student journals. Was prioritized study of authorial writing of the students recognizing that, according to the proposal of the New School Movement, the educational action should be the student under Professor. Considering the characteristic political context of the time, this was written in some mediated way, explicitly or not.

The interpretation of various texts, such as news, poetry, short stories, essays, jokes, pranks, reports, meeting minutes, enabled the construction of profiles through which these students presented their understanding of being a student, girl, boy, black, Indian, white, Brazilian, and how they prepared themselves for adulthood. Stressing that were inserted into a social and political context marked by strong tensions between the right and the left, their writing production (authorized by the school) revealed affinities far right, with conservative characteristics, especially in a period when the country was undergoing intense modernization process of their social and economic framework. This writing has, by contrast, the understanding that there were thoughts and divergent positions by the students, even if they had not been in the authors analyzed sources. However, this paper mainly analyzes the authors students of the documents in question, leaving open the study of thoughts and divergent positions, as mentioned.

Key words: Vargas Era; New school; educational practices; school alumni; student journals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Breve histórico	14
Era Vargas e Cultura Política	18
A juventude e a escola	22
Sobre grêmios estudantis	26
A escrita e a escola	32
Objetivos e metodologia	35
CAPÍTULO 1 – A EMERGÊNCIA DA CATEGORIA JUVENTUDE	42
Juventude	44
A juventude em regimes autoritários: perspectiva histórica	52
A juventude no Brasil	57
As Instituições Escolares	75
CAPÍTULO 2 – MODERNIZAR PELA EDUCAÇÃO	85
Brasil: Era Vargas	85
Modernização e reformas na educação brasileira	88
Escola Nova: histórico	101
“O governo de si” – experiências escolares	105
A escrita na escola	108
Tradição e Escola Nova no Brasil	114
CAPÍTULO 3 – GRÊMIOS ESCOLARES	120
Os grêmios	120
Os grêmios da Escola Normal de Belo Horizonte	127
Os grêmios do Colégio Pedro II e do Instituto de Educação	136

CAPÍTULO 4 – OS JORNAIS E REVISTAS	145
CPII, Instituto de Educação e Escola Normal: jornais e revistas	146
CAPÍTULO 5 – A ESCRITA JUVENIL	161
Protagonismo estudantil: autogoverno e participação	164
Juventude: identidades	180
Juventude: patriotismo	213
CONCLUSÃO	226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234

LISTA DE IMAGENS

FIGURA / TÍTULO	PÁGINA
1. A Academia de História Pedro II	16
2. Chegada do embaixador Caffery à Minas – Escola Normal	68
3. A Escola Normal parou em homenagem ao fim da Guerra	71
4. Homenagem da Escola Normal a três enfermeiras da FEB	72
5. Parada da Juventude Brasileira. Alunas da Escola Normal de Belo Horizonte	74
6. Livro de Atas do Grêmio “Augusto de Lima”, turma grená, 1944	125
7. Ata da eleição da diretoria do Grêmio “Augusto de Lima”	125
8. Livro do Grêmio Literário, Social e Artístico “Olavo Bilac”, 2º. ano preparatório, turma azul, 1939	129
9. Livro do Grêmio Literário e artístico Olavo Bilac, turma rubi, 1944	130
10. Jornal Ciências e Letras, do Grêmio Científico e Literário Pedro II	137
11. Jornal Muirakitan, do Grêmio Literário Mello e Souza	138
12. Jornal O Tangará, Grêmio Literário Gonçalves Dias	139
13. Capa da Revista Instituto, n. 1	155
14. Jornal Pronome, edição extraordinária	178

LISTA DE TABELAS

TABELA / TÍTULO	PÁGINA
1. Identificação e localização das fontes	38-39
2. Identificação e especificação geral de fontes (jornais e revistas)	147
3. Identificação/quantificação de autoria	157
4. Quadro de classificação dos textos dos jornais e revistas quanto ao tipo	158
5. Idade de ingresso no Colégio Pedro II e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro	162
6. Reivindicações dos alunos Pelo Jornal <i>O Arauto</i> - CPII	173
7. Biografias pelas alunas da Escola Normal	222

INTRODUÇÃO

Breve histórico

Sou professor de História há 32 anos e, nesta carreira, consegui associar duas condições com as quais me identifico e mantenho uma relação prazerosa. Gosto muito de ser professor e estudar História tornou-se uma das minhas paixões. Por isso me graduei no curso de Licenciatura em História em 1984 e, desde 1985 venho lecionando para o ensino básico. Essa experiência é muito positiva, pois, embora os anos vividos por vezes nos mandem algumas contas, o convívio diário com os jovens estudantes nos mantém, de alguma forma, atualizados com a linguagem, com os gestos e com a energia, permitindo que possamos, mesmo que espiritualmente, nos sentirmos também jovens. Não é comum encontrarmos alguns ex-alunos que se parecem mais velhos que nós? Os jovens pertencem a uma geração e nós nos renovamos a cada ano com as novas gerações que chegam à escola.

Entre as aulas ministradas em estabelecimentos privados de ensino em Belo Horizonte, aproveitei alguns momentos de férias para aprofundar os estudos e me aprimorar para o exercício do ofício escolhido. De 1987 a 1989 cursei a especialização em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. A participação nesse curso foi fundamental para o meu processo de formação como professor, sobretudo por mostrar que minhas aulas podiam ser mais amplas e que os programas escolares permitiam a inserção de novos temas, novas perspectivas, novas abordagens¹.

Alguns anos depois, ainda embalado pelas aulas, concluí o mestrado na Faculdade de Educação da UFMG, no GEPHE, orientado pela Professora Doutora Thais Nívia de Lima e Fonseca. Fundamentado na minha prática, buscava compreender como e porque se ensinava História. Dessa forma, estudando a História do ensino de História, as suas mediações entre a historiografia, o livro didático e a sala de aula na Escola Normal de Belo Horizonte na primeira metade do século XX, encontrei documentação demonstrando que a aula costumava ultrapassar os espaços da sala de aula.

¹ A presença e a ação de alguns professores nesse curso foram fundamentais para consolidação dessa visão, dentre eles Ilmar Rohloff de Mattos, o mais brilhante professor que conheci até hoje, Caio César Boschi, Carla Anastasia, Cynthia Greive Veiga e Eliana de Freitas Dutra.

Em primeiro lugar encontrei livros manuscritos que atestavam a existência de grêmios escolares na Escola Normal a partir do final da década de 1920². Os textos escolhidos, alguns de fundo literário, permitiram que eu demonstrasse o uso da disciplina escolar História para a sua elaboração. O conteúdo desses livros provocou-me o desejo de retornar aos mesmos para futuras pesquisas, o que era relativamente facilitado a mim, uma vez que à época eu lecionava naquela escola, atualmente Instituto de Educação de Minas Gerais.

Ainda trabalhando na dissertação, analisei livros didáticos e livros de orientação a professores. Foi então que encontrei o livro “*Como se ensina História*”, do professor Jonathas Serrano³ do Colégio Pedro II, editado em 1935. Serrano orientava o professor a estimular a iniciativa do aluno escrevendo, fazendo excursões ou visitando museus, pois para ele a disciplina História não se prestava a obrigar os alunos a decorar nomes e datas para repeti-las maquinalmente, e sim para dar ao mesmo a noção da realidade e do caráter humano⁴. Comprovava os bons resultados do ensino dessa disciplina no CPII, referindo-se à existência de uma *Academia de História* formada pelo esforço de estudo dos alunos⁵. Conforme as informações de Jonathas Serrano, essa academia tinha um formato que se assemelhava àquele que eu havia observado nos grêmios. Na busca de informações sobre a *Academia de História* no Colégio Pedro II, ao contrário do que aconteceu nos livros de grêmios da Escola Normal de Belo Horizonte, não encontrei nenhum documento que se referisse diretamente a ela. No entanto, encontrei alguns jornais estudantis do período, sendo que, em pelo menos um deles, havia notícia sobre essa academia. Isto comprovava sua existência, sem mais informações. Se não havia documentação relativa à organização e funcionamento da academia, a descoberta dos jornais abria outra frente de pesquisa. Eles me pareciam, naquele momento, o resultado

² Alguns dos textos desses livros foram aproveitados na dissertação.

³ SERRANO, Jonathas. *Como se ensina História*. São Paulo: Cia. Melhoramentos. 1935.

⁴ É importante destacar que Jonathas Serrano compunha o grupo de educadores católicos que durante os anos 1930 se opunham às teses escolanovistas. No entanto, a maneira como orientava o professor de História para conduzir sua aula, enquanto metodologia, aproveitava totalmente o argumento dos adversários.

⁵ “Temos visto, nas nossas turmas, a efficacia de uma simples sugestão oportuna do professor. No Collegio Pedro II, por exemplo, uma palavra dita de passagem em turma da 5ª. serie do cyclo fundamental, estimulou um grupo de estudantes de historia do Brasil e resolveram fundar uma Academia de Historia. Tem ella hoje, ao cabo de dois annos, uma biblioteca de cerca de 500 volumes, já realizou dezenas de sessões, já promoveu commemorações de datas nacionaes, excursões a locaes historicos, etc.” SERRANO, Jonathas. Op. cit. p 131-132.

do trabalho dos grêmios, haja vista que alguns se apresentavam como órgãos dos mesmos, como o *Ciências e Letras*⁶, o *Muirakitan*⁷ e *O Tangará*⁸.

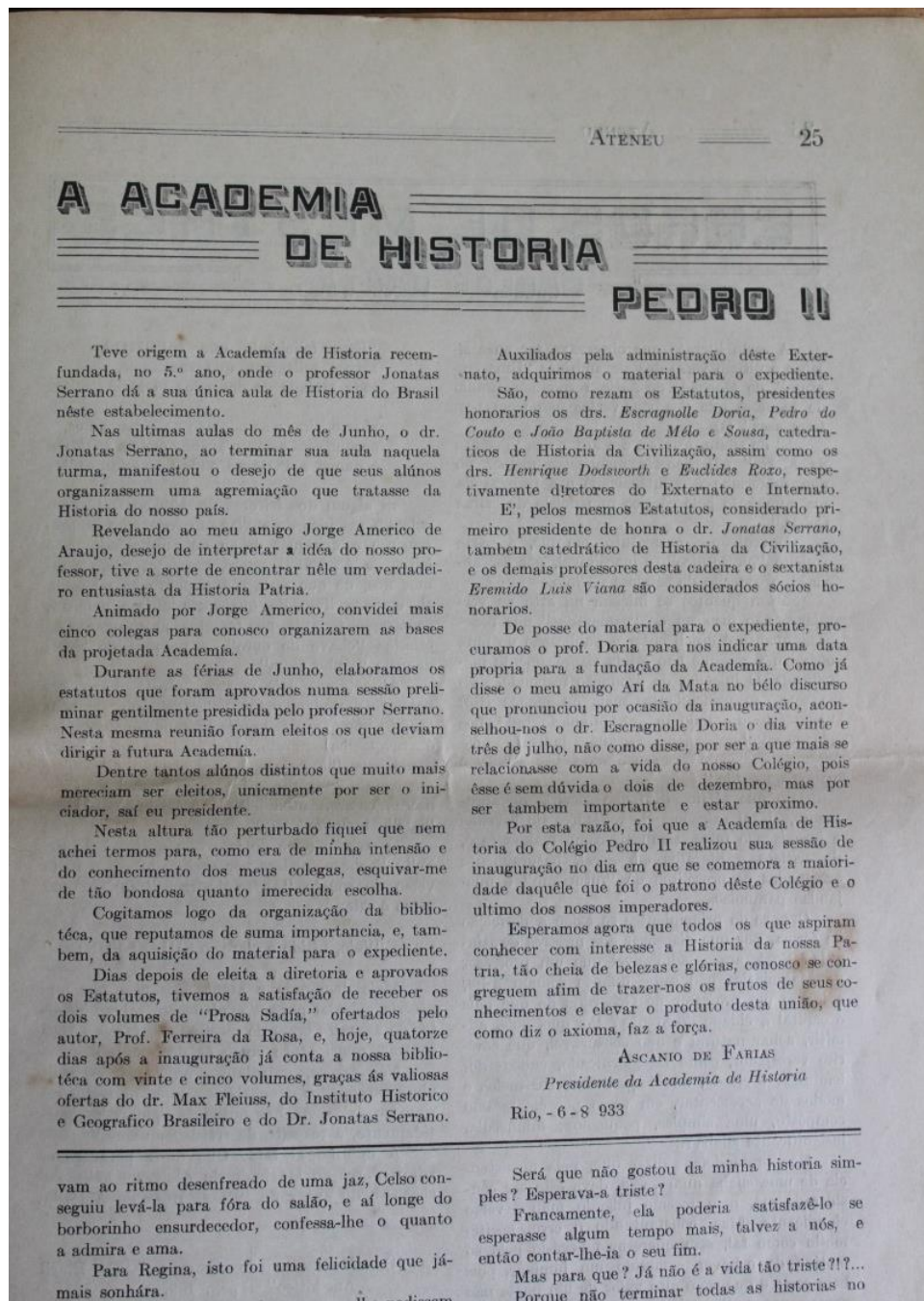


Figura 1

Academia de História do Colégio Pedro II. Ateneu. Revista literária do Colégio Pedro II⁹

⁶ Órgão do grêmio científico e literário Pedro II.

⁷ Órgão do grêmio literário Mello e Souza.

⁸ Órgão oficial do grêmio literário Gonçalves Dias.

⁹ Ateneu. Revista literária do Colégio Pedro II. Não consta na capa indicação de número e data. O texto intitulado "Pórtico" na página 1 faz uma apresentação do que pretende ser o jornal, sugerindo-se, portanto, tratar-se do número 1. Também o jornal Noticiário, número 5, de 29 de julho de 1933 publicou uma pequena nota na página 4 se referindo à inauguração da academia.

No primeiro contato, os livros de grêmios e os jornais sugeriam a existência de uma escola cujo modo de ensinar não se limitava ao ambiente da sala de aula. Essa ideia era mais forte quando se considerava a efervescência cultural dos anos 1920 em que um dos desdobramentos foi o Movimento Modernista¹⁰ e, no campo educacional, o surgimento da Associação Brasileira de Educação¹¹ e do Movimento Escola Nova¹², reivindicando e propondo uma nova forma de ensinar que demandava participação ativa dos alunos. Dessa forma, ultrapassando o campo da História do ensino de História, busquei no campo das práticas educativas¹³ meios que pudessem explicar ou justificar a existência dessas atividades.

Os grêmios da Escola Normal inicialmente sugeriam que a escola, aplicando alguns dos princípios provenientes do método ativo, estimulasse em seu interior a oportunidade para que os alunos reproduzissem situações da vida real, como se dizia então, criando uma sociedade em miniatura. Essa miniatura se apresentava, em princípio, na forma de organizar a vida coletiva e de registrar as reuniões. Elas eram marcadas por algumas rotinas, como o registro em atas que descreviam os acontecimentos, marcavam procedimentos para a próxima, o fechamento feito com alguma apresentação artística, e invariavelmente, contava com a presença de algum representante da autoridade escolar, um diretor ou um professor.

Na busca por mais fontes, cheguei aos jornais e revistas. Na Escola Normal, em contraste com a quantidade de material manuscrito, encontrei apenas quatro exemplares de impressos, sendo um da revista *Asas*, de propriedade de uma ex-aluna, Dona Elza Moura, e três do jornal *É assim que se começa...*. Em busca da *Academia de História* do Colégio Pedro II, tive acesso ao NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II) onde, conforme já salientei, não encontrei nada sobre a Academia. Em contrapartida, Tatyana Marques, bibliotecária do NUDOM, disponibilizou-me o arquivo de jornais. Ali descobri diferentes títulos que se distribuíam do final da década de 1920 até 1942. Somente um título sugeria apresentar uma série completa, o jornal *O Arauto*. Ele estava sequenciado do número 1 ao 17, de 1931 a 1933. Outros, como o *Ciências e*

¹⁰ SEVCENKO, Nicolau. Orfeu extático na metrópole. São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

¹¹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

¹² MONARCHA, Carlos. Brasil arcaico, Escola Nova. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

¹³ JULIA, Dominique. *Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados. 2001. pp. 9-43.

Letras (distribuído por um período mais longo) e o *Pronome*, não apresentavam uma sequência numérica que permitisse afirmar se tratar de uma série completa. Esse último, além de não começar pelo número 1, apresentava falhas no sequenciamento. *O Ateneu* e *O Noticiário* tinham apenas dois exemplares, sendo que um exemplar do segundo não estava completo. *O Atalaia* tinha apenas três exemplares. Esses jornais, à exceção do *Ciências e Letras*, que apresentou mais longa duração, estavam datados até 1933. Essa informação deve ser destacada quando se consideram as características políticas do momento em estudo. Eram os primeiros tempos da Era Vargas. Os outros dois jornais, *Muirakitan* e *O Tangará* foram editados já sob o Estado Novo. Do *Muirakitan* encontrei cinco números, e de *O Tangará* apenas um. Abrindo um pouco mais o leque da pesquisa, para outras instituições de ensino da juventude, cheguei ao Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. No que toca às fontes impressas, encontrei dois exemplares da revista *Instituto*, de 1941 e 1942. O arquivo tem muitas revistas, entretanto, a maioria está fora do período em análise.

A primeira impressão causada por esse material confirmava a minha crença de que as práticas educativas adotadas naquele período estavam além da sala de aula. Além disso, todas as fontes davam a impressão de grande atividade estudantil, seja produzindo poemas, crônicas e contos, seja noticiando o cotidiano escolar ou atividades correlatas.

Era Vargas e Cultura Política

Para estruturar este trabalho, é importante que se faça uma discussão de ordem mais ampla que se refere ao momento político no qual o país estava inserido, a Era Vargas (1930 – 1945). Esse período foi usualmente dividido em três partes a fim de explicar, sob a perspectiva jurídico-política, a sua evolução histórica.

A década de 1930 apresentou características de excepcionalidade no mundo ocidental como decorrência da crise que afetou o sistema capitalista, notadamente após a quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929. Um dos resultados imediatos disso foi a polarização ideológica que então se disseminou no ocidente a partir do continente europeu. A vitória do movimento revolucionário na Rússia em 1917, aparentemente deixada fora dos impactos da crise ocidental, se apresentou na década de 1920, como solução para os problemas sociais decorrentes do crescimento da pobreza, da miséria e da exploração, e provocou uma reação ideologicamente oposta, sobretudo em países

mais impactados pelos resultados da I Guerra Mundial. Foi nesses termos que ganhou força a oposição esquerda X direita, repleta de episódios em vários países europeus. A iniciar pela Revolução alemã de 1918 que derrubou a monarquia e implantou uma República com forte ascendência da esquerda, mesmo que da ala reformista¹⁴. Na Itália o crescimento da militância comunista acelerou a reação conservadora que permitiu a ascensão ao posto de Primeiro Ministro de Benito Mussolini, líder fascista. Em Portugal a crise favoreceu a formação do Estado Novo em 1926, uma das mais longas ditaduras da história ocidental. E o caso da Espanha que foi, sem dúvida nenhuma, o que apresentou um dos cenários mais catastróficos da Europa, dado as condições e a duração da guerra civil que assumiu contornos de conflito internacional e instalou no poder Francisco Franco.

Assim, no plano da macro política o Brasil também sofria os reflexos da dicotomia que assolava o ocidente: Fascismo X Socialismo.

Eliana Dutra estudou essa dicotomia com foco no período de 1935 a 1937 dando ênfase para o que ela definiu como uma “disposição totalitária presente na sociedade de então”¹⁵. A autora argumentou que no Brasil da década de 1930 o combate ao comunismo foi elemento produtor de unidade entre seus contentores, de forma a criar uma imagem única de Estado, com a capacidade de, ao destruir o inimigo comum, salvar a pátria que representava todos. Assim, a Igreja Católica, por exemplo, se alinhou no combate ao comunismo às demais forças que viam no poder estatal a salvaguarda dos valores centrais para os grupos conservadores como *bem, trabalho, patriotismo e virtude* que eram contrapostos a outros valores, por oposição, depreciativos como *mal, ócio, traição e vício*. Nesse sentido, Alcir Lenharo já havia feito interessante interpretação, pois, de acordo com seus pressupostos, num momento em que o Estado vinha se firmando na laicização e estabelecendo fronteiras definitivas com o poder religioso, para afirmar a ideia unitária lançou mão de um discurso de fundo religioso, para o qual encontrou guarida da Igreja católica¹⁶.

¹⁴ Reformismo é uma corrente dos movimentos socialistas, surgida em torno de 1890 e muito debatida no final da I Guerra Mundial com sua implantação na Alemanha de Weimar. Sua crença assentava na possibilidade de se alcançar o socialismo através de reformas pacíficas e graduais dentro de um Estado parlamentar neutro. COATES, David. Reformismo. In BOTTOMORE, Tom (editor). Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. pp 313-314

¹⁵ DUTRA, Eliana de Freitas. O Ardil Totalitário. Imaginário político no Brasil dos anos 30. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. P 15

¹⁶ Alcir Lenharo demonstrou que essa prática não era uma inovação do Estado brasileiro nem dessa época. De toda forma, discutiu no sentido de apresentar a utilização desse tipo de discurso, fundindo o Estado ao poder religioso tornou-se apanágio dos poderes fascistas. LENHARO, Alcir. A sacralização da política. Campinas/SP: 1986.

Rodrigo Patto de Sá Motta¹⁷ se dedicou ao estudo do anticomunismo no Brasil. Seu objetivo foi explicar de que forma setores conservadores se articularam no país com vistas a produzir e veicular uma imagem depreciativa do comunismo, a fim de evitar que ele pudesse ter possibilidades de expansão, destacando momentos em que esse risco era mais concreto, como em 1935 e 1964.

O anticomunismo, na avaliação de Rodrigo Patto, grassava em função da ameaça concreta provocada pelo comunismo. Assim, embora o PCB tenha sido criado em 1922, o anticomunismo se mostrou mais presente quando, em 1928-29, numa estratégia de oposição ao Bloco Operário e Camponês que colocava o comunismo como uma força considerável, foi aprovada a Lei Celerada que permitia o fechamento de organizações que fossem consideradas contrárias à ordem, à moralidade e à segurança pública, podendo também suspender a circulação de órgãos de imprensa acusados de propagandear atos nocivos a esse estado. Na década de 1930 a Intentona Comunista de 1935, e na década de 1960, a conjuntura que resultou nos acontecimentos de 1964, foram os fatos que criaram oportunidades, de acordo com o autor, para que o anticomunismo manifestasse sua maior força no país.

No caso brasileiro o cenário da educação, apresentava uma grande dicotomia: de um lado os partidários da Escola Nova, com as diferentes tendências que o movimento abarcava e, de outro, os partidários da Igreja Católica. Refletindo o clima traçado por Rodrigo Patto, os educadores católicos na defesa do seu projeto de educação, baseado nos ensinamentos cristãos, passaram a combater o projeto dos educadores liberais. Um dos caminhos desse combate foi demonstrar que os educadores liberais ao proporem uma escola pública laica, obrigatória, gratuita e de coeducação, estavam na verdade substituindo *Deus* por *explicações materiais*, assim como o estabelecimento do regime de coeducação implantaria a imoralidade nas escolas, que era característica do comunismo¹⁸.

As escolas analisadas estão inseridas nesse processo. De acordo com Serge Bernstein¹⁹, a escola se constituiria em um dos elementos responsáveis pela formação de uma cultura política. Pode-se pensar que esta cultura estava em formação, pois como demonstrou Rodrigo Patto, a campanha anticomunista já se apresentava no país desde

¹⁷ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Em guarda contra o “Perigo Vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2002.

¹⁸ COSTA, Viviane da. O discurso educacional católico sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. *Paidéia*, 2006, 16(33) pp. 09-17.

¹⁹ BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. In RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François. Por uma História Cultural. Lisboa: Estampa, 1998. Pp 349-363.

os anos 1920 e continuou pelo menos até 1964, acompanhando os desdobramentos do evento daquele ano. Se não é possível afirmar que houve um pensamento conservador como definidor da cultura política nesse momento, há fortes indicativos de sua preparação no sentido de formar no país uma característica conservadora forte e resistente, de forma predominante nas décadas de 1930 a 1960. A necessidade de formar um pensamento conservador revela a existência de outras correntes políticas como contraponto. Se a análise de Rodrigo Patto e Eliana Dutra focou o comunismo, deve-se considerar que outras correntes, como as dos liberais e o mesmo o feminismo, marcaram presença no país notadamente na década de 1920²⁰.

A conjuntura política dos anos 1930, como já afirmado, revelava intensa disputa no plano ideológico entre o a direita e a esquerda. No livro *Ardil Totalitário*, Eliana Dutra argumentou que uma das maneiras que o pensamento conservador de direita utilizou para se justificar no Brasil foi pela apresentação do outro, o inimigo da esquerda, em todos os elementos de negativos que ele poderia ter, a fim de realçar o seu poder de maldade e criar e manter um imaginário anticomunista. A esse propósito, a autora apresentou uma citação de Tristão de Athayde (Alceu do Amoroso Lima) em conferência realizada em 1936, sob a coordenação do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, cujo título era Educação e comunismo:

(...) nos momentos históricos de transição como o nosso, não é tão difícil talvez combater os inimigos como desvendá-los. De modo que não só para as pessoas mas ainda para os Estados o fato de *fixar* um inimigo é tão importante como para os doentes o diagnóstico de um mal obscuro. (...).

Foi, portanto, para o Brasil, e última e fugaz revolução de novembro um desses acontecimentos providenciais que permitiram convencer muitos céticos da iminência de um perigo social que havia adotado, com êxito, a tática da confusão para despistar os incautos. E com isso pode ser fixado, com segurança, ao menos um dos inimigos em ação: o comunismo (...).²¹

Segundo Rodrigo Patto de Sá Motta, o imaginário anticomunista sempre associava o comunismo ao mal. Invariavelmente a sua ação traria a fome, a miséria, a tortura e a escravidão. A sua organização social levaria ao pecado, destruindo a moral cristã, já que defendiam o divórcio, o amor livre e o aborto. Sem contar que a morte sempre estava listada nesse universo de elementos definidores do comunismo, pois

²⁰ CAULFIELD, Sueann. In defense of honor. Sexual morality, Modernity, and Nation in early-twentieth century in Brazil. Durham & London: Duke University Press, 2000.

²¹ Citado por DUTRA, Eliana de Freitas. Op. cit.. p 38-39

segundo acusavam, os bolcheviques costumavam assassinar em massa seus oponentes e provocar guerras sangrentas²².

Nos jornais e textos tratados por esta pesquisa, os alunos não costumavam usar esse referencial negativo com relação ao comunismo. A fixação dos valores conservadores tendia a se fazer num discurso que trazia consigo uma carga positiva, que era reflexo do pensamento conservador, como a valorização da família, da pátria e da religião.

A juventude e a escola

O sujeito da pesquisa que ora apresento era o estudante jovem, o que torna a categoria juventude central nesta investigação. Neste sentido, apesar da distinção entre ensino secundário e normal no período, ambos eram segmentos voltados para a formação da juventude, fosse na preparação para o ensino superior, caso do Colégio Pedro II, ou fosse na formação como professor de escolas primárias, caso das escolas Normais.

Cabe observar que, se no Instituto de Educação do Rio de Janeiro após as reformas de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira, era obrigatória a passagem pela escola secundária para cursar a escola normal (ingresso a partir dos 18 anos), essa não era a mesma exigência em Minas Gerais no mesmo período. Por isso, a opção pela expressão juventude.

A maioria dos estudos que abordam a juventude, o fazem na perspectiva sociológica. Nesse campo, Marília Spósito é um dos principais nomes de referência. O levantamento por ela coordenado *Estado do conhecimento: Juventude e escolarização*²³ indicou o crescimento do interesse pelo tema a partir da década de 1980. De acordo com o seu levantamento, grande parte dos estudos se relacionam às formas de aprender e de inserção da categoria juventude dentro do ambiente escolar, predominando as dimensões psicológica e pedagógica. A mesma autora publicou, em companhia de outros pesquisadores, mais dois artigos na Revista Brasileira de Educação, ambos relacionados às políticas públicas desenvolvidas (ou não) em favor da juventude:

²² MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Op. cit. p 47-48.

²³ SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). Estado do Conhecimento. Juventude e Escolarização. São Paulo: 2000.

“*Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas*”²⁴, e “*Juventude e políticas públicas no Brasil*”²⁵.

A tese de doutorado de Ângela Maria Cibiac Fernandes, “*A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959): um estudo sobre relações entre ciência do desenvolvimento e educação*”²⁶, analisou a presença da psicologia no campo do ensino secundário durante parte da década de 1940 e da de 1950. Seu trabalho tomou como fonte de pesquisa a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que, através de diversos artigos, projetava ideais de educação dirigidos para a juventude frequentadora do ensino secundário.

A referência ao clássico estudo *Sexo e cultura em Samoa*, de Margareth Mead²⁷ é de fundamental importância para se discutir o tema juventude. A antropóloga estadunidense, contemporânea dos grandes estudos de fundo psicológico que se faziam em seu país (sobretudo na esteira de Stanley Hall), apresentou a perspectiva antropológica, tentando explicar a juventude não apenas a partir do seu próprio interior, mas em função das relações estabelecidas e desenvolvidas no seu meio de inserção.

Outro estudo clássico que toma a juventude em perspectiva histórica é a “*História dos Jovens*” de Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt. Publicada como uma coletânea de estudos, a obra apresenta uma leitura da juventude desde a antiguidade até a década de 1950 do século XX²⁸. De maneira geral, os estudos tenderam a identificar a juventude como uma fase de preparação para a vida adulta e que, por isso, demandaria, das respectivas sociedades, estratégias que lhes permitissem conviver com esse período de forma a garantir a formação de adultos de acordo com suas expectativas próprias. Meu estudo se ampara nos três últimos textos do volume dois, que foca a juventude no contexto dos regimes totalitários. No texto de Laura Malvano, “*O mito da juventude transmitido pela imagem: o Fascismo Italiano*”, a autora analisou de que forma o estado fascista italiano se apropriava da imagem da juventude, pretendendo refletir nela a sua

²⁴ SPÓSITO, Marília p.; SILVA, Hamilton H. C.; SOUZA Nilson A. *Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas*. In Rev. Bras. Educ., v. 11, n. 32, 2006. Pp 238-257.

²⁵ SPÓSITO, Marília p.; CARRANO, Paulo C. R. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. In Rev. Bras. Educ., n. 24, 2003. Pp 16-39.

²⁶ FERNANDES, Ângela Maria Cibiac. *A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959)*. Um estudo da relação entre ciências do desenvolvimento e educação. Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

²⁷ MEAD, Margareth. *Adolescência, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planet-Agostini, 1993.

²⁸ LEVI, Giovanni; SCHIMMITT, Jean Claude. *História dos Jovens – Da antiguidade à era moderna*, vol. 1; *A época contemporânea*, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

própria²⁹. Os outros dois textos foram “*Soldados de uma ideia’: os jovens sob o terceiro reich*”, de Eric Michaud³⁰ e “*A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950*”, de Luisa Passerini³¹. Nos dois textos os autores demonstraram os processos utilizados, tanto na Alemanha nazista quanto na Itália fascista, para interferir no cotidiano da juventude de forma a inseri-la cada vez mais nos respectivos regimes.

O livro de Artur José Poerner, “*O Poder jovem: história a participação política dos estudantes brasileiros*”, reeditado em 2004 pela Booklink, fez um apanhado histórico da participação política de estudantes brasileiros desde o período colonial, até o início do governo Lula³². Com relação ao período Vargas, destacou a ação política de estudantes universitários paulistas, de direito e medicina principalmente, nas questões políticas do momento, ressaltando o vínculo no movimento revolucionário de 1932, o que, segundo o autor, tendeu a marcar a orientação política dos estudantes ao longo dos anos Vargas.

A dissertação de Rita de Cássia Oliveira Ferreira, “*A Escola Normal da Capital: instalação e organização (1906-1916)*” (FAE-UFMG), abordou a criação e instalação da Escola Normal da Capital no período compreendido entre 1906 e 1916, momento que a legislação definia o processo de instalação do ensino normal e, quando a legislação estadual unificava todo o ensino pelo Estado, respectivamente³³. Discutiu a ideia de que a Escola foi instalada na capital mineira com o objetivo de ser farol dos novos ideais republicanos e disseminadora dos referenciais de civilização.

Sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, o estudo de Diana Gonçalves Vidal, “*O Exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*” é indispensável, uma vez que utiliza a perspectiva do pioneirismo dos reformadores da educação em

²⁹ MALVANO, Laura. O mito da juventude transmitido pela imagem: o Fascismo Italiano. In LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. História dos Jovens – A época contemporânea, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. Pp 259-290.

³⁰ MICHAUD, Eric. “Soldados de uma ideia’: os jovens sob o terceiro reich. In LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. História dos Jovens – A época contemporânea, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. Pp 291-317.

³¹ PASSERINI, Luisa. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. História dos Jovens – A época contemporânea, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. Pp 319-382.

³² POERNER, Artur José. O Poder jovem: história a participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

³³ FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. A Escola Normal da capital: instalação e organização (1906-1916). Belo Horizonte: FAE/UFMG, dissertação de mestrado, 2010.

prática na capital federal³⁴. A autora em sua abordagem analisou desde o aspecto arquitetônico até a forma de organização da escola, bem como todo o aparato material - museu, biblioteca e escola primária - como elementos que sustentavam a formação de professores.

Em “*Oficina de Mestres. História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*”, Sônia Maria de Castro Lopes estudou o empenho de Anísio Teixeira na construção do primeiro curso de formação de professores primários em nível superior no país, criando o Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1932³⁵.

O Colégio Pedro II foi estudado, na sua formação e inserção no Brasil no período imperial e durante a Primeira República, por Arlete Medeiros Gasparello no texto “*O Colégio Pedro II e as Humanidades: a invenção do secundário*”³⁶. A narrativa pretende mostrar a criação e inserção do Colégio Pedro II na corte imperial como meio de, pelo ensino das humanidades, promover a ilustração para a pretendida “boa sociedade” imperial. Dado que a legislação, tanto imperial quanto da Primeira República, facultava às províncias/estados a administração do ensino, o CPII se tornaria um recurso de garantia de um padrão no ensino secundário, visto ter se transformado em referência e modelo.

A Revista Brasileira de História da Educação, v. 15, n.3 (39), de 2015, apresentou o dossiê “*O Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil*” sob a coordenação da Professora Ana Waleska Pollo Mendonça³⁷. Através de seis artigos, abordando o longo período compreendido entre 1837 e 1945, pretende demonstrar como o Colégio Pedro II foi se constituindo em escola modelo, não só para a educação nacional, mas principalmente para a formação dos seus professores.

³⁴ VIDAL, Diana Gonçalves. O Exercício Disciplinado do Olhar: Livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

³⁵ LOPES, Sônia de castro. *Oficina de Mestres. História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

³⁶ GASPARELLO, Arlete Medeiros. *O Colégio Pedro II e as Humanidades: a invenção do secundário*. ANPED. 25ª. reunião anual, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

³⁷ MENDONÇA, Ana Waleska. Dossiê, *O Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil* In Revista Brasileira de História da Educação. v. 15, n. 3 (39).

Sobre os grêmios estudantis

Na pesquisa acadêmica, os grêmios escolares de ensino secundário acompanham perspectiva semelhante à dos estudos sobre juventude, ou seja, pouca pesquisa com foco na História e maior quantidade a partir da Sociologia ou da Pedagogia, que tem identificado nelas formas de participação ou de atualização do jogo político dentro das escolas. Com relação à História, a produção da historiografia da educação não tem privilegiado o período anterior aos anos 1960.

Francisco André Silva Martins³⁸, em perspectiva sociológica, discutiu a experiência de grêmios estudantis em escolas públicas da cidade de Contagem/MG de 2008 a 2009. Seu objetivo foi verificar as formas de participação dos jovens no cotidiano da escola através dos grêmios e de que maneira essa participação se refletia nas relações estabelecidas entre os estudantes e a direção da escola, com os professores e com os outros estudantes. Com isso, a sua proposta era entender se a atuação nos grêmios indicava maior ou menor interesse dos alunos em participar do cotidiano escolar; as formas específicas através das quais eles participavam; se os grêmios poderiam ser considerados um espaço privilegiado dessa participação; se a participação, ao fim, teria alguma influência no processo de formação do estudante e se essa participação poderia ser considerada um fator de explicação para o envolvimento ou não desse estudante em movimentos sociais contemporâneos. O grêmio estudantil, de acordo com o estudo de Francisco André Silva Martins, trazia consigo um sentido escolar e outro de socialização.

Adilson César de Araújo³⁹, argumentando sobre os processos de democratização da escola, indicou que um dos elementos que poderiam ser considerados vetores da democracia na escola seria o grêmio escolar. Ele afirmou que a existência desse instrumento possibilitaria a intervenção concreta dos alunos no direcionamento da escola, favorecendo em seu interior o resgate da política, entendida como a arte dos seres humanos discutirem, deliberarem e interferirem no mundo em que vivem. Enfim, como espaço de cidadania. Nessa mesma direção seguiu o trabalho de Sandra Mara

³⁸ MARTINS, Francisco André Silva. A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre a participação de jovens por meio do Grêmio Estudantil. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

³⁹ ARAÚJO, Adilson César de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. In Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. <http://www.esforce.org.br>

Martins⁴⁰. A autora se empenhou de forma mais aguda em discutir a atuação do profissional da pedagogia na escola. Dessa forma, viu o estímulo à formação de grêmios como de responsabilidade do pedagogo. Ela então explicou que a importância do grêmio na escola se ligava, por exemplo, ao seu reconhecimento como espaço de formação da juventude por meio de atividades como debates, torneios e apresentações de fundo artístico, constituindo-se nos primeiros passos que o estudante daria na vida social, cultural e política. Porém, o foco de seu texto era demonstrar que o estímulo à formação de grêmios era uma das tarefas dos pedagogos dentro da escola.

A Revista Brasileira de História da Educação, desde o seu primeiro número, de 2001 até o último de 2015, n. 15, v.3 (39), apresentou um único artigo relacionado diretamente ao tema. Trata-se do artigo “As Passeatas estudantis aspectos da cultura escolar urbana” de Giana Lange do Amaral⁴¹, publicado no número 11, v. 2 (26), 2011. A Revista Brasileira de Educação, para igual período, 2001 a 2015, não publicou nenhum artigo sobre o tema. Em perspectiva mais ampla, consultei os índices da *Paedagogica Historica*, publicação do *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), onde há uma relativa quantidade de artigos sobre Escola Nova e Educação Progressiva, porém, de 2005 a 2015 não identifiquei publicações relativas às associações ou jornais estudantis.

Para além da perspectiva sociológica e pedagógica, entrando na dimensão da História, destaca-se o trabalho de Lídice Froes Rodrigues⁴² sobre o *Grêmio Literário Alberto Torres* do Colégio Bitencourt da cidade de Itaperuna, no Rio de Janeiro entre os anos de 1937 e 1965. A autora teceu em seu texto o relacionamento existente entre o grêmio, a escola e a cidade. Nessa relação, o grêmio se tornava um espaço de reunião e celebração da “sociedade” local.

Com relação ao nome atribuído ao grêmio, Lídice Froes destacou que o ato de nomear significaria atribuir-lhe um lugar de reconhecimento e também a autoridade que o nome escolhido pudesse representar. Assim, nomear significava, em perspectiva, projetar o lugar que o nomeado deveria ocupar naquela sociedade.

⁴⁰ MARTINS, Sandra Mara. O pedagogo e a organização de grêmio estudantil atuante política e pedagogicamente. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/851-2.pdf>.

⁴¹ AMARAL, Giana Lange do. As Passeatas estudantis aspectos da cultura escolar urbana. In Revista Brasileira de História da Educação, número 11, v. 2 (26), maio/agosto 2011. Pp 131-154.

⁴² ROGRIGUES, Lídice Froes. Memória e escritos de um grêmio estudantil. http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/02_eixo1.htm. Esse artigo foi parte do doutoramento da autora, que infelizmente não pode ser concluído dado o seu falecimento em 27 de maio de 2006. Ver em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/2011/08/biblioteca-lidice-froes-rodrigues/>

O *Grêmio Alberto Torres* pareceu à autora mais um elemento de tutela do que de promoção do protagonismo dos estudantes. Em favor dessa conclusão, Lídice demonstrou a constante presença de um professor na diretoria (um mesmo professor ocupou a presidência por aproximadamente vinte anos), e o fato de que a escolha do nome foi uma decisão da diretoria, não dos alunos. Froes viu o grêmio como uma extensão das atividades da instituição escolar, dado um discurso pedagógico impregnado de poder e marcado pela imutabilidade das ações educativas. Em um momento de grandes transformações nas práticas educativas, esse grêmio era testemunho do quanto esse colégio se afirmava no padrão da escola tradicional.

De acordo com a análise de Lídice Froes, o *Grêmio Literário Alberto Torres* se vinculava de forma mais evidente à escola tradicional do que às novas propostas pedagógicas, fruto do ativismo, como Adalson Nascimento⁴³ havia indicado para o movimento escoteiro brasileiro. Isso porque a iniciativa das atividades do grêmio parecia ter um caráter mais exaltador da escola do que das atividades dos alunos e, ainda segundo sua análise, porque a direção do grêmio efetivamente estava nas mãos da direção da escola através de um professor, e não dos alunos. Uma informação de fundamental importância é que o Colégio Bittencourt era uma instituição de ensino privada.

Outra pesquisa também de natureza histórica foi desenvolvida por Giana Lange do Amaral⁴⁴. Seu objeto de investigação foram os grêmios existentes em duas escolas da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, o Ginásio Gonzaga, fundado em 1895 pelos jesuítas, e o Ginásio Pelotense, fundado em 1902, de educação leiga e de forte conteúdo positivista, mirando o progresso.

O Ginásio Pelotense, assumido por setores da maçonaria, teve o seu conteúdo laico não só realçado, como propagado por seus idealizadores, a fim de sustentar um projeto educacional distinto daquele que vinha sendo promovido pela Igreja Católica na região que, diziam, era excessivamente humanista e bacharelesco. Assim, procurava

⁴³ NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Educação e civismo. Movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930). In Revista Brasileira de História da Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. pp. 43-73.

⁴⁴ AMARAL, Giana Lange do. Gatos Pelados X Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas. (1930 a 1960). Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003. P. 18

desenvolver uma educação de conteúdo mais prático do que teórico, inspirado no *otimismo pedagógico*⁴⁵ dos anos 1920.

Nesse estudo, a autora colocou em evidência as disputas travadas entre os alunos das duas instituições, sobretudo quando aconteciam fora do espaço escolar: nas atividades esportivas, no futebol ou na organização de passeatas. Embora o clima de competição fosse acirrado entre os alunos, o que se revelava era a grande disputa entre os dois ideais e, conseqüentemente, projetos distintos de educação, um leigo e outro católico.

No Colégio Gonzaga o *Grêmio dos Estudantes do Gonzaga* foi fundado em 1928, tendo por finalidade a união, o divertimento e o cultivo literário e social dos alunos do colégio. De acordo com Giana Amaral, havia interferência da direção do colégio no grêmio, sendo que os Irmãos eram membros do Conselho Fiscal ou Presidente de honra o que, segundo apurou em depoimentos, desmobilizava alguma atuação política do mesmo. Essa interferência ocorria mesmo em relação ao futebol, que era o elemento mais valorizado nas disputas entre os Galinhas Gordas, apelido dos alunos do Ginásio Gonzaga, e seus oponentes, os Gatos Pelados, então alunos do Ginásio Pelotense, sobretudo porque envolviam não só a comunidade escolar, mas a própria cidade. Em 1943 foi criado o seu periódico, o *Ecos Gonzagueanos*.

No Ginásio Pelotense a *Sociedade literária Grêmio dos Estudantes* foi criada em 1903. Seus objetivos eram desenvolver a retórica e os conhecimentos literários dos estudantes, conforme informações retiradas do *Diário Popular* da cidade de Pelotas. Devido à sua crescente influência na cidade, recebia doações de livros e do jornal *Diário Popular*. Por contar com grande participação dos alunos, a diretoria do Ginásio chegou a proibir suas reuniões em épocas de exames. O Ginásio Pelotense nessa época era uma escola exclusivamente de meninos. Entre os anos de 1909 e 1911 não foram encontrados pela autora registros de atividades da associação. Em 1911 os alunos rearticularam sua associação com a criação do *Grêmio 24 de Outubro*, cujo objetivo principal era o desenvolvimento intelectual dos associados. A autora não teve notícias do tempo de atuação desse grêmio, mas levantou a informação de que em 1927 foi criado o *Grêmio dos Estudantes do Ginásio Pelotense*, ainda com finalidades exclusivamente literárias. Apenas em 1929, com sua fusão ao Esporte Clube Pelotense,

⁴⁵ Expressão utilizada por Jorge Nagle para se referir ao entusiasmo demonstrado pelos reformadores que vinham ensaiando algumas reformas educacionais em alguns estados brasileiros. NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In FAUSTO, Boris. O Brasil republicano, v. 2: sociedade e instituições (1889-1930). 7ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Pp 259-291.

o grêmio assumiu as funções que, de acordo com Giana Amaral, mantém até os dias atuais (2003).

Em Minas Gerais Priscila Villela Delmonte⁴⁶ pesquisou os grêmios literários do Instituto Metodista Granbery de Juiz de Fora no período compreendido entre 1907 e 1956. Seu estudo, como o de Lídice Froes, partiu da produção dos próprios estudantes deixada em livros contendo atas de assembleias, constituição, regulamento da associação, teses debatidas pelos alunos, livro de sócios, entre outros materiais.

Priscila Delmonte descobriu, nos periódicos da escola analisados, a presença de grêmios literários já por volta do ano de 1907. Dado o quadro de documentação bastante fragmentária, optou por concentrar seu estudo no *Grêmio Literário Coelho Neto*, por apresentar uma série documental mais consistente. A documentação inicial sobre esse grêmio data de 1908 e a última de 1949. Fundado em 16 de maio de 1908, apontava que seu “fim único é proporcionar desenvolvimento literário a todos os seus associados”⁴⁷. Sob a orientação de um professor, o grêmio se organizava de forma hierárquica, com presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, etc., eleitos entre os membros da associação, exceto o presidente, que era um professor. Nas reuniões os sócios deveriam apresentar trabalhos de fundo literário e praticar a oratória através de discursos. A autora anotou que a partir de 1927 foi introduzida a prática de se apresentar biografias de personagens ilustres, locais ou nacionais. O conteúdo dessas reuniões não poderia ser revelado aos não sócios, assim como a participação era, naturalmente, limitada apenas a esses que, a propósito, costumavam não faltar porque poderiam ser multados.

O *Grêmio Coelho Neto* publicava a revista *A Miragem*. Seus sócios usavam um distintivo, o que permitia distingui-los de outras pessoas em cerimônias que fossem abertas a um público mais amplo, como as festas.

Com um foco dirigido para a escola normal ou de magistério, Áurea Esteves Serra⁴⁸ em sua tese de doutoramento pesquisou associações estudantis em escolas brasileiras e portuguesas no período compreendido 1906 e 1927. A expressão associação utilizada por ela se refere à organização de alunos em torno de um determinado nome, grêmio, órgão, liga, centro cívico. Seu objetivo foi demonstrar a

⁴⁶ DELMONTE, Priscila Villela. Práticas de Grêmios Literários no Instituto Metodista Granbery de Juiz de Fora – Instituições dentro da Instituição (1907-1956). Dissertação de mestrado. São João Del Rey: UFSJ, 2010.

⁴⁷ DELMONTE, Priscila Villela. Op cit. p 44.

⁴⁸ SERRA, Áurea Esteves. As associações de alunos das escolas normais do Brasil e de Portugal: Apropriação e representação (1906-1927). Marília/SP: Universidade Estadual Paulista, 2010. Tese de doutorado.

ação dessas associações através do produto do seu trabalho, materializado sob a forma de periódicos voltados fundamentalmente para a formação de normalistas.

Entre o *Grêmio Literário Alberto Torres* de Itaperuna (RJ), os grêmios da cidade Pelotas e o *Grêmio Literário Coelho Neto*, são possíveis algumas analogias. A sociedade literária *Grêmio dos Estudantes do Ginásio Pelotense* parecia gozar de um pouco mais de independência quando comparada às outras. O termo independência deve ser tratado com cuidado. Em primeiro lugar, o destaque da ação participativa dessa associação pela autora foi feito basicamente em relação ao período Vargas. Nesse tempo, a tendência do poder instituído no plano nacional se dava em direção a um crescente processo de centralização, que era exercido de forma cada vez mais autoritária. Em segundo, considerando que a visão predominante de juventude era aquela que via essa fase como de transição para a idade adulta, era necessário que ela estivesse sob alguma forma de vigilância. A autora afirmou que havia a participação de professores nas seções dos grêmios embora, de acordo com seus registros, eles não interferissem nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. O *Grêmio dos Estudantes do Gonzaga* deixava transparecer pouca ou nenhuma liberdade para os estudantes. A presença de um irmão na direção dos trabalhos do grêmio era considerada por Giana Amaral uma regra. Esse mesmo fenômeno foi noticiado por Lídice Froes em relação ao *Grêmio Alberto Torres*, quando um único professor foi presidente da associação por cerca de vinte anos. Essa era a mesma situação do *Grêmio Coelho Neto*, cujo presidente sempre era um professor. No caso do Gonzaga, esse era um fator que desestimulava a participação de muitos estudantes e restringia os temas abordados. Mostrando semelhança muito grande com o *Grêmio Alberto Torres*, a sugestão é que o grêmio servia mais aos interesses da escola do que dos alunos. Esses interesses poderiam tanto estar vinculados à projeção dos colégios nas suas respectivas sociedades, atuando assim como meio de atração de novos estudantes (afinal, ambas eram particulares), o caso do Ginásio Gonzaga, como ser uma forma de manter os alunos ocupados a maior parte do tempo e usar os trabalhos do grêmio como estratégia pedagógica.

A escrita e a escola

Sobre os jornais e periódicos pedagógicos há uma presença maior na produção historiográfica. Ao buscar fontes com a indicação “periódicos pedagógicos”, verifiquei que a maior parte encontrada se refere a publicações feitas para professores, não sendo tão amplo o resultado de consultas quando se refere aos periódicos produzidos por alunos.

A Revista Brasileira de História da Educação publicou alguns artigos relacionados ao tema. Miriam Waidenfeld publicou no número 3, v. 2, 2003, o artigo “*A Revista Argentina: reflexões sobre um periódico escolar nos anos 20 e 30*”⁴⁹. Nesse texto a autora mostra de que forma entre o final da década de 1920 até meados da de 1930 a Escola Argentina construiu um discurso com vistas a legitimar tanto o seu discurso pedagógico, quanto o da Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro, a qual estava subordinava a escola. O artigo “*Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963)*” publicado no número 7, v. 3, 2007 por Ana Lúcia Cunha Fernandes, Libânia Nacif Xavier e Luiz Miguel de Carvalho⁵⁰ é parte de um projeto que analisa a imprensa periódica nas duas cidades e período referido no título. Os periódicos pesquisados eram destinados a professores e objetivavam levar fundamentação teórica com vistas a garantir-lhes melhor profissionalização. O trabalho desenvolvido pelos pesquisadores pretende analisar a eficácia de periódicos nesse processo.

Outra linha de pesquisa que se encaminha em direção semelhante é coordenada pela Professora Ana Clara Bortoleto Nery. O seu trabalho, “*A Sociedade de Educação de São Paulo. Embates no campo educacional (1922-1931)*”⁵¹, resultou de sua tese de doutorado. Neste há um apontamento para campos de disputas que se criavam em São Paulo em torno da publicação de revistas de natureza formativa para professores no Estado. Ampliando seu trabalho, em perspectiva comparativa, “*Periódicos educacionais portugueses: circulação e apropriação de modelos culturais*”⁵² ela demonstrou como os

⁴⁹ WAIDENFELD, Miriam. *A Revista Argentina: reflexões sobre um periódico escolar nos anos 20 e 30*. In *A Revista Argentina: reflexões sobre um periódico escolar nos anos 20 e 30*, número 3, v. 2, jul/dez 2003. Pp 59-85.

⁵⁰ XAVIER, Libânia Nacif e outros. *Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963)*. In *Revista Brasileira de História da Educação*, número 7, v. 3, 2007, pp 79-97.

⁵¹ NERY, Ana Clara Bortoleto. *A Sociedade de Educação de São Paulo. Embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

⁵² NERY, Ana Clara Bortoleto. *Periódicos educacionais portugueses: circulação e apropriação de modelos culturais*. <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/25AnaClaraBortoletoNery.pdf>

professores, tanto em Portugal quanto em São Paulo, escreviam textos formativos para alunos frequentadores das escolas de magistério e normal. Como desdobramento de seu trabalho, Áurea Esteves Serra elaborou a tese de doutorado “*As associações de alunos das Escolas Normais do Brasil e de Portugal: apropriação e representação (1906-1927)*”⁵³ onde analisou diferentes periódicos em São Paulo e em Portugal com o objetivo de formar professores nas escolas de magistério e normal.

Na Revista Brasileira de Educação entre as publicações compreendidas pelo período de 2001 a 2015, encontrei o artigo “*Imprensa e Escola Normal: representações de progresso e civilização na produção de um imaginário social – 1918-1938*” de Geisa Magela Veloso⁵⁴. Nesse artigo ela argumentou como a Gazeta do Norte, um semanário da cidade de Montes Claros, assumiu para si uma missão educativa e civilizatória.

Carla Zottolo Villanova Souza na dissertação de mestrado “*No mundo das normalistas: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista (1941 -1953)*”⁵⁵, (UERJ) fez um estudo, a partir de revistas estudantis do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, de qual era o perfil da futura professora apreendido pela leitura dos textos de duas revistas, uma produzida em 1941 e outra a partir de 1949. A partir dos textos das revistas, escritos pelas professorandas, professores ou membros da comunidade, a autora construiu a imagem do que pretendia como futura professora e de como ela deveria se relacionar com as crianças. Nesse trabalho as alunas foram analisadas como autoras de textos.

A Revista de História da Educação on line⁵⁶, apresentou importante dossiê sobre a imprensa estudantil, sob orientação da Professora Maria Helena Câmara Bastos. Os jornais escolares, elaborados pelos alunos como atividade extracurricular, são apresentados como instituições complementares da escola e que foram estimulados pelo movimento Escola Nova a partir da década de 1920 no Brasil. Vale destacar que todos resultaram de pesquisa em jornais onde os alunos eram os autores, mesmo considerando que a maioria

⁵³ SERRA, Áurea Esteves. *As Associações de alunas das Escolas Normais do Brasil e de Portugal: Apropriação e representação (1906-1927)*. Marília/SP: UNESP, Tese Doutorado, 2010.

⁵⁴ VELOSO, Geisa Magela. *Imprensa e Escola Normal: representações de progresso e civilização na produção de um imaginário social – 1918-1938*. In *Rev. Bras. Educ.* vol.14 no.42 Rio de Janeiro set./dez. 2009.

⁵⁵ SOUZA, Carla Zottolo Villanova. *No mundo das normalistas: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista (1941-1953)* Rio de Janeiro: UERJ. Dissertação de mestrado, 2007.

⁵⁶ *História da Educação*. vol.17 no.40 Maio/Agosto. 2013. <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38763>

deles se referia à escola primária, diferente do meu foco, que é a escola secundária e normal.

O artigo de Andréa Silva de Fraga, “*O Estudo e sua materialidade: revista das alunas mestras da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre/RS (1922-1931)*” apresenta esse periódico com vistas a descrever sua materialidade⁵⁷. Alice Rigoni e Lucas Costa Grimaldi analisaram de que forma os alunos do curso primário e do ginásial produziam o jornal *Das Band*, onde enalteciam a imigração alemã no artigo “*O jornal Das Band da Deutsche Hilfsvereinsschule e as escritas escolares sobre imigração alemã (Colégio Farroupilha/RS, 1929-1938)*”⁵⁸. Giana Lange do Amaral no artigo “*Os jornais estudantis Ecos Gonzagueanos e Estudante: apontamentos sobre o ensino católico e laico (Pelotas/RS, 1930-1960)*”, analisa os jornais como práticas culturais, através dos quais é possível apreender as práticas e os discursos do cotidiano escolar⁵⁹. No artigo “*O jornal A Voz da Escola: escritas dos alunos do Colégio elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS, 1934-1940)*”, Maria Helena Câmara Bastos e Tatiane de Freitas Ermel analisaram as escritas de alunos do ensino primário como uma das práticas de formação pessoal, cívica e religiosa de aprendizagem da moral e da civilidade⁶⁰. Em “*Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar A Criança Brasileira (Santa Catarina, 1942-1945)*” Cristiani Bereta da Silva analisou, através de biografias produzidas pelos alunos da escola primária, de que maneira, pelo entrecruzamento dos conceitos de cultura política e cultura escolar, os sujeitos produziam representações do seu passado a fim legá-las ao futuro⁶¹.

Considerando a escrita estudantil, existe a tese de doutorado de Antônia Simone Coelho Gomes, “*Álbuns de pesquisa: Práticas de escrita como expressão da*

⁵⁷ FRAGA, Andréa Silva de. *O Estudo e sua materialidade: revista das alunas mestras da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre/RS (1922-1931)*. In *Revista História da Educação* (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 69-97.

⁵⁸ RIGONI, Alice; GRIMALDI, Lucas. *O jornal Das Band da Deutsche Hilfsvereinsschule e as escritas escolares sobre imigração alemã (Colégio Farroupilha/RS, 1929-1938)*. In *Revista História da Educação* (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 99-119.

⁵⁹ AMARAL, Giana Lange do. *Os jornais estudantis Ecos Gonzagueanos e Estudante: apontamentos sobre o ensino católico e laico (Pelotas/RS, 1930-1960)*. In *Revista História da Educação* (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 121-142.

⁶⁰ BASTOS, Maria Helena Câmara & ERMEL, Tatiane de Freitas. *O jornal A Voz da Escola: escritas dos alunos do Colégio elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS, 1934-1940)*. In *Revista História da Educação* (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 7-10.

⁶¹ SILVA, Cristiani Bereta da. *Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar A Criança Brasileira (Santa Catarina, 1942-1945)*. In *Revista História da Educação* (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 175-195.

escolarização da infância (1930-1950)”⁶². Nesse trabalho a autora analisou álbuns de pesquisa produzidos no Grupo Escolar Melo Viana, na cidade mineira de Carangola. Eram exercícios de seleção e de escrita que permitiram à autora mapear, dentre outras coisas, o tipo de caligrafia bem como de exercícios atribuídos aos alunos.

Objetivos e metodologia

Nessa pesquisa trabalhei com documentação proveniente de grêmios estudantis da Escola Normal de Belo Horizonte, do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Foram utilizados dois tipos de fonte. As manuscritas, constituindo-se livros de grêmios, a maioria registros de atas de reuniões, que por vezes apresentavam os seus estatutos e, em menor quantidade, livros que registravam os trabalhos realizados pelas alunas. O segundo tipo foram fontes impressas, constituindo-se de jornais e revistas.

Na análise das fontes, os livros de grêmios mostravam uma estrutura repetitiva, ata após ata, assim como os estatutos de grêmios por eles exibidos, por mais que se referissem a grêmios distintos e que apresentassem alguma diferenciação. Guardadas pequenas variações, na primeira fase da Era Vargas, os grêmios tinham alguma identidade de área (literário, ciências, musical), no Estado Novo, todos a que tive acesso eram de fundo literário, apresentavam estruturação e objetivos semelhantes. Embora continuasse percebendo a atividade de grêmios como prática pedagógica extra sala, não podia mais compreendê-los como atividades independentes de algum controle escolar, controle esse que poderia ter existido no período anterior.

Os jornais, dado a periodicidade verificada e o volume de informação apresentada, exigiram uma leitura mais apurada em busca de detalhes que pudessem identificar um perfil mais apropriado dos estudantes.

Um elemento de destaque se refere à estrutura física. Todos obedeciam aos padrões gráficos condizentes com o formato proposto, fosse o de jornal ou fosse de revista, ou seja, em sua materialidade reproduziam os cânones do tipo de escrito. Os jornais costumavam variar entre si na quantidade de páginas. Enquanto *É assim que se começa...*, nos três números encontrados, apresentava quatro páginas, *O Arauto* possuía

⁶² GOMES, Antônia Simone Coelho. Álbuns de pesquisa: Práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950). Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

seis, por exemplo. A revista *Asas*, no único exemplar encontrado, tinha 16 páginas, a revista *Instituto* número 1 tinha 44, a número 2, 64. O cuidado com o formato expressa o padrão de circulação, considerando o público leitor e as instituições que representariam. A escrita escolar é, em função da origem, uma escrita cuidada e vigiada. Esse esmero tende a se tornar ainda maior quando a escrita é feita para circular, já que representa a instituição que lhe empresta o nome.

Então, o que ler e como ler esse material? Tanto os textos manuscritos quanto aqueles impressos nos jornais apresentavam-se de forma laudatória frente às instituições que lhe davam lugar, assim como às pessoas que lhes autorizavam e auxiliavam sua existência. Dentro dos limites identificados, marcados por uma escrita que eu reconhecia como controlada, é que busquei na leitura dos diversos tipos de textos, fosse uma brincadeira ou conteúdo literário (poema, conto, peça de teatro, crônica), identificar de que maneira esses estudantes / escritores, e também outros autores não estudantes que tinham seus textos publicados (professores ou outros membros da comunidade), se retratavam.

O objetivo dessa pesquisa é analisar os grêmios estudantis como uma expressão das práticas educativas desenvolvidas no Brasil durante a Era Vargas (1930-1945), com inspiração no Movimento Escola Nova. Considerando ser um período em que se buscavam estratégias para a construção de um país moderno, tanto a educação quanto a saúde já vinham sendo tratadas como campos com necessidade de intervenção, a fim de dar forma a essa modernização pretendida.

Fazer referência à Escola Nova como novidade é orientar-se pelo discurso construído e sustentado primeiramente por Fernando de Azevedo, enquanto empreendia a reforma do sistema educacional do Distrito Federal a partir de 1927. De acordo com Sônia Câmara, uma estratégia utilizada por ele para defender a reforma no Distrito Federal foi a dicotomização entre Escola Tradicional e Escola Nova, quando essa, rompendo com o atraso da outra, cimentaria a estrada do progresso brasileiro.⁶³ Na sequência, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932,⁶⁴ seria outro elemento para a afirmação dessa ideia. Carlos Monarcha criticou esse processo ao se referir à existência de uma “tradição do moderno” no Brasil, quando a busca pela modernização, notadamente no campo educacional, fazia-se presente pelo

⁶³ CÂMARA, Sônia. Reinventando a Escola. O ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927-1930. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2013. p 70-1.

⁶⁴ Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959) Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores)

menos desde o final do século XIX⁶⁵. Outro ponto a se destacar é que, mesmo entre os propositores da novidade, o consenso não era algo fácil de ser construído. A esse propósito, cito o estudo de Marta Carvalho em relação à ABE (Associação Brasileira de Educação), quando apontou tendências e grupos diversos dentro da associação, às vezes até opositores, como o dos intelectuais e o dos católicos, bem como o caráter de partido político que a associação acabou incorporando⁶⁶.

Abrir a “caixa preta” da escola na proposição de Dominique Julia⁶⁷ significava compreender as práticas escolares muito além das prescrições pedagógicas, dando conta do seu poder criativo. Para tanto, chamava atenção para um cuidado maior em relação às fontes, uma vez que as pesquisas têm demonstrado grande exiguidade de documentos escritos por alunos. De acordo com Julia, parece ser um procedimento regular da administração escolar o descarte dos eventuais exercícios de alunos deixados na escola, em favor de mais espaço para outros fins. Diante da pequena quantidade, o esforço do historiador deve se dar em direção de extrair deles elementos que possam revelar mais do que a sua pertinência ou não às normas pedagógicas, mostrando na prática cotidiana, como a escola se recria.

As fontes por mim analisadas revelam uma prática educativa, o grêmio escolar e a sua escrita, que revelava a conexão da escola com o exterior. A escrita derivada dos grêmios, principalmente os jornais e as revistas estudantis, era produto de práticas escolares fortemente estimuladas pelas proposições escolanovistas e, portanto, entre os muros da escola. Seu conteúdo, relativamente afinado com o externo, extra muro da escola, pode ajudar a revelar a relação estabelecida entre esses dois meios, permitindo avaliar, de acordo com Bernstein, o papel da escola como um dos elementos responsáveis pela formação de uma cultura política.

Na tabela a seguir foram listadas as escolas pesquisadas, as associações encontradas em cada um e a publicação ou não algum periódico.

⁶⁵ MONARCHA, Carlos. Op. cit.

⁶⁶ CARVALHO, Marta. Op. cit.

⁶⁷ JULIA, Dominique. Op. cit.

Identificação e localização das fontes

Escola	Associação	Periódico	Data
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio Littero Pedagogico do curso de aplicação	Revista Asas*	1929-1934
Escola Normal de Belo Horizonte	Club de Sciencias Naturaes		1932
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio musical do IIº ano azul e amarelo		1932
Escola Normal de Belo Horizonte	Centro Musical Carlos Gomes		1932
Escola Normal de Belo Horizonte	Association Littéraire Française		1932-1937
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio José de Alencar		1932-1944
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio Coelho Neto		1934-1945
Escola Normal de Belo Horizonte	Centro Artístico Aníbal Mattos		1935
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio de Estudos Literários, Artísticos e Sociais “Julia de Almeida”		1936-1945
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio de Estudos Artísticos, Literários e Sociais Humberto de Campos		1937
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio Literário e Educativo Gonçalves Dias		1937
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio Lítero Educativo Olavo Bilac		1937
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio “Augusto de Lima”		1938-1945
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio Lítero Pedagógico Firmino Costa		1939
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio Artístico Literário Francisca Júlia		1939-1943
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio Literário e Artístico “Olavo Bilac”, 2º ano preparatório		1939-1945
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio “Alfonusus de Guimarães”		1939-1945
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio Literário e Educativo Rui Barbosa		1943
Escola Normal de Belo Horizonte	Centro Cívico “Bárbara Heliadora”	É assim que se começa...	1942-1944
Escola Normal de Belo Horizonte	Grêmio Literário, 1º. Ano preparatório		1945-1947
Colégio Pedro II	-	O Arauto	1931-1933
Colégio Pedro II	-	Pronome	1932-1933
Colégio Pedro II	-	Ateneu	

Colégio Pedro II	Academia de História		1933
Colégio Pedro II	Grêmio Científico e Literário Pedro II	Ciências e Letras	
Colégio Pedro II	-	O Atalaia	
Colégio Pedro II	-	O Noticiário	
Colégio Pedro II	-	O Vetor	
Colégio Pedro II	Grêmio Literário Mello e Souza	Muirakitan**	1933-1946
Colégio Pedro II	Grêmio Literário Gonçalves Dias	O Tangará	1942
Instituto de Educação do Rio de Janeiro	Sociedade Literária do Instituto de Educação/Professor Júlio Nogueira	Instituto	1941-1942

* O único exemplar da revista encontrado foi o de número 3, de 1933. Assim, compreendo que a sua existência não coincide com o período de existência do grêmio, sendo, portanto, um dos resultados dele.

** Do jornal Muirakitan, órgão oficial do grêmio, o primeiro exemplar encontrado data de cinco anos após a criação da associação.

Então, o que há de novidade em relação aos grêmios estudantis? Considero que esses grêmios escolares aqui analisados guardam relação com as Instituições Complementares da Escola. De acordo com o estudo de Antônia Simone Gomes⁶⁸, essas instituições foram criadas pelo decreto n. 7970-A de 1927⁶⁹, que instituiu em Minas Gerais a reforma de ensino sob o comando do Secretário do Interior Francisco Campos. As instituições escolares, como se tornaram conhecidas, eram previstas como complementares ao Programa de Ensino oficial e tinham como objetivo concretizar na escola os princípios modernos de escolarização, favorecendo o desenvolvimento de atitudes cidadãs. Assim, atividades diversificadas como *Clubes de Leitura, Auditoriums, pelotão da Saúde, Escotismo, Excursões e Hortas*, poderiam colaborar para a formação de alunos identificados com os princípios cívicos e morais, como também desenvolver atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação. Elas foram previstas para o ensino primário. Já os grêmios em estudo nessa tese, eram parte das práticas do ensino secundário e da escola normal.

Os grêmios estudantis eram associações que congregavam os estudantes em torno de questões ou temáticas específicas⁷⁰, organizavam-se dentro da escola, tendo

⁶⁸ GOMES, Antônia Simone Coelho. Op cit. p 49.

⁶⁹ O decreto 7970-A, no governo de Antônio Carlos, com Francisco Campos como Secretário do interior e responsável pela condução da reforma, tratava particularmente do ensino primário e do ensino normal. Ver a propósito: MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. O ensino em Minas Gerais no tempo da República. Edição do Centro regional de pesquisas educacionais de Minas Gerais, 1962. Pp 382-396.

⁷⁰ Os grêmios nessa pesquisa são considerados como uma das instituições escolares, levando em conta a influência que o pensamento escolanovista teve sobre a Reforma da Educação de Minas Gerais, de 1927.

por vezes vínculos diretos com determinada disciplina escolar, mas atuavam fora do ambiente de sala de aula. É dessa forma que os tomo como objeto de investigação. Inseridos dentro da cultura escolar, os grêmios eram instrumentos destinados à transmissão de conhecimentos e, sobretudo, de incorporação de comportamentos⁷¹, notadamente nos que diz respeito ao desenvolvimento do governo de si.

Em síntese, defendo que os grêmios considerados na perspectiva das práticas educativas se constituíram, de acordo com os seus propositores, em particular Mário Casasanta⁷², num instrumento de potencialização dos processos educativos em conformidade com as modernas tendências pedagógicas que, no Brasil, se inseriam no Movimento Escola Nova. Embora seus princípios pareçam assemelhar aos estabelecidos para a Escola Primária, esta não previa a criação de grêmios, instituição, a meu ver, mais identificada com a preparação da juventude para a vida adulta naquele período.

Além disso, a leitura dos trabalhos realizados, publicados em livros de grêmios ou nos jornais a eles vinculados, permitiu identificar algumas das imagens que esses alunos, e outros escritores que também se utilizavam desses suportes para publicação, carregavam de si como estudantes e como cidadãos e como enxergavam o outro, notadamente no quesito gênero e raça.

Esta tese está estruturada em cinco capítulos.

No primeiro apresento a discussão em torno do conceito de juventude tomado em dimensão histórica. A juventude é analisada enquanto categoria histórica socialmente construída e formatada de acordo com os valores culturais e políticos dominantes em determinada época.

O capítulo 2 trata da contextualização histórica, a Era Vargas, e o seu significado em termos de modernização do país. As alterações no campo da política e da economia exigiram renovação no campo educacional. Neste texto, discorro sobre as novas ideias educacionais em voga, e de que forma elas impactaram as políticas e práticas educativas propostas para a juventude nacional.

No entanto, eles não foram criação específica do Movimento. Giana Lange do Amaral demonstrou sua existência no Ginásio Pelotense desde 1903. É verdade que até início da década de 1930 ele tinha características apenas literárias e, a partir de então, assumiu um conteúdo mais político, sobretudo para marcar a posição leiga do Ginásio frente a outra escola, o Ginásio Gonzaga, de orientação católica, existente na cidade de Pelotas/RS. AMARAL, Giana Lange do. Gatos Pelados X Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas. (1930 a 1960). Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

⁷¹ JULIA, Dominique. Op. cit. Entendo os grêmios como parte da cultura escolar, porém, como uma prática objetivamente calculada e planejada, não como uma criação espontânea.

⁷² Mário Casasanta, que foi Inspetor de Ensino do Estado de Minas Gerais de 1926 a 1931.

No capítulo 3 apresento, a partir de fontes primárias, a caracterização dos grêmios e de que forma se inseriam na cultura política em formação ao longo da Era Vargas. Se de um lado se propunha a modernização no plano econômico, o que se verificava no plano sociocultural era um movimento com características fortemente conservadoras.

O quarto capítulo apresenta os jornais analisados e sua materialidade.

No último capítulo, priorizando a escrita estudantil, analiso diversos textos de autoria dos estudantes. O objetivo é demonstrar que de forma é possível perceber os efeitos da cultura política em formação sobre esses escritos. Com textos de formato variado, muitos de fundo literário e à luz dos valores cultuados no momento, analiso as imagens que esses estudantes deixavam de si e dos outros, como estudantes, mulheres, homens, negros, índios, brancos e patriotas.

O trabalho que ora apresento toma o grêmio como um espaço de desenvolvimento de práticas educativas onde o aluno, mesmo que orientado, aprimorasse processos de socialização mediados necessariamente pela escrita em trabalhos apresentados para os próprios colegas e membros da diretoria da escola ou através dos jornais. Nesses textos, é que fundei a originalidade do trabalho, pois o que me interessa, para além da própria socialização ou do exercício da escrita e da prática da oratória, é identificar nas linhas e entrelinhas de seus textos (grande parte literários), que imagens os jovens produziam de si e de seus colegas como estudantes, cidadãos, mulheres, homens, negros, índios ou brancos. Considerando que o historiador lida “*com o não visto, o não vivido, que se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele*”⁷³, a busca desses sinais se fará através dos indícios que podem se colocar no lugar daquele tempo que não volta mais.

⁷³ PESAVENTO, Sandra Jathay. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 42.

CAPÍTULO 1 - A EMERGÊNCIA DA CATEGORIA JUVENTUDE

Para o historiador inglês Eric Hobsbawm¹ a década de 50 do século XX, também chamada *Era de Ouro*, apresentou grandes mudanças sociais. Particularmente no que interessa a esse estudo, foi a época em que, segundo seus apontamentos, a categoria juventude ganhou centralidade e, na década seguinte, efetivamente ocupou a cena por meio da radicalização política. Afirmando o seu lugar e sua identidade, essa categoria passou a rejeitar definitivamente o status de criança e mesmo o de adolescente.

A particularidade desse momento histórico, pós Segunda Guerra Mundial, é que ele foi marcado por várias transformações, algumas resultantes de episódios revolucionários como as Revoluções na China, na Iugoslávia e no Egito ou mesmo dos movimentos de libertação colonial, como o da Índia. Outra característica dessa década nos grandes centros da economia mundial foi o pleno emprego, por isso *Era de Ouro*. Muitos desses jovens encontravam oportunidade de emprego e trabalho logo que saíam da escola e podiam viver com o dinheiro que ganhavam sem precisar ajudar no orçamento doméstico dispensado pelos pais, que também como resultado-testemunho da época, conseguiam manter o lar sem o recurso dos filhos; do mesmo modo não precisavam garantir para si um emprego conquistado em dado momento como se fosse a última oportunidade, pois a oferta de trabalho era plena. Isso lhes permitia desligar-se de um emprego em busca de novidades ou emoções diferentes, pois no retorno, a possibilidade de nova colocação era garantida.

O que para Eric Hobsbawm, caracterizava, nesse momento, essa categoria que trazia consigo uma “cultura juvenil”? Ele respondeu apresentando três argumentos. Em primeiro lugar, eles não encaravam a juventude como estágio preparatório para a vida adulta, mas “como o estágio final do desenvolvimento humano”². Apesar do fato de que as grandes lideranças mundiais do início da década de 70 eram adultas no tempo da Primeira Guerra Mundial, com exceção para Fidel Castro, que assumiu o governo de Cuba aos 32 anos de idade, essa gerontocracia apontava pistas de reconhecimento do papel dessa nova geração. Isso ficava evidenciado, por exemplo, na redução da idade eleitoral para dezoito anos nos EUA, na Grã Bretanha, na Alemanha e na França. Em segundo lugar, essa categoria tornou-se dominante nas “economias de mercado desenvolvidas” porque, em parte, representava uma massa concentrada de poder de

¹ HOBSBAWM, Eric J. *Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

² HOBSBAWM, Eric J. *Op. cit.* p 319.

compra e, em parte, tinha o domínio da tecnologia. Tanto os novos computadores quanto os seus programas foram criados por pessoas na casa dos vinte anos e, portanto, a velha geração anterior a eles tinha consciência, pelo menos nesse setor, de sua inferioridade. “O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos sim. Inverteram-se os papéis das gerações”³. Em terceiro, a cultura produzida por esses jovens tornou-se internacional, seja pelo som do *rock* ou pelo uso do *blue jeans*. Embora falar de hegemonia cultural não fosse algo novo, dado o domínio da cinematografia norte americana até as vésperas da Segunda Guerra Mundial, a partir da década de 50 e, sobretudo da de 60, a televisão passou a ter um peso maior de difusão. Houve também uma recuperação do velho rádio com a utilização de discos e fitas, o crescimento do turismo e a criação de uma rede mundial de universidades que exerceram papel fundamental nessa internacionalização da nova cultura juvenil espalhando pelos vários cantos do mundo rapazes e moças usando *jeans* para passear ou para estudar. É nesse sentido que, de acordo com Eric Hobsbawm, passou a existir uma cultura jovem global.

Concordando com Eric Hobsbawm, Luisa Passerini⁴ indicou que nos Estados Unidos da América do Norte a juventude/adolescência com um estatuto próprio foi assimilada, tanto nos estudos quanto na produção de instrumentos legais / estatais, a partir da década de 1950. O governo dos EUA criou nesse período instrumentos através dos quais buscava meios para disciplinar, regulamentar e proteger a adolescência, como o Youth Correction Division, criado em 1951 para reabilitar transgressores menores de 22 anos. Em 1961, por iniciativa do Presidente Kennedy, surgiu o Committee on Youth Employment, a fim de discutir problemas dos jovens. “Esses atos governamentais refletem um modo de perceber os jovens como indivíduos perigosos para a sociedade e para si próprios e, ao mesmo tempo, necessitando de proteção e de ajuda particulares”⁵. De acordo com os estudos de Luisa Passerini, anteriormente a esse período havia uma aparente ausência de adolescentes nos estudos e nas medidas governamentais no período bélico⁶.

³ HOBBSAWM, Eric J. Op. cit. p 320.

⁴ PASSERINI, Luisa. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. História dos Jovens – A época contemporânea, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. Pp 319-382.

⁵ PASSERINI, Luisa. Op. cit p. 353.

⁶ PASSERINI, Luisa. Op. cit p. 352.

Juventude

Giovanni Levi e Jean Claude Schmitt⁷ preferiram caracterizar a juventude pelo seu caráter limite, fugindo a delimitações rígidas, tanto do ponto de vista da quantificação demográfica quanto do jurídico. Para eles

ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder.⁸

Seria o caráter marginal ou limítrofe da juventude que impediria que se construísse para ela um conceito estável, tornando-a objeto de atenção especial de diversas sociedades, sobretudo das ocidentais, fazendo dela uma construção cultural. A idade, seja ela qual for, não poderia ser tomada como elemento de classificação. Ela é uma condição transitória, pois “pertencer a determinada faixa etária (...) representa para cada indivíduo uma condição provisória. (...) os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam”⁹. Esse limite por sua vez, constituir-se-ia em objeto privilegiado de estudo, indicando ritos de saída e de entrada. Como exemplo, na tradição católica, a passagem da primeira comunhão para a crisma; nas questões de cidadania, do serviço militar à responsabilidade civil e penal; e à possibilidade de casar-se.

Dessa forma, a juventude deveria ser considerada como uma importante fase na vida de cada um, principalmente no que toca às escolhas que se faria e que demarcariam a forma de inserção na vida adulta. Assim, cito novamente Levi e Schmitt:

(...) a juventude é efetivamente o momento das tentativas sem futuro, das vocações ardentes mas mutáveis, da ‘busca’ (a do cavaleiro medieval) e das aprendizagens (profissionais, militares, eróticas) incertas, sempre marcadas por uma alternância de êxitos e fracassos. (...) São momentos de crise, individual e coletiva, mas também de compromisso entusiástico e sem reservas: e, no fundo, não vamos encontrar sempre os jovens na linha de frente das revoltas e das revoluções?¹⁰

⁷ LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. Introdução. História dos Jovens – Da antiguidade à era moderna, vol. 1. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

⁸ LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. Op. cit. p 8.

⁹ LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. Op. cit. p 8-9.

¹⁰ LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. Op. cit. p 11-2.

Nesse conjunto de fenômenos que marcaram a juventude, onde encontrá-los e compreendê-los na sua ação cotidiana? Com o desenvolvimento dos Estados Modernos de grandes extensões territoriais e demográficas, maneiras de homogeneização e controle social dessa etapa etária tiveram que ser desenvolvidas, sendo a escola um dos meios onde se poderia identificar essa homogeneização e controle social.

Os estudos sobre a juventude tomaram espaço nas ciências sociais ao longo do século XX e, na perspectiva da escolarização, ainda no final do XIX. Disso decorreu, por exemplo, outras divisões dessa etapa, abrindo lugar para a afirmação, na perspectiva psicológica, do conceito adolescente. Dentre outros campos, o da psicologia apresentou significativas contribuições.

De acordo com Ângela M. Cibiac Fernandes¹¹, entre os séculos XVI e XIX, a adolescência e a juventude foram interpretadas como uma fase de moratória¹², quando o indivíduo enquadrado nessa categoria deveria ser introduzido na vida adulta. A psicologia, de inspiração darwinista entre o final do século XIX e o início do XX, passou a estudar o indivíduo a partir de um paradigma evolucionista no estudo do desenvolvimento humano. Assim como a humanidade evoluiu em estágios, o ser humano teria evoluído da mesma forma, sendo as idades os elementos de determinação desse processo.

Compreendendo a adolescência e a juventude como fases da “evolução humana” nessa virada de século, a psicologia e a pedagogia se afirmaram como campos de discurso que se tornaram essenciais nos processos educativos do período. Embora tenha destacado a existência de pensamentos discordantes, Cibiac partilhava do pensamento daqueles que interpretam na aliança entre esses dois campos, a formação de uma pedagogia científica. Autores distintos como Vigotsky e Claparède postulavam que esses dois campos ocupavam lugares distintos enquanto ciência, porém podiam ser perfeitos aliados a fim de fazer o processo de ensino e de aprendizagem ocorrer de forma mais efetiva.

A pedagogia era apresentada como a ciência que propunha os objetivos, as metas a serem alcançadas no processo educativo, e a psicologia, aquela que, partindo do

¹¹ FERNANDES, Ângela Maria Cibiac. A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959). Um estudo da relação entre ciências do desenvolvimento e educação. Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

¹² Ângela Cibiac concorda com a maneira de analisar a juventude desenvolvida por Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt como fase transitória, ou moratória, quando o jovem seria preparado para a entrada na fase adulta. O capítulo 2 de sua tese é dedicado a demonstrar, a partir da obra desenvolvida pelos dois autores, como a sociedade moderna lidava com a juventude entre os séculos XVI e XIX.

conhecimento do desenvolvimento humano, seria capaz de indicar quais deveriam ser os melhores métodos, quais os melhores caminhos que permitiriam atingir os objetivos propostos pela primeira. Foi partindo dessa associação que se propagou a organização escolar por faixa etária, quando a escola de massa foi organizada de forma a possibilitar uma homogeneidade nos processos de ensino e de aprendizagem. A psicologia foi fundamental ao fornecer subsídios para esta organização etária das salas de aula na escola graduada.

As preocupações em torno da compreensão dos significados da adolescência se tornaram fundamentais no século XIX como um efeito da urbanização e da industrialização das sociedades europeias ocidentais. Desde a Idade Média na França, no tocante à escolarização, surgiu o colégio como um espaço de estudos em que o adolescente das camadas superiores estaria subordinado a uma determinada rotina e ritual. Esse modo colegial se fortaleceu na Europa dos tempos modernos, onde os estudantes (colegiais) estariam submetidos a regras cada vez mais definidas e rigorosas, uma vez que esses estabelecimentos se “definiam como *locus* específico de instrução, moralização e disciplinamento juvenil, com classes de gramática, lógica, dialética, retórica”¹³.

Um desdobramento desse processo está na compreensão da seriação, ou seja, ali estava o embrião da organização da escola com a demarcação de idades. Cada grupo etário ocupando uma determinada fase, podendo atribuir homogeneidade no tratamento dos estudantes e, ao mesmo tempo, separando em grupos distintos faixas etárias que eram diferentes entre si.

Socialmente a separação também era visível, uma vez que o ensino secundário, destinado ao estudo das humanidades, era reservado às classes privilegiadas. No entanto, o avanço da urbanização modernizadora exigia que os adolescentes das classes burguesas e trabalhadoras (ao final do século) também se instruissem, contudo, não obrigatoriamente numa instrução humanista, mas numa educação utilitária. Era preciso preparar esses jovens para que, em curto espaço de tempo, se inserissem no mercado de trabalho. Essa preocupação foi elemento central nos processos educativos em voga nos EUA. É nesse ponto que se compreende exatamente a ideia de adolescência como moratória. Dentro do utilitarismo burguês, caracteristicamente estadunidense, a adolescência seria o tempo do preparo, do treinamento. Numa visão alegórica, é como

¹³ FERNANDES, Ângela Maria Cibiac. Op.cit. p 91.

se a sociedade oferecesse um crédito a esse indivíduo para que, cumprido esse período, ele pudesse efetivamente entrar para a sociedade (ou para a economia) cumprindo o papel que lhe foi atribuído, ou seja, tomar parte do mundo produtivo.

A psicologia ganhou notoriedade nesse momento, principalmente através da orientação educacional. Uma de suas funções seria ajudar o adolescente a cumprir da melhor maneira possível esse tempo de moratória, orientando-lhe nas escolhas. Isso se fez cada vez mais necessário quando se considera que no início do século XX a diversificação das funções sociais ampliou também as possibilidades de definições, sejam ideológicas, sexuais ou ocupacionais. A psicologia abriu espaço na medida em que se tornava capaz de orientar tais adolescentes por esses caminhos, ou nas suas escolhas.

A obra *Adolescence its Psychology and its relations to Phychology, Antropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, de Stanley Hall, foi de grande importância no início do século XX, articulando psicologia e educação, em busca de elementos que pudessem subsidiar a formação do crescente número de adolescentes que chegava às escolas. Sua contribuição para o campo da psicologia foi apresentar a adolescência como a fase mais favorável à ação educativa, pois de acordo com ela, o sujeito adolescente se encontrava na fase da vida em que mais tinha disposição para aprender. Era esse o tempo que o indivíduo se encontrava em plena energia, interessado em compreender os modos de ser do adulto, elaborando planos para o futuro. Sua imaginação florescia, surgindo novas emoções e sentimentos interiores. Em função disso, tornava-se necessário o desenvolvimento de novos métodos educacionais que se voltassem especificamente para essa fase. Stanley Hall indicava que um dos elementos centrais para a eficácia educativa desse período seria a liberdade vinculada ao interesse, com a diminuição da interferência autoritária e, principalmente, baseada em exercícios repetitivos.

As proposições educativas do autor são um convite aos educadores para que se afastassem do que ele chama de ‘crime inominável’, ou seja, o crime de forçar o conhecimento de forma artificial à exaustão, sobre mentes que, desmotivadas e verdes, acabavam não tendo afeto por conhecimento algum.¹⁴

Outra obra da área da psicologia analisada por Ângela Cibiac, foi a de Pierre Mendousse, publicada originalmente em 1909. Nessa obra, a adolescência foi

¹⁴ FERNANDES, Ângela Maria Cibiac. Op.cit. p 106.

apresentada como a fase de preparação, momento em que o sujeito, mirando o futuro mediado pelo seu presente vivo, faz as suas escolhas. Para Mendousse, era importante a educação nesse processo porque

a mesma não pode ser apenas divertimento porque em todas as idades a fecundidade da vida humana consistia em “submeter o pensamento e a conduta individuais aos constrangimentos sociais, sendo que esses, na evolução da espécie, representam as aquisições morais ou intelectuais já organizadas”.¹⁵ (p 112)

Nesse sentido, demonstrou a importância dos estágios de equilíbrio e desequilíbrio, sendo esse último aquele que podia revelar novas tendências do adolescente. Para ele, todo educador deveria compreender as idades através da psicologia, a fim de que pudesse oferecer a cada uma a sua real necessidade. A fase da educação secundária, onde se inseriam os adolescentes, seria a mais apropriada para se fazer elevar o nível cultural médio da elite, pois, seria na adolescência que se adquiriria capital espiritual e, por isso, esse seria o momento ideal, de acordo com Mendousse, para que, elevando-se o capital do adolescente, se elevasse o próprio nível da elite.

Charlotte Bühler (1893-1974) escreveu em 1922 sobre o curso da vida, dividindo-a em fases: infância, até os 14 anos; juventude, dos 14 aos 25; adulto I, dos 25 aos 40-50; adulto II dos 40-50 aos 65-70; e velhice, daí em diante. Quanto ao estudo dos adolescentes, Cibiac aponta que Bühler indicou que uma grande dificuldade era de ordem metodológica, pois adolescentes não gostam de ser observados e costumam não ser sinceros ao responder questionários. Por isso, o seu método consistiu em analisar diários de adolescentes de 14 a 19 anos, de ambos os sexos, de países diferentes. Como vantagem no uso desse material, a autora sugeriu que neles os adolescentes colocavam de forma desinibida suas memórias e experiências. Como desvantagem, viu ali expresso o narcisismo e a falta de sinceridade que considerava comum nesta idade. De toda forma, usando os diários, valorizava-se a produção literária dos adolescentes.

Assim como Hall e Mendousse, Bühler acreditava que o uso dos estudos de psicologia poderia ser muito útil para os processos de educação.

Eduard Spranger (1882-1963) acentuou o caráter histórico de sua obra escrita em 1924 na Alemanha. Negando a possibilidade de generalização de suas conclusões, fazia questão de afirmar o caráter local e temporal de seu trabalho. De toda forma, ela estava em consonância com autores contemporâneos, Hall, Mendousse e Bühler com relação

¹⁵ FERNANDES, Ângela Maria Cibiac. Op.cit. p 112.

ao uso dos conhecimentos da psicologia pela escola no processo de formação dos adolescentes. Nesse sentido, ele afirmava que, estando o jovem numa fase de experimentação, onde não consegue compreender a si mesmo, o papel da escola ou do educador, agindo como aquele que compreende, seria partir dos aspectos positivos das descobertas juvenis a fim de poder lhes estimular novos voos; e não dos aspectos negativos, que teriam poderes limitadores.

Contemporânea desses psicólogos, mas divergindo da tentativa de se compreender a adolescência em bases fisiológicas, Margareth Mead¹⁶ buscou novas formas de se analisar essa fase, baseando-se na antropologia. Envolvida em questões educacionais, particularmente da juventude, buscava compreender como lidar com a turbulência característica dessa idade da vida, a adolescência. Nos EUA cobrava-se dos adolescentes respostas para questões sobre as quais a autora julgava que eles não tinham maturidade suficiente para responder como, por exemplo, definir o emprego e a profissão que gostariam ou precisariam ter, assim como ter definições com relação ao casamento, ou mesmo escolher seu partido político. Muitas vezes ela identificava o poder dos adultos na indução dessas escolhas, portanto, mais um fator para explicar a turbulência da fase.

Ao rejeitar as explicações e definições para a juventude apresentadas pela psicologia, perguntava-se: “Las perturbaciones que afligen a nuestros adolescentes ¿se deben a la naturaleza de la adolescencia misma o a los efectos de la civilización? Bajo diferentes condiciones ¿la adolescencia presenta un cuadro distinto?”¹⁷ Para responder a essas questões e apostando no método antropológico, a autora esteve por nove meses junto a comunidades das Ilhas Samoa onde observou, em particular, adolescentes do sexo feminino. Suas conclusões apontaram para a não existência de tensões na sociedade samoense pois, conforme suas observações, a estabilidade cultural dessas sociedades, fundada em longa tradição, apresentava todas as regras, inclusive os desvios, definidas culturalmente. Já a Europa e os EUA (particularmente esse), apresentavam elevado grau de complexidade da sociedade, onde as tradições muitas vezes não prevaleciam, precisando constantemente se recriar regras de convívio e existência. Vale ressaltar que os EUA à época conviviam com levas de imigrantes de

¹⁶ MEAD, Margareth. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planet-Agostini, 1993. CARVALHO, Sílvia Maria Schmuziger; RAVAGNANI, Osvaldo Martins; LAUAND, Najla. *A antropologia e os dilemas da educação*. São Paulo, Perspectiva 3, 29-50, 1980. <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1693/1374>.

¹⁷ MEAD, Margareth. *Op. cit.* p 31.

diferentes tradições e, internamente, carregavam outra marca forte em sua formação social que era a presença de um forte racismo.

Partindo dessas análises, a autora concluiu que, independentemente da faixa etária, jovens com idades iguais em sociedades desiguais vivem juventudes desiguais. Assim, a juventude era entendida como uma construção histórica e cultural e, portanto, uma experiência sempre inédita¹⁸. Assim, para Margareth Mead determinada juventude resultava das normas e tradições culturais de determinada sociedade.

Novas abordagens têm apresentado interpretações diferentes para essa etapa. Para Marília Spósito¹⁹, até o ano 2000 faltavam estudos históricos de corte horizontal sobre a juventude. Spósito detectou, até ali, pesquisas que investigavam o movimento estudantil das décadas de 1960 e 1970 e a grande obra coletiva que ela indicava como um dos exemplos que precisariam ser seguidos no campo da história, era a *História dos Jovens*, coordenada por Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt.

O recorte de sua apresentação foi principalmente de natureza sociológica. A fim de verificar o estado do conhecimento sobre a juventude, juntamente com sua equipe, fez um longo levantamento sobre a produção acadêmica no Brasil sobre o tema. Os estudos indicaram que o tema se tornou mais frequente no meio acadêmico estrangeiro a partir da década de 1960, principalmente com movimentos juvenis que apontavam para a existência de uma crise de valores. Já na década de 1970, os estudos se voltavam para questões de ordem econômica, devido à necessidade de inserção desse grupo social no mercado de trabalho. Antes disso, a autora destacou que eram usuais estudos sobre a juventude pela Escola de Chicago na década de 1920, em função da situação de violência vivida nas grandes cidades dos EUA devido às gangues juvenis.

No seu levantamento, Marília Spósito buscou enxergar como o tema juventude vinha sendo abordado na pesquisa universitária brasileira em nível de pós-graduação nas décadas de 1980 e 1990. De acordo com suas conclusões, as ciências que tomaram a juventude como foco de suas pesquisas foram: a sociologia, a psicologia e a pedagogia. Dentre os eixos temáticos das pesquisas, aqueles relacionando o jovem, a escola e o trabalho, perfizeram pouco mais de 20% do total dos trabalhos analisados. Esse índice foi justificado por Miriam Jorge Warde em função de um crescente ingresso de

¹⁸ GUIMARÃES, Gislene Garcia & GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Revisitando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade.

http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/REVISITANDO-AS-ORIGENS-DO-TERMO-JUVENTUDE_A-DIVERSIDADE.pdf

¹⁹ SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). Estado do Conhecimento. Juventude e Escolarização. São Paulo: 2000.

professores da educação básica nos programas de pós-graduação, sobretudo na década de 1990, a fim de compreender o seu universo de trabalho. Paralelo a isso, ela indicou que alguns temas despertavam maior interesse nos pesquisadores em determinados momentos, como o tema da exclusão, muito forte na segunda metade da década de 90.

Nesses trabalhos, a questão da transitoriedade dessa fase predominou, como apresentada por Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt, embora seja objeto de muitas críticas, segundo as conclusões de Marília Spósito. Um dos embasamentos para as críticas sustentava que a ideia de transitoriedade acabava por qualificar o jovem por aquilo que ele não era, nem criança nem adulto e, por isso, sofria todo um processo de desqualificação. Outra crítica dizia respeito à contraposição entre a pretensa ideia de “estabilidade” da fase adulta e a suposta “instabilidade” juvenil, sustentando assim a autoridade da primeira. Apelando para a constante insegurança, turbulência e transitoriedade que têm se tornado a marca da contemporaneidade, não haveria como sustentar essa contraposição.

Juarez Dayrell²⁰ ao estudar jovens em torno do *rap* e do *funk*, entendeu a juventude, ou juventudes, como ele prefere, em perspectiva semelhante à proposta por Marília Spósito. Compreendendo os jovens como sujeitos sociais, a juventude se constitui como um momento determinado que tem importância em si. Ela ganha especificidade em função de variantes como tempo, espaço e sociedade, ou escala social. “É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes”²¹. Diante disso, ele não acredita na possibilidade de se analisar a juventude como fase de passagem para a idade adulta, uma vez que, embora sendo uma fase curta, os jovens nela se identificam e buscam aproveitar da melhor maneira o momento vivido.

²⁰ DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. In Revista Brasileira de Educação. N. 24, set-dez. 2003. Pp 40-52

²¹ DAYRELL, Juarez. P 42.

A juventude em regimes autoritários: perspectiva histórica

Uma vez que tenho como objeto de pesquisa a produção escolar de determinada juventude, já que se trata de alunos da Escola Normal de Belo Horizonte, Colégio Pedro II e Instituto de Educação do Rio de Janeiro durante os anos Vargas (1930-1945), é importante tomar estudos contemporâneos sobre juventude. Considerando que o Brasil vivia um clima político que, ao longo do período, tendia para o fortalecimento de práticas autoritárias e que concebia a juventude na perspectiva de etapa de formação, busquei os exemplos da Itália e da Alemanha, especialmente por considerar que as experiências políticas vividas por tais países exerciam grande influência sobre parte dos dirigentes nacionais. O modelo de organização e treinamento das juventudes italiana e alemã chegou a inspirar no Brasil a criação de movimentos similares.

A Itália fascista durante as décadas de 1920 e, sobretudo na seguinte, 1930, pretendeu transformar a juventude no seu símbolo ou, pelo menos em sua referência. Vale destacar que na Itália refletia a explosão cultural, irradiada, sobretudo, a partir de Paris nas duas primeiras décadas do século XX. O reflexo dessa revolução cultural na Itália foi liderado por Fillippo Tommaso Marinetti com o seu movimento futurista. Esse movimento trazia consigo traços do militarismo e do patriotismo bem ajustados à “atmosfera já densamente carregada do ‘pré-guerra’ europeu, e a Guerra (...) se ajustava aos desígnios da ampla mobilização social desejada pelos intelectuais italianos”²². O movimento foi organizado por Marinetti como uma unidade militar, implicando a presença de um líder carismático, hierarquia, dedicação integral dos militantes, textos doutrinários, rituais de confirmação, propaganda, proselitismo e manifestações coletivas. De acordo com Nicolau Sevcenko²³, esse clima teria influenciado Mussolini que, aliás, tinha como inspiração o mesmo Georges Sorel²⁴, que era um dos suportes teóricos de Marinetti.

Em um estudo a partir da perspectiva artística, notadamente da utilização de imagens (escultura, pintura e desenho), Laura Malvano²⁵ discutiu os processos utilizados pelo Partido Nacional Fascista para transmitir ou propagandear sua constante

²² SEVCENKO, Nicolau. Orfeu extático na metrópole. São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. P 208.

²³ SEVCENKO, Nicolau. Op. cit. p. 209.

²⁴ Intelectual francês do sindicalismo revolucionário. Nasceu em 1847 e faleceu em 1922.

²⁵ MALVANO, Laura. O mito da juventude transmitido pela imagem: o Fascismo Italiano. In LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. História dos Jovens – A época contemporânea, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. Pp 259-290.

associação à juventude, que tinha seu vigor e energia relacionados aos cuidados com a manutenção do corpo saudável e higiênico, pois, “o fascismo é juventude, portanto beleza, ardor, harmonia”²⁶.

O cenário frequente dessas representações era o rural e a presença predominante na propaganda era da criança, do adolescente e do jovem, todos do sexo masculino. Em ambientes de alegria normalmente apareciam sem camisas, a fim de deixar evidente o físico atlético, e em cenas associadas, na maioria das vezes, ao trabalho e ao esporte. Aliás, segundo a autora, na década de 1930 o regime considerava o esporte fator de enquadramento e formação do italiano do futuro. O modelo esportivo disseminado pela imprensa fascista era ideal para circular alguns dos valores caros ao fascismo como a exaltação da presteza física, da autodisciplina, do empenho físico, da importância relacional do grupo. Assim, essa juventude exaltada na propaganda, com sua rapidez, eficiência e boa forma física, tornava-se o suporte ideal para veicular a imagem do “jovem Estado fascista”.

Embora a propaganda que usava a imagem como recurso tenha priorizado e utilizado majoritariamente representações do sexo masculino, ela não deixou de fazer alusão às jovens do sexo feminino. As propagandas para moças ofereciam a imagem de um esporte mais fugidio e discreto, pois ele também era importante para elas que, da mesma forma, deveriam ser “saudáveis, fortes e belas”. Contudo, sem renegar a sua vocação doméstica e familiar, ou, como o vasto modelo de propaganda apregoava, as “mães da Itália”²⁷.

Luisa Passerini²⁸ trabalhou com a mesma temática usando como suportes revistas e jornais. De acordo com a autora, o discurso sobre a juventude no período por ela estudado foi mediado por duas leituras, sendo uma da virada do século XIX para o XX, quando se inventou a “adolescência”, retomando as ideias de fase de turbulência e renascimento, “germe do futuro” e de aniquilação da miséria do passado; e a outra da década de 1960, representada pelos movimentos estudantis. Enfatizava-se o gênero masculino de classe média como modelo privilegiado.

Para a afirmação de determinado conceito de juventude na Itália, o contexto da I Guerra Mundial foi de fundamental importância. Os primeiros anos do século XX revelaram uma crise social e econômica vivida pelo país que obrigava milhares de

²⁶ Citado por MALVANO, Laura. Op. Cit. P. 261.

²⁷ Citado por MALVANO, Laura. Op. Cit. P. 271.

²⁸ PASSERINI, Luisa. Op cit.

estudantes a se satisfazerem com trabalhos aquém de suas expectativas, de sua origem social e de sua cultura. Com o final da guerra e com o desemprego, a crise tornou os estudantes sujeitos e objetos das agitações do movimento fascista. Para convencer e atrair a juventude estudantil, sobretudo depois da Marcha sobre Roma²⁹, o fascismo apelava para a pouca idade da maioria dos seus líderes. Mussolini tinha 39 anos em 1922 e Italo Balbo tinha apenas 26. Outras lideranças ainda estavam na casa dos 20 anos, enquanto apenas Emilio de Bono tinha 56. Assim o elemento juvenil foi parte relevante do regime quando, em 1921, 25% de seus componentes eram menores de 21 anos e, dos 220 deputados fascistas em 1924, 146 ainda não tinham 40 anos³⁰.

Os fascistas no poder passaram a mobilizar a juventude, desde a infância, em organizações que eram obrigatórias, tanto para os meninos e jovens rapazes, quanto para as meninas e jovens moças. Aliás, o fascismo italiano arvorava para si ser o primeiro desse tipo de regime a incluir mulheres em suas organizações. A organização dos homens era paramilitar, onde a mística da ação e da violência eram estritamente ligadas às ideias de virilidade e heroísmo, e a das mulheres reiterava os papéis da maternidade e de assistência ao guerreiro.

A esse propósito, o fascismo não apresentava nenhuma novidade em relação à ordem dominante, a não ser naquilo que lhe afetava muito de perto. Assim, vejamos os oito mandamentos das meninas sob o regime fascista:

1. Cumprir o próprio dever de filhas, de irmãs, de estudantes, de amigas, com bondade, alegria, embora o dever às vezes seja cansativo;
2. Servir à Pátria como a maior de todas as Mães;
3. Amar o *Duce* que tornou a Pátria mais forte e grandiosa;
4. Obedecer com alegria aos superiores;
5. Ter coragem de opor-se a quem aconselha o mal e ironiza a honestidade;
6. Educar o próprio corpo para vencer os esforços físicos e a alma para não temer a dor;
7. Evitar a vaidade supérflua, porém amar as coisas belas;

²⁹ Diante da vitória eleitoral do Partido Nacional Fascista, milhares de manifestantes se concentram na capital italiana em 28 de outubro de 1922 exigindo o poder, o que levou o rei Vitor Emanuel III a convidar Benito Mussolini para organizar um novo governo.

³⁰ PASSERINI, Luisa. Op cit. P 323.

8. Amar o trabalho que é vida e harmonia.³¹

À exceção dos mandamentos números 3 e 2, respectivamente, que faziam referência ao líder e à pátria, os demais prescreviam às mulheres o cumprimento de papéis que a ordem social e cultural já vinha lhes impondo há muito tempo. Mesmo se considerarmos que o item 8 pudesse expressar algum avanço, é importante destacar o tom de submissão e, talvez, de não escolha do trabalho por parte da mulher que o mandamento deixa transparecer.

O cinema também foi considerado por Luisa Passerini outro elemento que contribuiu para a orientação da juventude italiana. Para tanto, ela comentou alguns filmes produzidos de 1932 a 1934.

Fora do circuito ideológico, os filmes em geral reiteravam a ordem constituída, onde, diante das incertezas características da juventude ou de um quadro social de injustiça, a “estrada” oferecida aos jovens era invariavelmente a do trabalho e da família.

Entre o que ela classificou como filmes ideológicos, figuravam aqueles que destacavam aspectos relacionados à vida de Mussolini servindo como exemplo para a juventude, e aqueles que alertavam quanto ao perigo vermelho.

A discussão desenvolvida por Luisa Passerini deixa à mostra uma grande contradição do regime em relação à juventude. Se se valorizava sua impetuosidade e audácia, o regime, tanto nas discussões em torno de quem deveria assumir os postos de comando, ou naqueles conteúdos veiculados pelo cinema, as opções apresentadas não eram elásticas. A escolha de um caminho sempre se mostrava coercitiva, não havendo opções verdadeiras fora daquelas preestabelecidas pelo regime. Isso ainda era mais forte quando se tratava da juventude feminina, quando entre as opções que se lhes ofereciam, o tema trabalho sempre vinha entrelaçado com a maternidade, dividida com um parceiro ou a sós.

A juventude como promessa de futuro também esteve presente na Alemanha de Adolf Hitler. Ali, antes mesmo de sua chegada ao poder, já estava formada a juventude hitlerista. Depois de sua ascensão ao posto de chanceler, ele pretendeu fazer dos jovens

³¹ Texto adaptado de PASSERINI, Luisa. Op cit. P 326-7.

alemães os “soldados de uma ideia”³², já que, para ele, ser jovem, antes de tudo, era se vincular e marchar por uma ideia nova, a do nacional socialismo.

Na Alemanha, apesar da influência do modelo italiano, o racismo era elemento central na formação desse homem novo. Para essa tarefa, a educação controlada pelo Estado deveria exercer papel primordial. “Entre a autoridade declinante da família e o novo ‘estilo de vida’ da nação (...) a escola devia assegurar (...) um papel articulador na formação desses jovens, cuja missão era dar corpo e realidade ao ‘Reich ideal’.”³³

De acordo com as orientações do Estado nazista, a partir de 13 de setembro de 1933 foram introduzidos oficialmente nas escolas alemãs os estudos de “ciência racial”. Desse propósito nem mesmo as aulas de cálculo podiam se furtar. Também outros exercícios orientavam os alunos a identificar diferentes grupos étnicos a partir da observação e do registro dos comportamentos de cada um. Nesse ritual de observação, os alunos eram também alertados para não se iludirem com a simples aparência, pois no “ABC da raça” havia a indicação de que raça significava alma.

A escola tornou-se um dos locais privilegiados para o aprendizado da “seleção racial”, onde a discriminação do “judeu pelo espírito” exigia a mobilização de todos.

Esse processo de aprendizagem preparado para o jovem alemão ultrapassava o espaço da escola. As Juventudes Hitleristas (HJ)³⁴, consideradas as verdadeiras “escolas da nação” continuariam esse processo levando o aprendizado da concorrência, onde o jovem descobriria que ele também, entre seus iguais, era objeto de rigorosa seleção, já que estava submetido a múltiplas atividades com forte caráter de competição.

Nós começamos a educar este povo de uma maneira nova, a dar-lhe uma educação que se inicia com a juventude para jamais terminar. No futuro, o jovem homem passará de uma escola a outra. Isso começará pela criança para terminar com o velho combatente do movimento. Ninguém deve poder dizer que haverá para ele um tempo em que estará entregue a si próprio.³⁵

A Juventude Hitlerista experimentou um crescimento vertiginoso que, de acordo com Eric Michaud, não podia ser atribuído exclusivamente ao entusiasmo, mas a

³² MICHAUD, Eric. “Soldados de uma ideia”: os jovens sob o terceiro reich. In LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. História dos Jovens – A época contemporânea, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. Pp 291-317.

³³ MICHAUD, Eric. Op. Cit. P 292

³⁴ A Juventude Hitlerista era uma instituição destinada às crianças e jovens alemães de ambos os sexos. A partir de 1936, com o alistamento obrigatório para todos que tivessem entre 10 e 18 anos. Os indivíduos ingressantes nas HJ eram doutrinados de acordo com os interesses do Estado Nazista.

³⁵ Adolf Hitler, em discurso proferido em setembro de 1935 em Nuremberg. Citado por MICHAUD, Eric. Op. Cit. P 297.

processos que permitiram ao Comitê das Ligas de Juventude suplantar todas as outras organizações que congregavam jovens na Alemanha. Nas cerimônias que previam a participação dos HJ seus membros eram dispensados das aulas para cumprir seu dever cívico. Também, com vistas a unificar toda a juventude alemã, quando ainda existia um relativo número de jovens refratários à ideia, estabeleceu-se que, desde 1935, para chegar à universidade, ao serviço público ou certas profissões liberais, seria exigido do jovem uma passagem pela HJ.

Nos acampamentos que recebiam esses jovens, o treinamento atendia à demanda do regime para com eles. Dessa forma, enquanto os rapazes recebiam treinamento de natureza militar, que eram graduados em função da idade, as moças passavam por treinamentos análogos, com vistas a adquirir conhecimentos de socorro, salvamento, primeiros socorros, defesa passiva em caso de ataque aéreo e de guerra química. Porém, para elas, o aprendizado essencial era o da maternidade, visto ser essa função vital para o futuro da Alemanha, sendo equivalente à prestação do serviço militar para os rapazes.

Esse aspecto era tão valorizado pelo governo nazista que em outubro de 1935 foi instituído o “casamento biológico”, recomendando as relações entre moças e rapazes fora do casamento em prol da conservação da raça. As mães solteiras, cujo número crescia rapidamente, a partir de 1937, faziam figura de heroínas habitadas pela “ideia nacional socialista” uma vez que asseguravam a reprodução do “material humano”.

Assim, de acordo com Eric Michaud, os “soldados de uma ideia” forjados dentro da sociedade alemã, não representaram toda a juventude da Alemanha, mas indicaram o ideal previsto para esse grupo ditado pelos dirigentes do nacional socialismo.

A juventude no Brasil

No Brasil, Francisco Campos sempre deixou evidente sua simpatia pelos regimes de força da Europa do pós-guerra, principalmente pelo fascismo liderado por Benito Mussolini na Itália. Ao organizar a Constituição de 1937 tomando a carta constitucional da Itália como inspiração, elaborou também um projeto, inspirado no modelo italiano de organização da juventude, com vistas à promoção da disciplina moral e do adestramento físico da juventude brasileira, a fim de prepará-la para o cumprimento dos seus deveres para com a Nação. Dessa forma, “Campos estava

pensando em instituições voltadas para a mobilização e a militarização dos jovens”³⁶. Com esse objetivo, em janeiro de 1938 encaminhou ao Presidente da República proposta de criação da Organização Nacional da Juventude (ONJ) que seria subordinada diretamente ao Ministério de Justiça, comandado naquele momento por ele mesmo. A ONJ deveria arregimentar toda a juventude brasileira de 8 a 18 anos, a fim de “prepará-la física, moral e espiritualmente para a ação adequada aos fins e às normas que passam a reger os impulsos da nova vida brasileira”³⁷.

A ONJ organizaria a juventude em dois grupos distintos, sendo que o primeiro deveria ser composto pelos aspirantes, com idades de 8 a 13 anos, e o segundo, os pioneiros, com idades de 13 a 18 anos. Na ficha de inscrição constariam dados como idade, cor, raça, nível familiar e religião, que estariam na carteira individual que o jovem deveria carregar sempre consigo, já que lhe daria direito de usufruir dos serviços postos à sua disposição em todo o país. Os inscritos também teriam preferência ao fazer matrícula nos estabelecimentos oficiais de ensino de qualquer nível e os egressos da ONJ teriam preferência para o preenchimento de cargos públicos.

Ela seria dirigida por uma “junta suprema” presidida pelo Presidente e composta pelos ministros da Guerra, da Marinha e da Justiça e por um conselho nacional composto de 15 cidadãos de notória idoneidade moral e intelectual, nomeados pelo presidente.

A ONJ deveria ter departamentos espalhados por Estados e Municípios e teria entre seus assistentes professores, pais de família, membros de sociedades desportivas e ministros da igreja católica. A fim de cumprir seus objetivos, deveria oferecer aos jovens uma instrução pré-militar, profissional e técnica, educação esportiva, assistência social e religiosa e trabalho no campo. A instrução seria diferenciada conforme o nível, aspirante ou pioneiro, mas em todas as etapas seriam fortes os princípios de moral cívica ancorados em estudos de história do Brasil com o culto aos símbolos, hinos e vultos nacionais. A educação esportiva deveria estimular os jovens à prática de esportes e exercícios físicos. A educação profissional e técnica deveria favorecer o pleno desenvolvimento de suas vocações. O trabalho no campo deveria desenvolver no jovem o gosto pela vida ao ar livre e o amor à terra. A assistência social e de saúde, além de fornecer meios para que a mocidade se preparasse para a vida profissional, contava com

³⁶ HORTA, José Silvério Baia. O hino, o sermão e a ordem do dia. Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. P 178.

³⁷ HORTA, José Silvério Baia. Op. Cit. P 179.

uma Divisão Nacional de Eugenia e Assistência Médica que, através de exames e testes deveria produzir inquéritos “sobre as condições de vida da juventude, das famílias pobres e dos trabalhadores”, assim como o tipo de constituição física da criança brasileira com vistas a “propagar os princípios de higiene e profilaxia pessoal entre a mocidade, a fim de preservá-la e defendê-la dos males físicos e morais, conformando-a a uma vida sã, sóbria e pura”³⁸. As instruções com objetivos militares ofertados de acordo com o nível, bem como as referências às Forças Armadas como modelo, asseguravam o caráter paramilitar que a ONJ deveria possuir. Para finalizar, o conteúdo ideológico e de propaganda seria assegurado através de escolas com preparação cultural específica para formar monitores, guias, chefes e comandantes e de uma revista mensal que teria por tarefa fazer a propaganda do Estado em favor da mocidade que seria distribuída gratuitamente nas escolas públicas.

Se num primeiro momento o Ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, concordou com a arregimentação da mocidade em orientação cívica e disciplinadora, noutro desaprovou de maneira geral o projeto apresentado pelo ministro da Justiça Francisco Campos.

O primeiro ponto criticado por Dutra foi que o projeto, tal como se apresentava, se inspirava em modelos estrangeiros que, definitivamente, não se ajustavam à realidade brasileira. Para exemplificar isso, ele dizia que na Alemanha, na Itália e em Portugal, os movimentos atingiam uma juventude já alfabetizada, enquanto no Brasil o analfabetismo entre jovens de 7 a 17 anos era ainda elevadíssimo e por isso a resolução desse problema era mais urgente do que uma mobilização cívica. Além disso, nesses países a guerra era uma ameaça permanente, o que não se verificava no Brasil. Como uma alternativa, apresentou como proposta a vinculação do movimento ao ministério da educação. Uma organização nacional nesses termos poderia estimular a criação de novas escolas impondo-lhes o seu padrão de organização e prestando relevantes serviços à pátria, como o combate ao analfabetismo.

Outro ponto que desagradou o ministro da guerra foi o caráter paramilitar atribuído à entidade. Nesse sentido ele foi taxativo em afirmar que “só ao exército deve caber todo o poder militar”³⁹.

Por fim, desaprovando a criação da Organização Nacional da Juventude, o general Ministro Gaspar Dutra afirmou que depois que o projeto passasse por algumas

³⁸ Citado por HORTA, José Silvério Baia. Op. Cit. P 185.

³⁹ Citado por HORTA, José Silvério Baia. Op. Cit. P 192.

correções, poderia contribuir de forma eficaz para a educação física e moral da juventude, dando-lhe o sentido de ordem, hábito da disciplina e o culto do dever militar.

O ministro da educação, Gustavo Capanema, aplaudiu tão patriótica iniciativa, mas considerou importante formular algumas observações e sugestões a respeito do projeto de Francisco Campos. Em primeiro lugar, ele sugeria a troca do nome para “mocidade brasileira” ou “juventude brasileira” em lugar de “Organização Nacional da Juventude”. Segundo o argumento de Capanema, a sua sugestão deixava evidenciado o vínculo da instituição com o Brasil. Em segundo lugar, julgava importante limitar um pouco as finalidades propostas pelo ministro da justiça. Tanto a questão do ensino profissional quanto a da assistência eram temas por demais complexos e, por isso, não deveria estar a cargo da ONJ. Ainda no tocante às finalidades, seu comentário se assemelhava ao do ministro da guerra, sobre a educação militar. Ele considerava ser uma forma de se desprestigiar o exército brasileiro que, afinal, era o responsável pela organização militar do país. Em terceiro lugar, criticava a estrutura administrativa que transformava a ONJ numa espécie de novo ministério. Disso poderiam resultar conflitos permanentes, citando como o exemplo a sua pasta que tinha a obrigação de oferecer ensino cívico e educação física que, no projeto em análise, também seriam oferecidos pela ONJ. Nesse ponto residia uma das possibilidades de conflito. Propôs nesse campo que, mantendo-se a organização, a proposta estivesse incluída na estrutura do Ministério da Educação, como um de seus serviços. Em quarto lugar, Capanema via problemas também em sua estrutura unitária, o que poderia conflitar com a estrutura federativa do país, respeitando os estados e municípios. Mantendo afinidade com o modelo educacional do país, sugeria que a idade de ingresso coincidisse com aquela de ingresso na escola primária, sete anos, e que a mesma lei organizasse a juventude feminina. Por fim, acreditava que essa organização deveria estar de tal forma vinculada com a escola que essa fosse considerada a sua sede e que os seus instrutores tivessem formação para o magistério e que não fossem retirados do exército ou da marinha, uma vez que esses não tinham os atributos pedagógicos necessários.

O posicionamento dos ministros da Guerra e da Educação foi contra o projeto apresentado pelo ministro da Justiça, principalmente em função da sua intenção de criar uma milícia paramilitar da juventude. Apesar disso, a ideia de se criar no país um movimento encarregado da educação física, moral e cívica da juventude saiu fortalecida.

O debate que teve prosseguimento trouxe várias contribuições distintas, mas um consenso de que iniciativas como essa deveriam ter ligação com a escola e com o sistema educacional.

Em função disso, duas propostas apresentadas foram descartadas. A primeira pensava em aproveitar a estrutura já existente no país em torno do escotismo⁴⁰. Essa proposta não vingou especialmente porque o movimento escoteiro tinha presença muito reduzida nas escolas primárias brasileiras e também porque já existiam ações tanto por parte da Igreja Católica quanto por parte da Ação Integralista Brasileira de estender, por essa via, sua influência sobre a infância e a juventude. De acordo com Adalson de Oliveira Nascimento⁴¹, o escotismo já estava presente no Rio de Janeiro desde 1910 e, a partir de 1914, espalhou-se por outras partes do país. A Liga de Defesa Nacional, criada em 1916, tornou-se uma grande defensora desse movimento com vistas à formação do cidadão-soldado. No entanto, esse movimento teve fraca penetração nas escolas por falta de orientação pedagógica, principalmente para formar inspetores e diretores escolares, tendo sido organizado e dirigido, desde o momento inicial, por setores militares, sejam provenientes da Marinha ou do Exército. Já na década de 1930, quando o escotismo visivelmente atraía cada vez mais a atenção dos grupos nacionalistas conservadores, a vinculação político-ideológica da Ação Integralista Brasileira teria sido um dos elementos que dificultaram a incorporação do escotismo. A segunda proposta foi apresentada pelo general José Meira de Vasconcelos em setembro de 1938 ao ministro da Guerra e ao chefe do Estado-Maior. Ele propôs a criação da Juventude Brasileira como instituição nacional permanente com a responsabilidade de formação e orientação cívica da mocidade brasileira pelo sistema extraescolar. A JB seria, na sua apresentação e no parecer final emitidos pelo ministro da Guerra, vinculada ao Exército, tendo em vista sua missão de cuidar da preparação cívica do povo.

⁴⁰ O escotismo foi um Movimento educacional de característica cívico-patriótica criado em 1907 por Baden-Powell na Inglaterra. Com o objetivo de formar o caráter (virtudes morais) e de promover a saúde corporal nas crianças e jovens, defendia a prática de exercícios físicos ao ar livre. Além disso, esses exercícios, aliados a outros relacionados à obtenção de técnicas de sobrevivência, tanto em ambiente urbano, quanto adverso, daí a priorização de acampamentos, eram muito importantes dentro do movimento. Esse processo que estimulava o trabalho do próprio aprendiz e que ocorria fora do ambiente escolar, tornava o escotismo um fruto do ativismo, proposta pedagógica que irá se inserir no Movimento Escola Nova. NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Movimento escoteiro e cultura política nacionalista no Brasil na primeira metade do século XX. In MOTTA, Rodrigo Patto de Sá (org.). Culturas políticas na História: novos estudos. Belo Horizonte/MG: Argvmentvm, 2000. Pp 39-58.

⁴¹ NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. P 45-6.

Simultaneamente, o general Francisco José Pinto, secretário-geral do Conselho Superior de Segurança Nacional e presidente da União Católica dos Militares, apresentou ao presidente da República o projeto de criação do Departamento de Educação da Mocidade com o objetivo de “orientar e guiar a educação da juventude” e “coordenar e fiscalizar todas as instituições de caráter oficial ou não”⁴² cujo objetivo fosse educar a juventude brasileira. Merece destacar que esse projeto apresentava em seu programa orientações específicas para a educação dos jovens de ambos os sexos já que, conforme argumentava o general Francisco José Pinto, meninos e meninas deveriam ser formados de maneira diversa. O projeto não trazia como objetivos a militarização prematura da juventude e muito menos sua transformação em milícia. Ele buscava criar um espaço onde o exército pudesse ter alguma influência sobre a juventude.

A questão da juventude também estava entre as preocupações do ministério da educação e, nessa direção, Gustavo Capanema preparou ao longo do ano de 1939, considerando críticas e correções, um projeto que resultou no decreto-lei que criou a Juventude Brasileira em março de 1940. Em seu projeto inicial ele mesclou a proposta de Francisco Campos com projetos provenientes de outras nações, Alemanha e Itália. Enviado ao presidente Vargas, o mesmo pediu novos pareceres, notadamente por parte Osvaldo Aranha e Gustavo Barroso. A partir das observações emitidas, Capanema fez as modificações e entregou o projeto final para aprovação.

Com relação à educação cívica, o objetivo maior era a formação da consciência patriótica, inculcando em cada jovem o sentimento de responsabilidade sobre o engrandecimento da pátria: o sexo masculino no tocante às responsabilidades como soldado; e o sexo feminino, no tocante à enfermagem para cooperação com a defesa nacional. Com relação à consciência moral, a tarefa era inculcar nas crianças e jovens o sentimento de autoconfiança, a disciplina e a iniciativa. Também visava orientá-los no sentido de se tornarem bons pais e mães de família e, nesse sentido, particularmente para as mulheres, deveria se estimular “a consciência dos deveres que as vinculam ao lar, assim como o gosto dos serviços domésticos, principalmente dos que se referem à criação e à educação dos filhos”⁴³. E, por fim, a educação física deveria não apenas lhes fortalecer a saúde, mas também desenvolver um corpo sólido, ágil e harmônico, bem como estimular hábitos e práticas higiênicas.

⁴² Citado por HORTA, José Silvério Baia. Op. Cit. P 203-4.

⁴³ Citado por HORTA, José Silvério Baia. Op. Cit. P 217.

O aspecto fundamental do debate operado em torno da instalação de um órgão de educação cívico-patriótica que acionou os ministérios da Justiça, da Guerra e da Educação, era do lugar da educação. Enquanto o ministro da Justiça queria ter o controle da nova instituição, o Exército, reconhecendo o lugar da Educação, também reivindicava para si uma especificidade, sobretudo no que toca a Instrução Pré-Militar. Já o Ministério da Educação defendia em todos os sentidos que as funções educativas caberiam à escola. Foi argumentando nessa direção que Gustavo Capanema apresentou o projeto de lei que, aprovado, deu origem à Juventude Brasileira como instituição vinculada à escola e, descolada não apenas dos outros ministérios, mas também, de acordo com Adalson Nascimento⁴⁴, do escotismo, que era a instituição que, ao fim, serviu de modelo para se pensar e estruturar a JB, e que, dado seu formato característico, não caberia na estrutura escolar.

Essa discussão em torno da Juventude Brasileira, que ganhou notoriedade ao longo dos anos do Estado Novo, estava inserida nas questões de como educar os jovens do Brasil. Tal discussão não era nova, posto que, por exemplo, aparecia nos tempos da Primeira República capitaneada pela Liga de Defesa Nacional, tendo no poeta Olavo Bilac um de seus principais expoentes. Membros do exército, como o General Goes Monteiro, defendiam que o exército, pelo seu civismo e patriotismo, deveria intervir no campo educacional com vistas a garantir a disciplinarização das futuras gerações. Sua fala encontrava eco em setores civis da sociedade, como Isaias Alves⁴⁵ que, em 1935, em campanha aberta contra Anísio Teixeira, Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, dizia acreditar que a salvação da democracia estaria na adoção de um governo forte e que a escola, como proposta pela diretoria de instrução pública, vinha desempenhando importante papel na destruição da democracia. À medida que ela propagava a liberdade e a autonomia dos alunos, limitando o poder do professor, ela matava a democracia naquilo que lhe era essencial: a ordem e a disciplina. Por isso, era também favorável à intervenção do exército, conforme escreveu: “Que o glorioso

⁴⁴ NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Sempre alerta! O movimento escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil. 1910-1945. Belo Horizonte/MG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2004. Dissertação de mestrado.

⁴⁵ Isaias Alves havia sido colaborador de Anísio Teixeira e também estudou no *Teachers College*. No Distrito Federal, sob a chefia de Anísio, chefiou no Departamento de Instrução Pública o Serviço de Testes e Medidas. Tendo sido demitido desse posto, tornou-se inimigo público do ex-chefe, prometendo expor os defeitos de sua administração e como ele tratava o Instituto de Educação como propriedade sua. Ver LOPES, Sônia de Castro. Oficina de Mestres. História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006. P 175.

Exército Nacional (...) concorra para trazer à educação nacional um forte estímulo de ordem que edifique a juventude”⁴⁶.

Os acontecimentos de novembro de 1935 permitiram a circulação no Brasil da imagem do inimigo interno, representado pelos agentes nacionais do comunismo internacional. Assim, até liberais como Armando Sales de Oliveira se posicionaram favoravelmente à implantação no país de um sistema educacional mais pautado pelo ideal de disciplina do que de liberdade. Armando Sales chegou a assinar um texto onde recomendava que para instruir de forma patriótica os jovens brasileiros, que buscássemos os exemplos da Alemanha e da Itália.

Enfim, de acordo com a proposta do ministro Gustavo Capanema, o decreto de criação da Juventude Brasileira foi publicado em fevereiro de 1942. No entanto, ao considerarmos que qualquer um dos projetos que inspiraram a sua criação, fosse o alemão ou o italiano, efetivamente, a JB quase não existiu no Brasil. Em favor dessa afirmação alguns argumentos foram apresentados. Primeiramente, reforçava-se a não possibilidade de se aplicar projetos e ideias provenientes de outros países cuja forma de estruturação não era compatível com forma a brasileira, como havia contra argumentado o ministro Eurico Gaspar Dutra. Assim, a própria discussão em torno do projeto envolvendo três ministérios, Justiça, Guerra e Educação, deixa transparecer a análise de Maria Helena Capelato que, de fato, o Brasil não vivia naquele momento uma experiência do tipo totalitária⁴⁷. Outro ponto importante é que foi no ano de 1942 que o país definiu claramente ao lado de quem iria se posicionar nos conflitos em torno da II Guerra Mundial, ou seja, dos aliados, principalmente dos EUA. Além disto, a partir de 1943 os rumores contrários à manutenção de um estado autoritário começavam a ganhar força, abrindo espaços para campanhas a favor da redemocratização. Entre setembro de 1943 e setembro de 1944, a Juventude Brasileira teve como secretário-geral interino o Diretor da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação; em fevereiro de 1945 seus funcionários foram transferidos para a Divisão de Educação Física e, em novembro desse mesmo ano, a revogação da legislação referente à Juventude Brasileira colocou fim à instituição.

É importante fazer uma breve referência à situação internacional, e particularmente do continente americano no período. A partir da eleição de Franklin

⁴⁶ Citado por HORTA, José Silvério Baia. Op. Cit. P 28.

⁴⁷ CAPELATO, Maria Helena R. Multidões em cena. Propaganda política no Varguismo e no Peronismo. Campinas: Papyrus, 1998.

Delano Roosevelt como presidente dos EUA, em 1933, a política do país em relação à América Latina se caracterizou pela tentativa de aproximação através da colaboração política e diplomática expressa na *Política de Boa Vizinhança*, quando então foram organizadas várias conferências interamericanas para se tentar construir e garantir esse objetivo. Tratando-se de uma década marcada pela tensão no plano da diplomacia internacional, as conferências não deixaram de refletir esse clima. Assim, considerando o quadro de tensão europeia, as conferências apresentaram como resultados, em 1936 na cidade de Buenos Aires, a proclamação da unidade americana, e também reiterou o princípio de não intervenção. Em 1938, na cidade de Lima, foi aprovada a declaração de princípios sobre a solidariedade continental. Em 1939, no Panamá, foi declarada a neutralidade do continente frente à guerra europeia. Em 1940, na cidade de Havana, foi declarado que qualquer ataque a um país americano, seria considerado um ataque a todo o conjunto continental. E, por fim, a de 1942, na cidade do Rio de Janeiro, que recomendou o rompimento de relações diplomáticas das repúblicas americanas com os países do Eixo. De acordo com essa conferência, seguindo as posições aí definidas, o Brasil viu o torpedeamento de 19 navios mercantes na sua costa por submarinos alemães. O país acabou não só rompendo as relações com o Eixo em janeiro de 1942, como também lhe declarou guerra em 22 de agosto⁴⁸.

O cenário político e social brasileiro em face da Segunda Guerra Mundial é objeto de alguns estudos. Assim, vale destacar alguns pontos como os abordados por Roney Cytrynowicz⁴⁹.

A memória da guerra, de maneira geral, e especialmente da Segunda Guerra Mundial no Brasil, costuma ser pontual, muitas vezes limitada a pequenos grupos que eventualmente tenham tido alguma ligação maior com um ou alguns participantes, de acordo com o autor. Tal cenário era distinto nos países europeus, principalmente em relação ao século XX. Os países europeus têm suas vidas marcadas pelas guerras, a Primeira, o pós-guerra, o entre guerras, a Segunda, o pós-guerra, a Guerra Fria. Nesses países, a memória da guerra é ostensiva, produzindo uma cultura própria, seja “com suas histórias de família, suas celebrações cívicas, monumentos que marcam a paisagem, condecorações e pequenas coleções de uniformes, armas, equipamentos,

⁴⁸ PINHEIRO, Letícia. O Brasil no Mundo. In SCHAWARCZ, Lilia Moritz. História do Brasil Nação: 1808-2010, volume 4, Olhando para dentro, 1930-1964, coord. Ângela de Castro Gomes. São Paulo: Objetiva, 2013. Pp 143-177.

⁴⁹ CYTRYNOWICZ, Roney. Guerra sem guerra. A mobilização e o cotidiano em São Paulo durante a Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Geração Editorial; EdUsp, 2000.

medalhas do inimigo”⁵⁰. Dessa forma, a Segunda Guerra é lembrada no Brasil, segundo Roney Cytronowicz, de maneira mais ampla a partir de duas situações: a postura dúbia do governo Vargas até a aliança definitiva com os aliados; e as restrições às importações que serviram como estímulo maior à industrialização nacional.

De acordo com Cytrynowicz, o governo brasileiro chegou a mobilizar a população num *front* interno. Porém, tais mobilizações serviam muito mais aos ideais do Estado Novo do que propriamente aos da guerra, sendo utilizada apenas como álibi. O autor apresentou como hipótese de sua pesquisa que as privações a que foram submetidas as classes médias paulistas no período da guerra, serviram ao Estado Novo como argumento para forçar um espírito de união entre todos os brasileiros, independentemente de distinções sociais. No ano de 1942, manifestações de estudantes em cidades como Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo em torno do afundamento dos navios brasileiros foram transformadas pelo governo em comoção nacional, como mera apropriação e manipulação em favor próprio de manifestações desprovidas de conteúdo de massa, insiste o autor. Ao se referir a um movimento de estudantes de Direito, que produziram um pequeno jornal, *Resistência*, de quatro páginas, em abril de 1944, defendendo o envio da FEB para o cenário de guerra, os mesmos o fizeram também com o intuito de estimular o processo de redemocratização do país e, quiçá, a queda do regime.

Também Marialva Barbosa⁵¹ em artigo abordando a trajetória da revista *O Cruzeiro* demonstrou que o ano de 1940 marcou uma mudança na sua natureza editorial. Embora frise que “a II Guerra Mundial é o grande tema dos anos 1940”, reforçou que os números de janeiro e julho desse ano, principalmente através de material fotográfico, registraram alguns dos episódios europeus da guerra, como o confronto entre russos e finlandeses e o armistício entre França-Itália-Alemanha. Nenhuma alusão a qualquer manifestação de brasileiros em relação ao conflito foi feita pela autora. Num clima de patriotismo, ela fez referência às celebrações do 7 de setembro quando foi publicada, na revista de setembro do mesmo ano, matéria com texto e fotos do primeiro desfile da Juventude Brasileira.

Já na capital mineira, o livro de Registros Gerais, ou *Anais do Centro Cívico Bárbara Heliadora da Escola Normal de Belo Horizonte*, mostrou uma realidade

⁵⁰ CYTRYNOWICZ, Roney. Op. cit. p 17.

⁵¹ BARBOSA, Marialva. O Cruzeiro: uma revista síntese de uma época da história da imprensa brasileira. In Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense. n. 7 2002.

diversa. Naturalmente que é necessário marcar a diferença entre os estudos anteriores e o material da Escola Normal. Notadamente em relação a Roney Cytrynowicz, deve se destacar que seu objetivo era abordar a mobilização da sociedade paulistana em torno da guerra e o Livro do Centro Cívico se limitava a uma escola e, além disso, podia estar vinculado a uma atividade de natureza escolar.

Esse livro trouxe colado no verso da folha número 8 um recorte de jornal noticiando a chegada do embaixador estadunidense Jefferson Caffery a Minas (Figura 2). Ele havia chegado ao Rio de Janeiro em 13 de julho de 1937 como embaixador extraordinário e plenipotenciário dos EUA. Não há datação no recorte do jornal e nem na folha do livro, contudo, outros elementos sugerem que pertencesse a meados do ano de 1942. Durante esse ano foi impactante a campanha dos EUA em busca de alianças no continente americano e, sobre isso, Antônio Pedro Tota⁵² descreveu a visita de Nelson Rockefeller ao Brasil no segundo semestre desse ano e do seu papel preponderante na construção dessa aliança. De acordo com o seu texto, pelo roteiro seguido por Rockefeller assim que deixou o aeroporto do Rio de Janeiro, ele podia ver pelas ruas cartazes anunciando o filme *Alô amigos*, quando *Zé Carioca*,⁵³ personagem de *Walt Disney*, apresentava a cidade ao seu *bom vizinho Pato Donald*. Além disso, viu um cofre colocado na Candelária para recolher doações, e participou no Jockey Clube de atividades beneficentes em favor das vítimas (e seus parentes) dos navios que haviam sido recentemente torpedeados por submarinos alemães. Nessa viagem de doze dias, Rockefeller visitou as cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, acompanhado pelo embaixador Jefferson Caffery. O recorte não fez referência ao acompanhante do embaixador que era, desde agosto de 1940, o coordenador do *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, nomeado pelo Presidente Franklin Delano Roosevelt⁵⁴.

⁵² TOTA, Antônio Pedro. *O Amigo Americano. Nelson Rockefeller e o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

⁵³ *Zé Carioca* foi criado por Walt Disney em 1942 como o “embaixador da boa vizinhança” (TOTA, Antônio Pedro, op. cit. p 119) que, no filme de animação “Você já foi à Bahia?” conheceu mais um companheiro, nascido do mesmo esforço de boa vizinhança estadunidense, Panchito, mexicano. Nesse filme, os dois em companhia do Pato Donald foram conhecer a Bahia guiados por Aurora Miranda.

⁵⁴ TOTA, Antônio Pedro, op. cit. p 17.

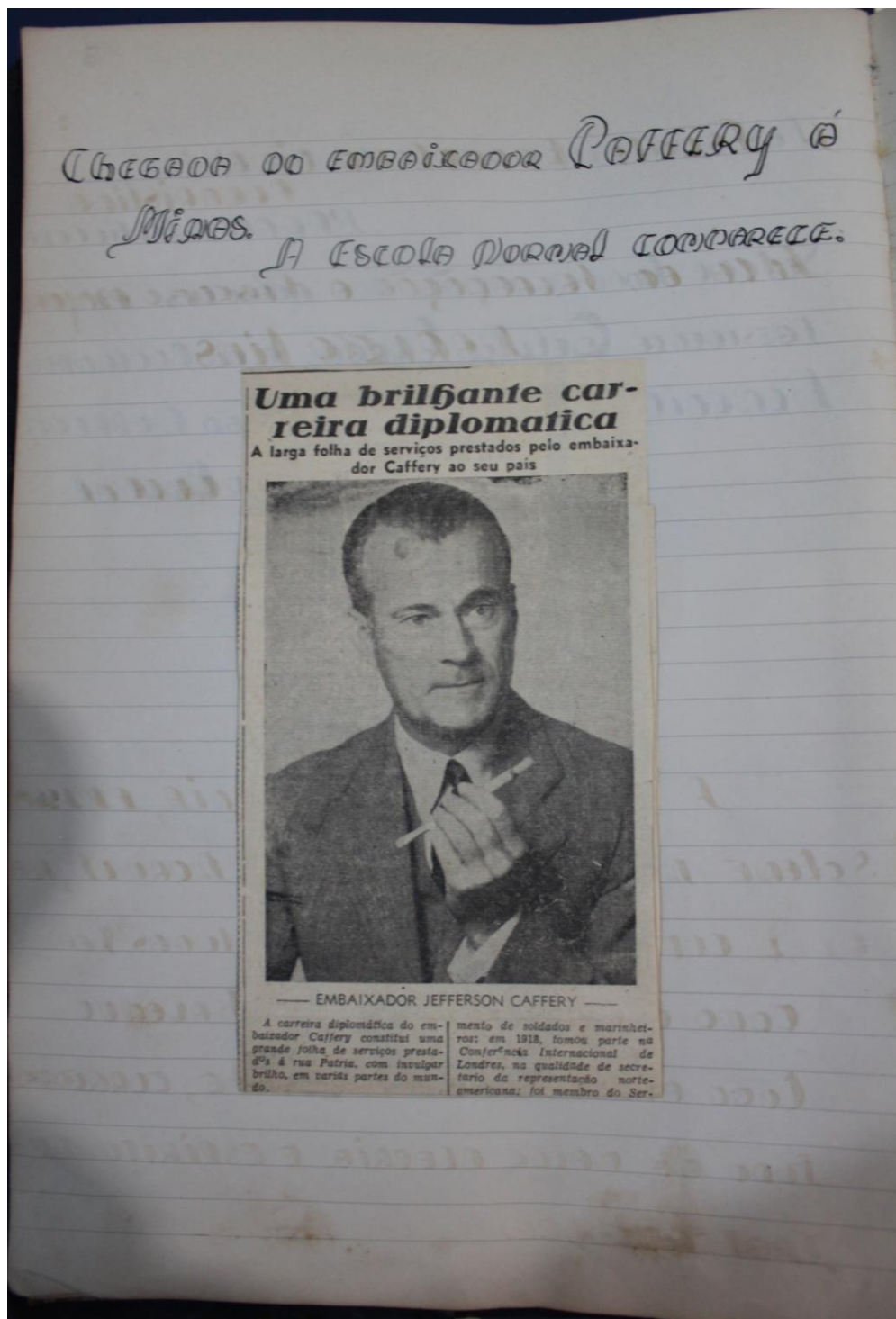


Figura 2 - Chegada do embaixador Caffery à Minas – Escola Normal

O esforço na busca de aliados no sul do continente americano também era feito pela Inglaterra, como fez notar outro recorte de jornal colado no verso da página 10 do mesmo livro, também sem data e sem identificação, mas que sugere ser de 1942. Ele noticiou a chegada em Belo Horizonte do embaixador da Inglaterra, Noel Charles, e que a Escola Normal iria receber “a tão honrosa e simpática personalidade, Lady Charles, embaixatriz da Inglaterra”.

Noel Charles, como representante oficial do governo inglês no Brasil, esteve envolvido na busca de apoio do país ao esforço de guerra dos aliados. De acordo com o jornal *Correio Paulistano*⁵⁵ de março de 1942, ele visitou a capital paulista onde cumpriu extensa agenda envolvendo empresários tanto britânicos como brasileiros. A *Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, número 26 do ano de 1997⁵⁶ também noticiou a realização em Londres de um evento da Liga de Defesa Nacional, empenhada na luta contra o nazi-fascismo através de seu principal evento, a mostra da Pintura Brasileira Moderna, inaugurada em 23 de novembro de 1944 no Burlington House, sede da Royal Academy of Arts.

Novos recortes de jornal, sugerindo ser do início do ano de 1943, noticiam a instalação na Escola Normal de Belo Horizonte do Curso de Defesa Passiva Antiaérea. O curso seria ministrado por professores da escola que teriam se preparado para o mesmo com o professor Charles Hindley.

Na folha 30, frente e verso, novas notas de jornal, também provavelmente de 1943, noticiaram o envolvimento do Centro Cívico Bárbara Heliodora na campanha da borracha. Essa foi outra manifestação ocorrida no país em favor do esforço de guerra aliado. Tendo os países aliados dificuldades de acesso aos seus habituais fornecedores de borracha no oriente, regiões em grande parte ocupadas por japoneses, o Brasil recuperou importância como produtor dessa matéria-prima e, por isso, sob a promessa de novos investimentos no país e como parte do movimento da “Marcha para o oeste” patrocinado pelo governo Vargas⁵⁷, houve nova campanha. Desde 1942 foram enviados para a floresta amazônica, novos migrantes, principalmente de origem nordestina, para o trabalho de exploração do látex⁵⁸.

O Livro de Registros apresentou outros elementos que demonstravam algumas das manifestações noticiadas pela imprensa belo-horizontina em torno da Segunda Guerra Mundial. Quando o General Eisenhower invadiu a Europa, a Escola Normal se juntou às tantas outras manifestações populares pelo país em homenagem ao feito,

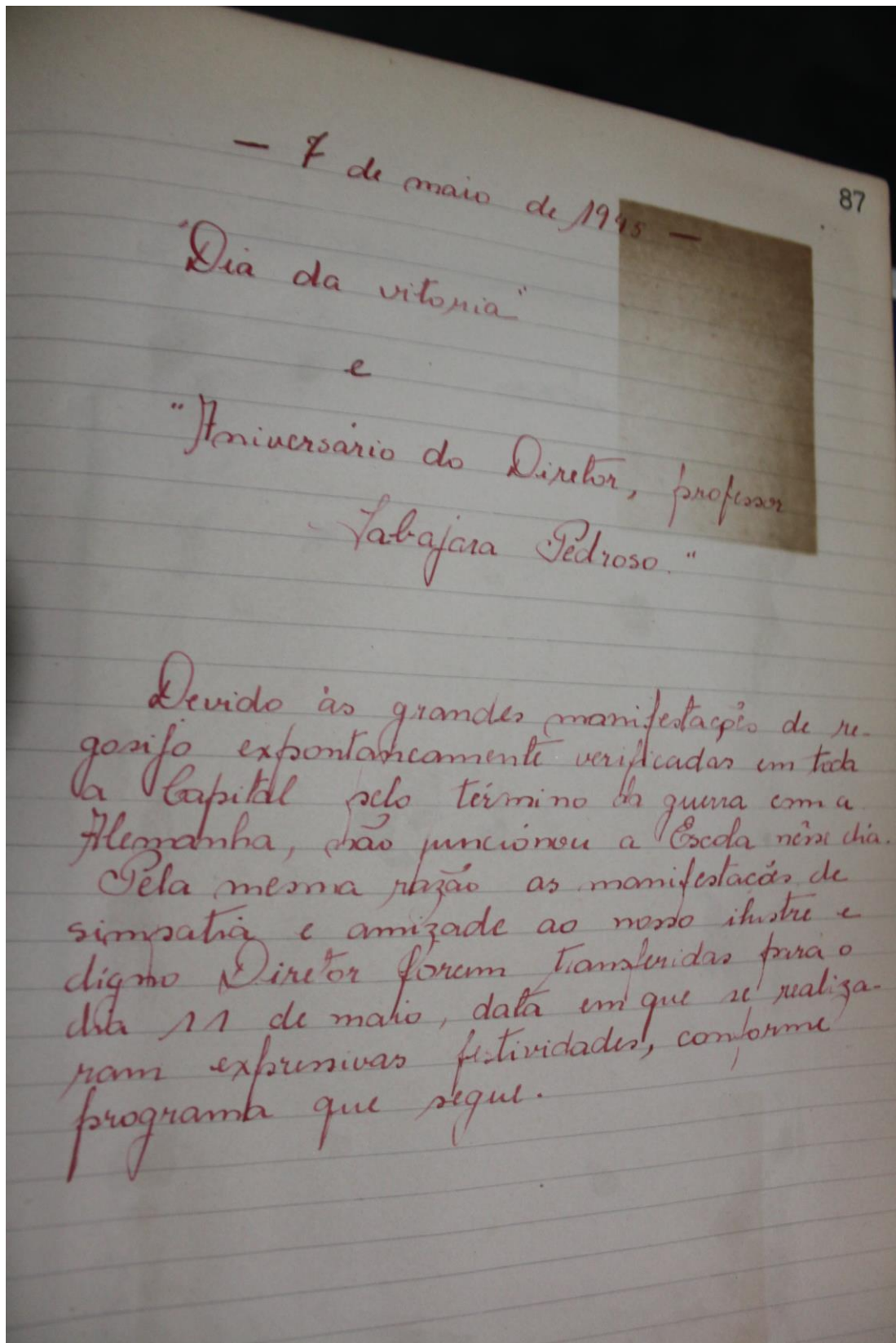
⁵⁵ *Correio Paulistano*, 11 de março de 1942, p 1.

⁵⁶ *Revista do IPHAN*, n. 26, 1997. Trata-se de uma edição comemorativa dos 60 anos do órgão, reunindo, nesse número, de acordo com Francisco Weffort no prefácio, alguns dos vários artigos publicados pela Revista.

⁵⁷ LENHARO, Alcir. *Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1985.

⁵⁸ De acordo com Pedro Antônio Tota, Nelson Aldrich Rockefeller, que se fez acompanhar do embaixador Caffery a Belo Horizonte, mostrava grande interesse pela exploração da borracha na Amazônia. “Mais de 75% dos veículos motorizados de todo o mundo rodava no território estadunidense. (...) Consumiam mais borracha que todo o resto do mundo junto.” TOTA, Antônio Pedro, op. cit. p 128.

através de uma missa rezada pela pátria e, em seguida, todas as alunas cantaram a Marselhesa. Registro manuscrito, folha 59, frente. Várias outras manifestações estão documentadas neste Livro, merecendo destaque o manuscrito de 13 de abril de 1945 cancelando as aulas daquele dia em função da morte do Presidente Franklin Roosevelt, e, também no dia 7 de maio, devido às manifestações verificadas em toda a capital por conta do término da guerra com a Alemanha (Figura 3). Para finalizar essa seção de referências à guerra no livro de registros da Escola Normal, na folha 93 verso, um recorte de jornal com fotografia se referiu à homenagem prestada às três enfermeiras brasileiras que integraram a Força Expedicionária Brasileira: Carlota Melo, Ilza Meira Alkmin e Roselis Belem Teixeira (Figura 4).



- 7 de maio de 1945 -

87

"Dia da vitória"

e

"Aniversário do Diretor, professor
Sabajara Pedroso."

Devido às grandes manifestações de regozijo espontaneamente verificadas em toda a Capital pelo término da guerra com a Alemanha, não funcionou a Escola neste dia. Pela mesma razão as manifestações de simpatia e amizade ao nosso ilustre e digno Diretor foram transferidas para o dia 11 de maio, data em que se realizaram expressivas festividades, conforme programa que segue.

Figura 3 - A Escola Normal parou em homenagem ao fim da Guerra

Homenagem da Escola Normal a três enfermeiras da F.E.B.

O Centro "Barbara Heliodora", da Escola Normal, proctor, em 14 de Junho, realizou solenemente, uma homenagem às enfermeiras Carlota Melo, Iza Meira Alkmin e Roselis Belem Teixeira.

A homenagem consistiu de entrega de diplomas de honras honorárias às três heroínas e de um programa cívico, falado pelo corpo docente e proferido pela professora Maria Emilia de Figueiredo Castro Castro, e pelas alunas Lucena Teixeira da Silva.



HOMENAGEM DO CENTRO BARBARA HELIODORA A 3 ENFERMEIRAS DA FEB — No auditorio da Escola Normal teve lugar, promovida pelo Centro Barbara Heliodora, expressiva homenagem ás enfermeiras Carlota Melo, Iza Meira Alkmin e Roselis Belem Teixeira, que integraram as Forças Expedicionarias Brasileiras por ocasião das refregas do front italiano. As homenageadas, que residem nesta Capitania, encontravam-se na Italia desde que ali chegou o 1.º escalão de nossas forças armadas. Compareceram á solenidade autoridades civis e militares, tendo o representante do secretario da Educação presidido a sessão. Em nome de colegas do corpo docente, falou a prof. Maria Emilia de Figueiredo Castro, que saudou as homenageadas. Pelas alunas falou a srt. Lucena Teixeira da Silva. Em comovidas palavras as homenageadas agradeceram, sendo a foto acima um aspecto da sessão.

Figura 4 - Homenagem da Escola Normal a três enfermeiras da FEB

Esses vários relatos que relacionam a Segunda Guerra Mundial e a Escola Normal de Belo Horizonte têm o objetivo de mostrar a ligação entre a instituição e os episódios em desenvolvimento na Europa. Não podendo concluir que tais ações confirmam ou negam o estudo de Roney Cytrynowicz, que viu um envolvimento popular na guerra quando este interessava aos objetivos do patriotismo pretendido pelo governo de Vargas, o fato é que, desde que houve a formalização da aliança do Brasil com os Estados Unidos, alguma manifestação, seja de apoio ou mesmo para noticiar os eventos relativos à guerra, ocorreu na Escola Normal. A maioria dos recortes de jornal colados no livro, mesmo não tendo sua origem identificada, não caracterizam uma escrita estudantil, mas jornalística. No entanto, o trabalho de seleção, recolhimento e colagem dos mesmos sugere ser ação das alunas, ainda que o Centro Cívico Bárbara Heliodora pudesse ser considerado como um dos elementos da rotina e obrigação das estudantes.

Retornando à Juventude Brasileira (JB), concluo que ela foi, na sua curta e inexpressiva existência, uma instituição inteiramente escolar. De acordo com Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Costa⁵⁹, enquanto existiu se limitou ao culto mais ou menos ritual das grandes datas nacionais, sem despertar maiores interesses.

Até este ponto o objetivo foi apresentar alguns dos episódios que, no período entre as duas grandes guerras, se referiram à juventude. Enquanto a escultura italiana, por exemplo, projetava o ideal de juventude do regime de Mussolini em obras de arte que lhe servissem para simbolizar através da imagem do jovem, sua força e virilidade, outros movimentos, como os dos jovens italianos, queriam que a política fosse conduzida, sobretudo, por um espírito juvenil⁶⁰. Na Alemanha a juventude hitlerista preparava os jovens para o país de amanhã. No Brasil, conforme analisado anteriormente, a Juventude Brasileira não teve a repercussão que as congêneres europeias tiveram. Aliás, o próprio Ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, apontou no projeto original de Francisco Campos que um de seus defeitos era exatamente tentar se identificar com aqueles de origem europeia.

⁵⁹ SCHWARTZMAN, Simon e outros. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra e São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. Pp 132-134.

⁶⁰ “Mussolini, afirmando que o regime ‘é e pretende permanecer um regime de jovens’, quis assegurar que a continuidade da Revolução fascista está confiada aos jovens, mas com a condição de que não se apague neles a ânsia de vontade, de criação, de concretude política que justamente distingue os jovens de verdade dos falsos jovens, isto é, daqueles cuja idade parece dar o direito a uma irresponsabilidade tranquila.” *Revista Critica Fascista*. In Passerini. Luisa. Op. cit. p 334

Essas organizações, que também eram conhecidas como Grêmios estudantis e já existiam sob esse formato antes da JB, assim como o escotismo estudado por Adalson Nascimento, apresentavam em sua forma de organização e atuação elementos que as identificavam com os princípios do ativismo. Diferentemente do escotismo, esses grêmios serão aqui analisados como parte integrante da cultura escolar, ou seja, surgiram e se desenvolveram dentro das escolas⁶¹.



Figura 5
Parada da Juventude Brasileira. Alunas das Escola Normal de Belo Horizonte.

⁶¹ Tomando como orientação o poder criativo da escola que, no seu desenrolar, cria procedimentos e táticas para atingir o seu fim educativo. JULIA, Dominique. *Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados. 2001. pp. 9-43.

As Instituições Escolares

Uma vez que este estudo parte do ambiente escolar torna-se importante compor um breve histórico das três instituições que abrigaram os estudantes e os trabalhos em análise. Considerando não serem as instituições o objeto principal, a pesquisa não foi feita a partir de fontes primárias. Foram tomados por referência estudos já realizados sobre as mesmas.

O Colégio Pedro II do Rio de Janeiro foi considerado desde sua fundação, em 2 de dezembro de 1837, um modelo para o ensino secundário nacional. Há uma grande quantidade de trabalhos produzidos sobre a atividade docente, como o de Patrícia Coelho da Costa⁶², que examina a trajetória de Delgado de Carvalho, professor e diretor do colégio; o de Beatriz Boclin⁶³, que analisa a instituição do currículo da disciplina História; o de Itamar Freitas⁶⁴, focando o ensino de história por Jonathas Serrano, um de seus professores catedráticos; o de Arlete Gasparello⁶⁵ sobre as construções de identidades pelos livros didáticos. Ana Waleska Mendonça⁶⁶ coordenou dossiê da Revista Brasileira de História da Educação, v. 15, n. 3 (39), setembro/dezembro 2015, abordando o papel do CPEI na formação de professores para o magistério secundário, desde sua fundação até o final da Era Vargas, quando da Reforma Capanema, deixou de ser considerada escola referência para todo o país.

Tratando o colégio de forma geral, enquanto ele era referência para o país, referência obrigatória é o clássico “*Memória Histórica do Collegio de Pedro Segundo,*” do professor Escragnole Dória⁶⁷. Essa obra foi encomendada ao autor para fazer parte das comemorações do primeiro centenário da instituição em 1837. Obra de farta pesquisa documental, cumpriu o papel requerido, apresentando um histórico da sua composição e organização, listando os reitores, professores, decretos e reformas,

⁶² COSTA, Patrícia Coelho da. Delgado de carvalho: a trajetória de um educador. In SANTOS, Marco Aurélio Martins (org.). Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. pp 39-52.

⁶³ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2011.

⁶⁴ FREITAS, Itamar. A pedagogia histórica de Jonathas Serrano. Uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935). São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

⁶⁵ GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

⁶⁶ MENDONÇA, Ana Waleska. Dossiê O Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do Magistério Público Secundário no Brasil (1837-1945). Revista Brasileira de História da Educação, v. 15, n. 3 (39), setembro/dezembro 2015. Pp 167-320.

⁶⁷ DÓRIA, Escragnole. Memória Histórica do Colégio Pedro II: 1837-1837. Brasil: INEP, 1995.

alterações por que passaram o colégio, como a divisão em internato e externato, as especificidades de algumas disciplinas. Outra obra foi a tese de doutorado da Professora Vera Lucia Cabana de Andrade⁶⁸. Seu objetivo foi demonstrar de que maneira o Colégio Pedro II, ao longo dos seus primeiros cem anos de existência se constituiu em lugar de memória da educação brasileira, colocando-se como referência para as demais escolas de ensino secundário, notadamente no período imperial e da Primeira República. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior⁶⁹ editou importante estudo onde analisou a história do Colégio Pedro II no período imperial, enfocando desde a sua fundação e estruturação, composição do corpo docente e discente e organização pedagógica, tendo em vista o seu principal elemento formador, uma escola para a “boa sociedade” do império.

Ainda no tempo das Regências, quando o regente era Pedro de Araújo Lima, Bernardo Pereira de Vasconcellos foi o principal patrocinador da criação do Colégio Pedro II, concretizada em dois de dezembro de 1837. Nesse tempo, a necessidade de se consolidar a monarquia no país levava os governantes a se preocuparem com a criação de instituições que cuidassem da construção de um sentimento de Nação que fortalecesse a identidade nacional pela educação e pela cultura⁷⁰.

A organização das disciplinas ofertadas no colégio obedecia ao propósito formulado pelo governo imperial, que era a formação de uma elite capacitada a gerir o seu projeto de nação.

Desde o início, o Colégio Pedro II apresentava uma inovação pedagógica para a época, que foi a substituição das aulas avulsas pelo método simultâneo. O currículo era de base essencialmente humanista, tendo em vista que formava jovens para exercer funções públicas de prestígio e poder. Assim, deveriam aprender, além dos conhecimentos disciplinares, valores identificados com a nação brasileira, com a família e com a religião.

Dada a ausência no país de professores com formação em magistério, o ensino era ministrado por pessoas de “notório saber” convidadas por Bernardo de Vasconcellos, com a concordância do Imperador. Eram advogados, médicos, escritores,

⁶⁸ ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. Colégio Pedro II: um lugar de memória. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: IFCS/UF RJ, 1999

⁶⁹ CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira. O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da Boa Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

⁷⁰ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. Op. cit.

enfim, membros da elite intelectual da Corte⁷¹. Muitos foram os que se apresentavam a fim de “serem convidados”. Para tanto apresentavam documentos comprobatórios de sua formação bem como do seu percurso profissional. Vasconcelos norteava sua escolha considerando “a formação acadêmica, a erudição e a notoriedade”⁷² dos candidatos. A partir da Reforma Couto Ferraz de 1854, os professores passaram a ser selecionados em concurso público⁷³.

De acordo com Carlos Fernando Cunha Júnior, no Colégio Pedro II se formava a elite dirigente do Império, por isso, não era qualquer um que podia ali exercer o papel de professor. Exigia-se do candidato além da erudição e de pública notoriedade, outros atributos relacionados à condição masculina que o colégio havia definido como modelo para um dirigente imperial: ele deveria ser também fiel, honrado, culto disciplinado, católico e eloquente.

O CPII era uma instituição exclusivamente masculina. Ali os jovens alunos aprendiam as *sciencias*, as *letras*, as *artes*, a instrução religiosa e também a *serem homens*, tarefa que exigia a intervenção de profissionais masculinos – o exemplo – e o afastamento da figura feminina – a ameaça –, pois (...) sempre foi preciso resguardar o caminho que leva à masculinidade de alguns perigos, como o da contaminação pela feminilidade.⁷⁴

O Ato Adicional à Constituição Imperial de 1834 transferiu às províncias a tarefa de legislar sobre a instrução primária e secundária. Dessa forma, o Colégio Pedro II exercia um papel de referência e modelo, sobretudo no ensino secundário, funcionando como regulador do setor⁷⁵. Nota-se nesse processo uma ação centralizadora por parte do Governo-Geral, distinto do previsto para o ensino elementar, já que este teria um controle indireto sobre o ensino secundário ministrado em todo o país e, ao harmonizar todo o sistema de ensino secundário pelo Império, garantiria a formação daqueles que viriam a constituir o “mundo do governo”⁷⁶.

O Colégio Pedro II foi renomeado Instituto Nacional de Instrução Secundária quando foi proclamada a República no Brasil pelo então Ministro do Interior, Aristides

⁷¹ SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. Op. cit p 58.

⁷² CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira. Op cit. p 35.

⁷³ MENDONÇA, Ana W.; SILVA, Fernando R. S.; OLIVEIRA, Paloma R. A Classe dos repetidores do Colégio Pedro II: um degrau na carreira docente ou uma estratégia de formação. In Revista Brasileira de História da Educação. v. 15, n. 3 (39), p. 201 -228, setembro/dezembro 2015. Pp 201-228.

⁷⁴ CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira. Op. cit. p 36. Grifos no original.

⁷⁵ GASPARELLO, Arlete Medeiros. O Colégio Pedro II e as Humanidades: a invenção do secundário. ANPED. 25ª. reunião anual, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

⁷⁶ MATTOS, Ilmar Rohloff de. O Tempo Saquarema. São Paulo: Hucitec, 1987. P 266-67.

Lobo. Benjamin Constant, Ministro do Interior em 1890, novamente alterou o nome do antigo Colégio Pedro II para Ginásio Nacional⁷⁷. Durante a presidência de Nilo Peçanha, o ginásio foi novamente batizado, recebendo dupla denominação: o externato recebeu seu antigo nome, Colégio de Pedro II, e o internato, Colégio Bernardo de Vasconcelos. Em 1911 a denominação Colégio Pedro II voltou a ser utilizada, não distinguindo entre externato e internato⁷⁸.

Durante os anos da Primeira República no Brasil, com a vigência do sistema federativo, cada Estado da Federação tinha autonomia para definir o seu programa de ensino⁷⁹. Dessa forma, ainda mais forte do que no período imperial, o Colégio Pedro II se colocou como parâmetro de qualidade, sendo referência para a melhoria da qualidade de todo o ensino secundário ofertado no país. Foi adotado o sistema de equiparação, pelo qual toda escola pública ou particular, com exceção do Ginásio Mineiro⁸⁰, que já era considerado equiparado desde sua instalação em Belo Horizonte, que quisesse obter reconhecimento deveria adotar os currículos e os programas do Pedro II e se submeter a fiscalização do poder central⁸¹.

Com a centralização procedente à Revolução de 1930, notadamente a partir da Reforma Francisco Campos de 1931, o colégio ainda continuava a ser referência de ensino secundário. Entretanto, os programas de ensino, assim como as suas instruções metodológicas, ficaram a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, mesmo que, de tempos em tempos, ambos fossem submetidos à Congregação do Colégio Pedro II⁸². Essa mudança na definição do programa de ensino do curso secundário causou uma

⁷⁷ GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

⁷⁸ DÓRIA, Escragnolle. *Memória Histórica do Colégio Pedro II: 1837-1837*. Brasil: INEP, 1995.

⁷⁹ COSTA, Eliezer Raimundo de Sousa. *Saber acadêmico e saber escolar. História do Brasil, da historiografa à sala de aula na primeira metade do século XX*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, dissertação de mestrado, 2008. P 136.

⁸⁰ “O Externato do Ginásio Mineiro veio para Belo Horizonte, a nova capital de Minas, em 17 de outubro de 1898. Por ser a única escola em Minas (e a primeira no Brasil) a ter equiparação com o Ginásio Nacional, da capital da República, antigo Imperial Colégio de Pedro Segundo (CPII), tinha uma distinção. O seu aluno, ao completar o curso secundário seriado de 07 anos, não teria a necessidade de prestar nenhum exame junto às faculdades de ensino superior.” TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. “Uma Escola sem muros”. *Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, tese de Doutorado, 2011. P 50.

⁸¹ VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

⁸² Decreto-lei 19.890 de 31 de abril de 1931. Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.

Art. 10. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II.

nota de repúdio no jornal *O Arauto*⁸³ do Colégio Pedro II. Nela os alunos apresentavam o seu descontentamento, assim como o de seus mestres, com essa mudança, o que demonstra que sua ação na instituição ultrapassava os domínios da sala de aula. Argumentavam que desde o tempo do Império esse direito vinha sendo exercido com competência pelos professores da casa e, por isso, consideravam a determinação ministerial um ato de injustiça com os professores do colégio. Na Reforma Capanema de 1942 o Colégio Pedro II já não aparecia como referência, ficando todo o ensino secundário submetido diretamente ao Ministério da Educação⁸⁴.

Na capital mineira o Instituto de Educação de Minas Gerais exerceu por quase todo o século XX o papel de principal centro de formação de professores em nível secundário, ou de magistério. Em condição ainda mais desvantajosa que o Colégio Pedro II, não há publicado nenhum estudo sobre a sua história ao longo desse período. Existem trabalhos que focam a Escola Normal de Ouro Preto, desenvolvido por Walquíria Miranda Rosas,⁸⁵ e a Escola Normal de Uberlândia, por José Carlos de Souza Araújo⁸⁶. Para a Escola Normal Modelo de Belo Horizonte Rita de Cássia Oliveira Ferreira fez um estudo sobre sua instalação na cidade no período de 1906 a 1916, quando se padronizou o ensino normal por todo o estado. O estudo “*IEMG: Casarão rosado da educação*”, do Prof. Antônio Pádua⁸⁷, apresenta um relato dos últimos anos do século XX do Instituto de Educação de Minas Gerais. O professor dá a conhecer as escolas que compunham o Instituto no período, e relembra as festas de celebração dos aniversários de 50, 70 e 80 anos da instituição.

Belo Horizonte, fundada em 1897, dentro do espírito republicano, trazia consigo a ideia “de construção de uma nação civilizada, ordeira, organizada e trabalhadora”⁸⁸. Nesse ambiente, a escola se colocava como símbolo republicano, com o objetivo de formar cidadãos urbanos e civilizados. A fim de atingir esse objetivo, os governantes mostravam-se preocupados quanto ao estabelecimento na capital de um ensino primário eficaz, capaz de formar cidadãos dentro da expressão republicana. Os relatórios

⁸³ O Arauto, ano 1, número 9, de 23 de setembro de 1931.

⁸⁴ Decreto Lei 4.244 de 9 de abril de 1942, Capítulos II e III, artigos 71 a 76.

⁸⁵ ROSAS, Walquíria Miranda. Instrução Pública e Profissão Docente em Minas Gerais. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.

⁸⁶ ARAÚJO, José Carlos de Souza. A Gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. In ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. As escolas normais no Brasil. Do império à república. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008. Pp 321- 340.

⁸⁷ MENDES, Prof. Antônio de Pádua Carvalho. IEMG: casarão rosado da educação. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1999.

⁸⁸ FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. A Escola Normal da capital: instalação e organização (1906-1916). Belo Horizonte: FAE/UFMG, dissertação de mestrado, 2010. P 64.

produzidos por inspetores de ensino, com destaque para Estevam de Oliveira, apontavam para a necessidade de se promover na cidade a fundação de escolas e a formação de professores para atingir este fim.

Os professores primários, de acordo com as propostas do Secretário Delfim Moreira, deveriam receber formação e condições de trabalho que dignificassem o ofício. Também deles se exigia qualificação profissional, hábitos civilizados e moral reconhecida.

Foi no âmbito da Reforma João Pinheiro que se regulamentou o ensino normal em Minas Gerais pelo decreto n. 1960 de 16 de dezembro de 1906. A previsão do estabelecimento de escolas normais no Estado, para além das existentes desde o período imperial, se prestaria “a dar educação intelectual, moral e prática, necessária e eficiente para o bom desempenho dos deveres do professor primário”⁸⁹.

A Escola Normal da Capital foi então instalada em março de 1907 e destinava-se exclusivamente para as estudantes do sexo feminino. Seu objetivo era capacitar “professoras primárias por meio de conhecimentos teóricos e práticos relativos à profissão, preparando-as para a docência dentro dos parâmetros da reforma do ensino de 1906”⁹⁰. As candidatas aspirantes à Escola Normal, de acordo com relatório de Estevam de Oliveira, deveriam passar por rigoroso exame de seleção (provas de admissão), pois era preciso investir no nível intelectual das mesmas com vistas a se regenerar progressivamente as escolas primárias.

Quando de sua instalação na capital, o curso normal tinha a duração de três anos. O decreto 2.836 de 31 de maio de 1910 acrescentou mais um ano e transformou a Escola Normal da Capital em Escola Modelo para as demais do Estado de Minas Gerais. Essa última medida não funcionou a contento, determinando a edição de outro decreto, 4.524 de 21 de fevereiro de 1916, dizendo no seu artigo 2º.: “A Escola Normal da Capital será o modelo para todas as outras, devendo estas adotar e seguir as suas normas de administração, programas, horários, processos de ensino, escrituração e seu regimento interno (...)”⁹¹. Com a Reforma Francisco Campos-Mario Casasanta, de 1927, o ensino normal foi ampliado para sete anos. Com o objetivo de formatá-lo em caráter cada vez mais científico foi dividido em três cursos: curso de Adaptação, após o primário, com duração de dois anos; curso Preparatório, destinado a ministrar a cultura

⁸⁹ MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. O ensino em Minas Gerais no tempo da República. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962. p. 148.

⁹⁰ FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. Op. cit. p. 76.

⁹¹ MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. Op. cit. p. 292.

geral indispensável à formação do magistério, com duração de três anos; e, por fim, o curso de Aplicação, de caráter estritamente profissional, durando dois anos⁹².

Sobre o Instituto de Educação de Rio de Janeiro os trabalhos de Diana Gonçalves Vidal⁹³ e Sônia de Castro Lopes⁹⁴, publicados em livro, e a dissertação de mestrado de Liéte Oliveira Accácio⁹⁵, são referências fundamentais.

O prédio do Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi construído durante a Reforma Fernando de Azevedo (1927-1930). Em 1930, diante da possibilidade de que pudesse servir de abrigo para as tropas que lutavam na Revolução de 1930, uma vez que se encontrava desocupado, professores e alunos se mobilizaram rapidamente para transferir imediatamente para lá a antiga Escola Normal do Distrito Federal. Em 1932 Anísio Teixeira, Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal (1931-35), o transformou em Instituto de Educação.

A partir de então ele deveria ser “um centro de educação que se compunha de pré-escola, escola primária, escola secundária e *Escola de Professores*, um curso com dois anos de duração, em nível superior, articulado à Universidade do Distrito Federal”⁹⁶. De acordo com Diana Gonçalves Vidal, um “local de formação de professores, ‘*organizadores da alma popular*’; cenário de práticas pautadas nos princípios escolanovistas; laboratório para a produção de uma ciência pedagógica da criança carioca”⁹⁷. De acordo com Liéte Oliveira Accácio⁹⁸, juntar no mesmo prédio essas escolas, permitiria cessar a dificuldade no processo de formação de professores representada pela distância entre a Escola Normal e a Primária, seu campo de aprendizagem. Para ser o seu diretor, Anísio Teixeira nomeou Lourenço Filho, que permaneceu no cargo até 1937.

⁹² PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mario Casasanta (1927-1928). In LEAL, Maria Cristina & PIMENTEL, Marília Araújo Lima. História e memória da Escola Nova. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p 90.

⁹³ VIDAL, Diana Gonçalves. O Exercício Disciplinado do Olhar: Livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

⁹⁴ LOPES, Sônia de castro. Oficina de Mestres. História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

⁹⁵ ACCÁCIO, Liéte Oliveira. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937). Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação/UJRJ, 1993.

⁹⁶ LOPES, Sônia de castro. Op. cit. P 27.

⁹⁷ VIDAL, Diana Gonçalves. Op. cit. P 18.

⁹⁸ ACCÁCIO, Liéte Oliveira. A Escola Normal que virou Instituto de Educação. A história da formação do professor primário no Rio de Janeiro. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. As escolas normais no Brasil. Do império à república. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008. Pp 217- 231.

O Instituto de Educação, sob a administração de Anísio Teixeira na Diretoria-Geral de Instrução, deveria ser uma escola não só exemplar, mas formadora de professoras que atuassem de forma a realizar um aprendizado concreto em seus alunos. O Instituto deveria ser, portanto, uma escola experimental, tendo escolas anexas onde as alunas aprenderiam fazendo. “Formar professores, para Anísio, era desenvolver-lhes a atitude científica, prepará-los para os desafios da profissão, munindo-os de um saber técnico específico, de um instrumental de análise capaz de subsidiá-los na resolução de problemas práticos”⁹⁹.

Esse preparo científico do professor, em nível superior, devia se dar de forma a aprimorar o seu grau de profissionalismo, podendo superar aspectos meramente vocacionais. Esse aspecto da formação geral do professor era muito bem cuidado, pois estava nas mãos dele a construção de um novo país. Nos dizeres de Lourenço Filho:

Ouvimos dizer que o professor primário é um pária, ganha mal, e é verdade. Mas ele não conseguirá sair dessa situação precária enquanto tiver os limitados estudos que tem. À medida que ele ganhar em cultura, fará jus a maior retribuição, porque terá um novo valor social. Portanto, essa defesa do curso universitário explícita no Manifesto não é uma utopia, nem invenção dos signatários. É o que mostra a experiência universal. (...) ¹⁰⁰

Para ingressar no Instituto, o candidato deveria ter prestado exame de admissão à escola secundária. Pelo artigo 60 do decreto 5000 de 11 de julho 1934, a matrícula de alunos do sexo masculino era restrita a 10% do total de matriculados. Dessa forma, havia um apontamento para a persistência de um perfil feminino para o curso.¹⁰¹ O regulamento exigia 18 anos como idade mínima para ingresso das alunas, mas, a média costumava ser 20 anos.¹⁰² De acordo com Diana Vidal, a maioria delas eram filhas de membros das camadas médias da sociedade carioca (médicos, profissionais liberais, funcionários públicos ou comerciantes). A escolha do magistério se explicava por ser uma das poucas oportunidades de trabalho que as mulheres tinham fora do lar. Entre essas havia também alunas pobres, normalmente filhas das serventes da escola. Elas eram ajudadas pela Caixa Escolar com relação a uniforme e material escolar, bem como

⁹⁹ VIDAL, Diana Gonçalves. Op cit. P 80.

¹⁰⁰ Lourenço Filho. Citado por LOPES, Sônia de castro. Op cit. p 54.

¹⁰¹ VIDAL, Diana Gonçalves. Op cit. P 36-7.

¹⁰² Conforme apurei nos livros de matrículas arquivados no Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB), havia poucas exceções de alunas ingressando antes dos 18 anos. A maioria que ingressava aos 20 ou um pouco mais, traziam em sua trajetória dentro do Instituto de Educação algumas reprovações, e consequentemente a repetência. Por isso, era comum que iniciassem o seu curso na Escola de Professores com 20 anos ou mais.

podiam ser remuneradas quando eventualmente substituíssem alguma professora faltosa.

O projeto de formação em nível superior, como pensado e implementado por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, sofreu revesses em função da situação política vivida pelo país. Anísio Teixeira, depois de ver alguns de seus amigos e colaboradores sendo presos, como Edgar Sussekind de Mendonça, e a forte pressão notadamente da Igreja Católica sobre Pedro Ernesto, prefeito do Distrito Federal, agravada com os acontecimentos da Intentona Comunista, demitiu-se do cargo de Diretor-Geral de Instrução para recolher-se em autoexílio no interior da Bahia, retornando à vida pública apenas depois de findo o Estado Novo. Lourenço Filho continuou na direção do Instituto de Educação até o início de 1937. O ministro Gustavo Capanema então deu prosseguimento ao desfazimento da obra criada por eles, transferindo o curso de formação de professores para a Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal em 1939, desligando dela o Instituto, que voltava a formar normalista em nível médio, não mais superior¹⁰³.

Os jovens considerados nessa pesquisa foram formados, ou pelo menos passaram por uma dessas três escolas. De pronto, devo reafirmar qual era o perfil do ensino secundário daquele período. Mesmo considerando alguma ampliação na oferta de vagas, ele continuava sendo destinado a uma pequena elite, ainda como no período imperial, destinada a conduzir a pátria¹⁰⁴, sobretudo os matriculados no Colégio Pedro II. Embora existissem alunos na classe de gratuitos, o Colégio Pedro II no período tinha como contribuintes a maior parte dos seus alunos. A cobrança de mensalidade é por si só um elemento indicador do perfil econômico dos alunos. Do ponto de vista econômico, isso também se repetia no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em que pese a existência da Caixa Escolar que poderia ajudar estudantes sem recursos. No Instituto, enquanto Anísio Teixeira foi Diretor de Instrução do Distrito Federal, e

¹⁰³ LOPES, Sônia de castro. Op cit.

¹⁰⁴ “É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão conduzir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores da pátria, a sua independência, sua ordem o seu destino.” Gustavo Capanema, Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. In HORTA, José Silvério Baia. Gustavo Capanema. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p 135-136.

também como derivação da administração de Fernando de Azevedo, a preocupação central era com o rigor na profissionalização das professoras. Por isso o processo de seleção de alunos era bastante rigoroso.

De acordo com Zilá Simas Enéas¹⁰⁵ o exame de admissão era muito rigoroso, o que exigia dos candidatos uma grande preparação. Para isso existiam cursos preparatórios ao exame onde os estudantes dedicavam no mínimo um ano de estudos. Os exames eram constituídos de provas escritas e orais, sendo essas últimas públicas, podendo a comunidade assistir à arguição. Além dessas provas havia também a avaliação médica e dentária, de forma que candidatos que apresentassem algum problema físico, ainda que mínimo, não seriam aprovados. Incluía-se nesse caso o peso. Candidato saudável que estivesse fora de uma tabela de peso dos médicos examinadores, estaria fora. Esse foi o caso de Zilá Enéas no ano de 1940. No ano seguinte, mesmo já tendo ganhado os pesos que precisava para ser aprovada, utilizou-se de um recurso extra que foi colocar alguns pesos presos à bainha de sua combinação¹⁰⁶.

Enfim, tendo em vista as diferenças entre as escolas no seu propósito formativo, a minha opção foi estudar a juventude e não propriamente dos alunos dessa ou daquela modalidade de ensino.

¹⁰⁵ ENÉAS, Zilá Simas. *Era uma vez no Instituto de Educação*. Rio de Janeiro: edição da autora, 1998.

¹⁰⁶ “(...) Reprovada (...) por lhe faltarem uns poucos quilos, apelou, no ano seguinte, para o expediente pouco ortodoxo de rechear a bainha da combinação (roupa de baixo então indispensável) com pequenos pesos, além de usar, como adornos, pesada corrente e pulseira de balangandãs... Pura precaução, pois havia conseguido os seis quilos necessários, com severo regime.” ENÉAS, Zilá Simas. *Op. cit.* p 28.

CAPÍTULO 2 - MODERNIZAR PELA EDUCAÇÃO

Brasil: Era Vargas

Estruturas políticas derivadas de movimentos revolucionários costumam se apresentar como portadoras da novidade, dado que esse é um dos caminhos para que essas mudanças possam encontrar legitimidade dentro da ordem social onde se instalam.

Em outubro de 1930 ocorreu no Brasil um movimento revolucionário que pretendeu estabelecer uma nova ordem política, social, econômica e cultural. Capitaneado pela Aliança Liberal, que tinha Getúlio Vargas como candidato à Presidência da República, o novo governo trazia novidades que se colocavam como portadoras de um novo tempo. Esse tempo deveria ter por princípio fundante a ideia centralizadora, quando a voz do governo federal deveria ser ouvida da mesma forma em todas as partes da nação brasileira. Vale ressaltar que Getúlio Vargas, enquanto candidato à presidência, havia identificado a educação como “problema nacional”, indicando-a não só como o meio que garantiria melhores condições de vida para a população, mas como valioso instrumento de nacionalização. Por isso, ao longo da Era Vargas (1930-1945), a educação teve papel capital nos projetos de integração política e de construção do Estado Nacional¹.

Foi atribuído à Revolução de 1930, como a outras revoluções em outros tempos e lugares, o poder de introduzir um novo tempo no Brasil. O fenômeno da novidade ganhou mais força com a instauração do Estado Novo em 1937. Segundo Ângela de Castro Gomes e Martha Abreu², a novidade pretendida levou a um processo intelectual de desqualificação do tempo passado com vistas a realçar a novidade. Por isso, a construção do conceito “República Velha”, instaurou uma memória do período como indicativo do atraso, do favoritismo e, enfim, de um liberalismo excludente. O novo seria construído em contraposição a esse cenário.

¹ SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez Editora, 2008.

² GOMES, Ângela de Castro & ABREU, Martha. Apresentação Dossiê A nova “Velha” República. Revista Tempo, Universidade Federal Fluminense, vol 13, n. 26, jan-jun. 2009. Rio de Janeiro: Departamento de História da UFF, 2009. Pp 11-24.

O intervalo de 1930 a 1945 ganhou a denominação de Era Vargas. Do ponto de vista da evolução histórico política, o período apresentou três momentos que, mesmo complementares, foram marcados por características distintas.

De 1930 a 1934 estabeleceu-se o Governo Provisório, quando não existia uma constituição promulgada ou outorgada. Nesse período foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública³, primeiramente confiado a Francisco Campos, que aprovou a reforma da educação de 1931. Segundo Ângela de Castro Gomes, esse governo “se definia a priori como um período passageiro, um expediente revolucionário que deveria subsistir até que os legítimos representantes da nação – os deputados constituintes eleitos – assumissem a tarefa de construção de uma nova ordem legal”⁴. Durante sua vigência, com a inexistência de quaisquer órgãos legislativos ou deliberativos, toda a responsabilidade legislativa e executiva, de acordo com o Decreto nº 19.398, se concentrava nas mãos do chefe de estado empossado após a revolução, Getúlio Vargas. Dulce Pandolfi definiu esse momento como um período que estava sob o impacto da Revolução de 30, onde as diferentes forças que tomaram parte do movimento colocavam suas distintas visões sobre a direção que pretendiam dar para o país. “Enquanto uns defendiam medidas mais centralizadoras e autoritárias, insistindo na necessidade de um regime forte e apertado, outros pregavam medidas mais liberais e lutavam por maior autonomia regional. Por isso, entre a revolução e o golpe, as disputas foram intensas”⁵.

De 1934 a 1937, o país atravessou o segundo momento político com a institucionalização e legitimação da ordem política através da Constituição de 1934. Paralelamente, houve um acirramento do clima de disputas políticas e ideológicas entre a Ação Integralista Brasileira, associação nitidamente de caráter antiliberal e a Aliança Nacional Libertadora, de inspiração revolucionário-marxista, congregando, sobretudo, os socialistas e comunistas. A ANL patrocinou um movimento revolucionário em novembro de 1935 a partir das cidades de Natal, Recife e Rio de Janeiro, a Intentona

³ A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública foi derivada das discussões em andamento desde a Primeira República que apontavam tanto a educação quanto a saúde, tendo seus problemas básicos solucionados, como os setores que poderiam colocar o Brasil na trilha do desenvolvimento e da modernidade

⁴ GOMES, Ângela Maria de Castro. Confronto e compromisso no processo de constitucionalização (1930-1935). In FAUSTO, Boris. História Geral da Civilização Brasileira; t. 3; v. 3. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2004. pp. 7-75, p. 14

⁵ PANDOLFI, Dulce. Apresentação. In PANDOLFI, Dulce (Org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Pp 9-14. P 9

Comunista. A reação do governo central à Intentona foi o estabelecimento do clima de exceção política com a implantação do estado de sítio até junho de 1937. Usando como argumento o “perigo comunista”, Vargas aprimorou os mecanismos de repressão e de controle da sociedade.⁶

Em novembro de 1937, o país entrou no terceiro momento político do período, o Estado Novo, que durou até 1945. Nessa fase Vargas, ancorado na nova constituição preparada pelo ministro da justiça Francisco Campos, cercou-se de poderes excepcionais: suspendeu as liberdades civis, dissolveu o parlamento e extinguiu os partidos políticos. Enfim, transformou o comunismo no seu inimigo público número 1⁷.

Ao longo da Era Vargas foram aprovadas duas das reformas educativas que deram um novo rumo para a educação brasileira, a do Ministro Francisco Campos, de 1931, e a do Ministro Gustavo Capanema, de 1942. Ambas, naturalmente, refletiram a conjuntura política em que se inseriam e, por isso, devem ser compreendidas nos seus efeitos, de acordo com as culturas políticas em tensão em cada um dos períodos.

Tal período assumiu uma marca particular na história da educação no Brasil, dentre outros motivos, devido à presença daqueles que, em 1932, se intitularam os pioneiros da educação nova, não desconhecendo as lutas que se faziam no Brasil na busca de uma educação de qualidade, o que foi demonstrado por Ana Maria Magaldi e Alessandra Shueller⁸ e, até com alguma ironia, por Carlos Monarcha ao ilustrar a busca de novidades como uma “tradição do moderno”⁹. O destaque para os pioneiros da Educação Nova, em particular para Anísio Teixeira, se deve ao seu vínculo com a vertente estadunidense da Escola Nova, principalmente em relação aos “princípios de liberdade de pensamento e expressão, respeito e incentivo aos talentos individuais”¹⁰ assim como ao estímulo, dentro da escola, da organização de uma *sociedade em miniatura*, conforme postulava John Dewey.

⁶ PANDOLFI, Dulce. Op cit. P 10

⁷ PANDOLFI, Dulce. Op cit. P 10

⁸ MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello e SHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a01v1326.pdf>

⁹ MONARCHA, Carlos. Brasil arcaico, Escola Nova. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

¹⁰ LOPES, Sônia de Castro. Memórias em disputa. Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935) Revista Brasileira de História da Educação n° 14 maio/ago. 2007 p. 183

Modernização e reformas na educação brasileira

A educação foi considerada nessa época um dos meios através dos quais se garantiria a nacionalização, o desenvolvimento e, sobretudo, a afirmação de uma nova cultura de nação. Tanto o Estado pós 1930, quanto a educação originada dessa proposta, seriam objeto de disputas em torno da construção de uma nova nacionalidade, fundada no princípio comum de um governo centralizado. O novo estado, derivado da crise do anterior, apontava para a renovação estrutural do país promovendo o seu desenvolvimento, principalmente econômico. Seria o tempo de superar a economia agroexportadora de característica colonial, para se construir uma economia moderna, urbana e industrial. A educação, conforme já prevista nas campanhas e discursos pré-revolucionários, ganharia atenção especial com vistas à formação de uma nova cultura política brasileira. A educação secundária passou por um notório processo de expansão e, dada a sua característica de formadora da juventude brasileira, foi campo de disputa entre propostas e projetos distintos de nacionalidade.

De acordo com Carlos Monarcha¹¹, já no final da década de 1920, Lourenço Filho propagandeava o Movimento Escola Nova, ancorado em duas experiências bem-sucedidas no período, as reformas da educação implantadas no estado de Minas Gerais, sob o comando de Francisco Campos e no Distrito Federal, de Fernando de Azevedo. A marca dessas reformas seria, segundo se anunciava, transferir o foco nos processos de aprendizagem do conteúdo para o aprendiz, considerado em perspectiva científica e visto como um indivíduo¹². Os reformadores buscavam orientação para conduzir os seus trabalhos no conjunto de novas ideias e práticas que educadores europeus e estadunidenses vinham desenvolvendo. Na Reforma mineira, por exemplo, foi criada em 1928 a Escola de Aperfeiçoamento, com o objetivo de dar sequência à formação de professores após a conclusão do curso normal.

As reformas da educação implantadas em Minas Gerais e no Distrito Federal em 1927 aconteceram simultaneamente às comemorações que se faziam no país pelo

¹¹ MONARCHA, Carlos. Brasil arcaico, Escola Nova. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

¹² Em torno dessas ideias os intelectuais envolvidos nesses processos de renovação da educação passavam a ser convidados em diferentes estados para promover reformas. Esse foi o caso do governo do estado de Pernambuco que em 1928 convidou Carneiro Leão, antecessor de Fernando de Azevedo na Direção de Instrução Pública do Distrito Federal para implantar a Educação Nova entre os pernambucanos. ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos 1920. In Revista Brasileira de História da Educação, SBHE. N. 19. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. Pp 119-136.

Centenário do ensino primário. Francisco Campos, em Minas Gerais, afirmava a intencionalidade da promulgação do decreto n. 7970, instituidor da reforma, na mesma data do centenário, 15 de outubro. A imprensa carioca alegava coincidência de datas para a apresentação do anteprojeto de reforma da educação do Distrito Federal por Fernando de Azevedo em 22 de outubro, uma semana após o decreto mineiro¹³. As duas reformas estavam inseridas num contexto que apresentava o cenário educacional brasileiro como caótico, onde os índices de analfabetismo, dependendo da fonte, oscilavam em torno de 70 a 80% da população. Os mineiros, de raiz marcadamente católica, foram mais indulgentes com o passado do que os reformadores do Rio de Janeiro. Para eles, os males estavam localizados nas escolas régias dos tempos da colônia e “se o Império católico brasileiro não fez mais pela educação, não foi por falta de vontade, mas pelas dificuldades inerentes ao próprio meio”¹⁴. Para os reformadores sob o comando de Fernando de Azevedo, a reforma do Distrito Federal “inaugurava o novo, rompendo com o passado imperial”¹⁵.

A Reforma mineira estava inserida num programa de mudanças políticas propostas pelo governador Antônio Carlos de Andrada. O governador identificava como uma das causas da crise dos anos 1920 a “incapacidade das oligarquias abrirem ‘brechas’ em seu sistema de dominação aos setores emergentes da sociedade brasileira”¹⁶. Dessa forma, ao propor a reforma administrativa do Estado, a introdução da justiça eleitoral, o voto feminino, a criação da Universidade de Minas Gerais, a reforma dos ensinos primário e normal, além da reaproximação com a Igreja, Andrada estaria se antecipando às demandas desses novos setores. Como ele mesmo dizia: “Façamos a revolução, antes que o povo a faça”¹⁷.

A criação da Escola de Aperfeiçoamento foi um dos indicativos, de acordo com Ana Maria Casasanta Peixoto, do novo tratamento que a educação mineira passava a receber com a reforma Francisco Campos / Mário Casasanta¹⁸. O processo de ensino era

¹³ VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes. As lentes da história. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campina/SP: Autores Associados, 2005.

¹⁴ VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes. Op cit. p 39.

¹⁵ VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes. Op cit. p 38.

¹⁶ PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Educação e Estado Novo em Minas Gerais. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. P 27

¹⁷ PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Op. cit. p 28.

¹⁸ A Escola de Aperfeiçoamento foi implantada para oferecer formação pós-normal. “Sua implantação resulta de uma necessidade concreta, a carência de pessoas habilitadas, em condições de levar à frente as ideias e colocar em prática as medidas estabelecidas pelos regulamentos e programas de ensino.” PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mario

orientado do ponto de vista experimental. Campos, assim como os outros reformistas contemporâneos, considerava que a interferência do Estado era indispensável para a organização e implantação dessas reformas.

De acordo com Sônia Câmara¹⁹, analisando a reforma carioca, uma estratégia utilizada por Fernando de Azevedo para defender a sua reforma no Distrito Federal foi pela dicotomização entre Escola Tradicional e Escola Nova, quando essa, rompendo com o atraso da outra, cimentaria a estrada do progresso brasileiro. Isso se justificava porque a Escola Nova, que ancorava a sua reforma, se assentava sobre bases científicas como meio de superação do atraso e do tradicionalismo. A escola derivada desse pensamento deveria ser organizada e mantida pelo estado sendo, além disso, obrigatória, gratuita, laica e mista. O Estado assumiria então responsabilidade em sanar uma das principais chagas da nação - o analfabetismo. Com esse pensamento o projeto educacional apresentado por Fernando de Azevedo refletia as aspirações dos renovadores participantes da Associação Brasileira de Educação que buscavam transformar o presente, a fim de promover a “elaboração de um futuro repleto de glórias e progresso”²⁰. Azevedo analisava sua reforma como resultado de um processo maior que havia tido início no país em 1922 com desfecho em 1930. Os reformadores da educação das décadas de 1920 e 1930, assim como Azevedo, tinham a crença que poderiam promover uma verdadeira revolução no sistema educacional.

Baseando-se no pensamento escolanovista, sobretudo sob a influência de John Dewey, a reforma Azevedo trazia a experiência como base do ensino. “O aluno deveria participar ativamente do processo de investigação e, assim, aprenderia fazendo. (...) em nome da Escola Nova, rejeitava o modelo escolar assente na educação abstrata, artificial e verbal, fazendo um apelo à participação alegre e efetiva da criança”²¹. Isso implicava uma completa reformulação das práticas pedagógicas, tanto no ensino primário quanto no profissional. Aliás, esses dois deveriam se completar, pois, a educação com vistas ao progresso era a voltada para o trabalho, urbano e industrial. A educação deveria se dar no sentido de desenvolver novos hábitos que contribuíssem para que o país alcançasse a civilização. No tocante à educação profissional, a reforma Fernando de Azevedo deu

Casasanta (1927-1928). In LEAL, Maria Cristina & PIMENTEL, Marília Araújo Lima. História e memória da Escola Nova. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p 94.

¹⁹ CÂMARA, Sônia. Reinventando a Escola. O ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927-1930. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2013.

²⁰ CÂMARA, Sônia. Op cit. p 67.

²¹ CÂMARA, Sônia. Op cit. p 79.

atenção especial à formação de professores, que foi incorporada e aperfeiçoada por seu sucessor na Diretoria de Instrução Pública, Anísio Teixeira.

A obra centralizadora, sob comando do presidente Getúlio Vargas, contaria com o apoio de vários assessores, notadamente de seus Ministros de Educação. Para o objetivo dessa pesquisa, destacam-se os nomes de Francisco Campos e Gustavo Capanema. Francisco Campos foi o primeiro a ocupar a pasta recém-criada do Ministério da Educação e Saúde Pública. Saído de uma experiência de sucesso em Minas Gerais, quando comandou a reforma da educação no estado a partir de 1927, chegou ao ministério com o movimento de 1930. Ocupou a pasta da Educação e Saúde até 1932, quando foi substituído por Washington Pires. Em 1934, Gustavo Capanema, que havia sido auxiliar direto de Campos em Minas Gerais, assumiu a pasta da Educação e Saúde em 1934 e nela permaneceu até o final do governo Vargas em 1945.

Não havia uma completa identificação entre os dois ministros, apesar de possuírem alguns elementos de identidade, como ter domicílio político na mesma cidade: Pitangui, em Minas Gerais. Comparando-os em termos práticos, Francisco Campos era mais doutrinário, enquanto Capanema era mais pragmático.

Em sua rápida passagem pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos introduziu a organicidade do ensino secundário brasileiro através do Decreto-lei 19.890 de 18 de abril de 1931 que, juntamente com outras deliberações, ganharam a denominação de Reforma Francisco Campos²². Desde os anos 1890 o ensino primário já vinha sendo organizado com a instituição dos grupos escolares, iniciada nessa década no estado de São Paulo. O ensino secundário nesta pesquisa é entendido como a fase do processo educativo situado entre a formação primária e o ensino superior e era oferecido, grosso modo, às elites²³. O elitismo do ensino secundário não foi alterado na Reforma Francisco Campos ao se considerar que o ensino seria distribuído ao longo de sete anos, sendo os cinco primeiros dedicados à

²² “O que se convencionou na historiografia da educação como reforma Campos compreendeu, em realidade, uma série de decretos incidindo sobre vários aspectos da Educação. Decreto n. 19.850 (11/4/1931) – cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851 (11/4/1931) – dispõe sobre a organização do ensino superior e adota o regime universitário; Decreto n. 18.852 (11/4/1931) – organiza a Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890 (18/4/1931) – dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto n. 20.158 (30/6/1931) organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador; Decreto 19.941 (30/4/1931) – institui o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas brasileiras; e Decreto n. 21.241 (14/4/1932) – consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.” SOUZA, Rosa Fátima de. Op. cit. p 146.

²³ DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>

formação geral, de caráter enciclopédico, e os dois últimos com características propedêuticas. O destaque à duração, considerada longa, se refere ao fato de que, na maioria dos casos, a demanda era por cursos de menor duração com natureza técnico profissional. Por isso, conclui-se que somente a elite “podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral”²⁴. A Reforma Francisco Campos determinava a frequência obrigatória a, no mínimo, três quartos das aulas como condição para que o aluno pudesse prestar os exames do curso. Estes exames eram totalmente regulamentados, tanto com relação à periodicidade, quanto em relação ao seu formato (provas escritas, orais, etc.). A base dessa organização era a seriação, que determinava a distribuição de conteúdos condizentes com a idade do aprendiz e, evidentemente, com a evolução do grau de dificuldade dos mesmos.

A grande pretensão de Francisco Campos era criar uma estrutura padronizada de ensino em todo o território nacional. Para tanto, a Reforma trazia em si um criterioso sistema de definição curricular, acompanhado de outro sistema de fiscalização e equiparação, uma vez que continuava mantendo o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro como o padrão a ser seguido / atingido. Estabelecido o sistema de fiscalização, o governo favorecia a abertura de cursos secundários pelo país, o que os tornava acessíveis aos setores de classes médias, deixando de ser “um luxo aristocrático”. De acordo com Rosa Fátima de Souza “em 1933, havia 66.000 alunos matriculados no ensino secundário no Brasil. Cerca de duas décadas depois, em 1952, esse número elevou-se para 466.000 alunos e, em 1961, atingia a cifra de 991.000 estudantes”²⁵.

O ministro da Educação e Saúde Pública, na sua exposição de motivos da reforma apresentada ao presidente Getúlio Vargas em 1931, tentou evidenciar o que afinal pretendia com o novo ensino secundário diferente²⁶ daquele que era adotado no país até então. Segundo argumentava, os cursos oferecidos pela “indústria usual do ensino”²⁷, em busca de clientes, tratavam apenas de inflá-los com noções e conceitos prontos e acabados. Assim, defendia a criação de um novo curso que estivesse mais centrado nos processos do que nos resultados; que apelasse e estimulasse o trabalho autônomo e criativo do estudante a partir da proposição de problemas que lhe

²⁴ Maria Thetis Nunes, apud DALLABRIDA, Norberto. Op. cit. p. 187.

²⁵ SOUZA, Rosa Fátima de. Op. cit. p. 145.

²⁶ CAMPOS, Francisco. Reforma do Ensino Secundário. In O Estado Nacional e outros ensaios. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983.

²⁷ CAMPOS, Francisco. Op cit. P 37

permitisse, por seus próprios esforços, chegar a solução dos mesmos. Enfim, propunha um ensino secundário com caráter educativo. Em suas próprias palavras:

A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores: o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o estoque de seus clientes. A educação do homem não se fará jamais mediante o sistema de receptividade passiva, pelo qual se vem degradando, no ensino secundário, a inteligência da juventude. A massa de conhecimento, posta à disposição do aluno, já preparada, cozida e digerida, não contribuirá para o desenvolvimento das qualidades nobres do julgamento e do critério, qualidades ativas e dinâmicas, que lhe servirão na vida para identificar as novas situações em que se encontra, modificá-las, utilizá-las e dar-lhes a solução apropriada.²⁸

A proposta de reforma educacional de Francisco Campos gerou intenso debate, notadamente por parte de setores relacionados à Igreja Católica que, até então, tinham o controle de grande parte das escolas secundárias do país. Na Reforma era grande a presença de teses provenientes do movimento Escola Nova, propondo uma educação fundada de forma mais intensa na prática do que no intelectualismo e, principalmente, oferecida por uma escola laica e pública. Para os pioneiros da educação nova, a instituição escolar é que deveria promover o livre debate de ideias, difundir novos valores e formar homens capazes de dar continuidade àquela modernização iniciada no país ainda nos anos 1920. A Escola Nova, na perspectiva dos pioneiros, enxergava esse homem não como criatura, mas criador e a ciência, como fruto do seu esforço criativo e racional, produtora da verdade e, sobretudo, do futuro.

Contra essa proposta, marcadamente cientificista da Escola Nova, posicionou-se a Igreja Católica. Para essa instituição, a educação escolar deveria ter como tarefa fundamental oferecer o verniz intelectual, assentado sobre a formação que colocasse a cultura clássica como elemento central de seu processo. Era por esse caminho que se formaria uma elite culta, conhecedora dos grandes pilares da sociedade moderna ocidental. As posições da Igreja Católica nesse debate contaram com um valioso

²⁸ CAMPOS, Francisco. Op cit. P 37

instrumento impresso, a revista *A Ordem*,²⁹ editada pelo Centro Dom Vital³⁰. À frente dessa revista nos anos de 1928 a 1934, esteve uma das personalidades mais importantes para esse setor da intelectualidade brasileira, Alceu do Amoroso Lima (Tristão de Athayde). Para ele, o Manifesto de 1932, expressão dos defensores da Escola Nova, revelava

(...) ser “anticristão” por negar a supremacia da finalidade espiritual; “antinacional”, pois desprezava a tradição religiosa do povo brasileiro; “antiliberal” porque baseado no que (...) chamou de “absolutismo pedagógico do Estado” e na negação da liberdade de ensino. (...) era “anti-humano”, pois desconhecia a natureza superior do homem, subordinando-o a uma finalidade apenas material e biológica. Por fim, (...) era “anticatólico”, pois pretendia impedir a Igreja de exercer qualquer intervenção pública na educação dos crentes.³¹

A Igreja acreditava que a educação utilitária proposta na Reforma Campos, seguindo os argumentos dos intelectuais da Escola Nova, serviria ao cientificismo, à laicização da cultura, à decadência da fé e dos bons costumes e, como já vinha fazendo em todo o mundo desde o advento da ciência moderna, para afastar o jovem da fé e da igreja.

A Igreja Católica apresentava suas críticas na condição de um setor que, mesmo não uniformemente, havia se colocado ao lado da Aliança Liberal, principalmente no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais. Em Minas, o que teria favorecido essa aliança foi a Reforma Educacional de 1927 comandada pelo próprio Francisco Campos quando era Secretário do Interior do Estado, e introduziu o Ensino Religioso nas escolas oficiais mineiras, ausente até então porque a Constituição de 1891 estabelecia a laicidade da educação pública brasileira. A ABE (Associação Brasileira de Educação) teria prestado apoio às pretensões da Igreja quando em 1927 aprovou, por 117 votos contra 86, uma moção propondo que o ensino moral em todos os institutos de educação tivesse a ideia religiosa por base³². Havia a intenção de que as expectativas da Igreja Católica no Estado pós-revolucionário fossem atendidas, uma vez que o próprio Ministro Francisco

²⁹ A revista “A Ordem” foi uma publicação católica, surgida em 1921, por iniciativa de Dom Sebastião Leme, Jackson de Figueiredo e outros intelectuais católicos. Ela, juntamente com o Centro Dom Vital, deveria ser suporte para os projetos de reconquista dos espaços que a Igreja havia perdido com a vitória do movimento republicano de 1889.

³⁰ Associação civil fundada no Rio de Janeiro em 1922 por Jackson de Figueiredo, com o apoio do arcebispo D. Sebastião Leme, com o objetivo de restaurar no país os laços partidos entre a intelectualidade e o espírito.

³¹ XAVIER, Libânia Nacif. Op. cit. p. 30.

³² HORTA, José Silvério Baia. O hino, o sermão e a ordem do dia. Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. P 84.

Campos afirmava que a doutrina católica não era apenas da Igreja, mas também de Estado uma vez que era uma doutrina de hierarquia e de autoridade³³.

A construção da aliança que permitiu o ingresso no novo tempo com o Estado instituído a partir de outubro de 1930 posicionou no mesmo campo grupos que, no campo educacional, eram antagônicos: os católicos, aspirando seu regresso às estruturas de poder no país e maior presença nos processos educacionais em debate; e os “liberais” que nesse momento era composto por pessoas que, embora não comungassem da mesma orientação nos processos educativos, eram acordes com a necessidade de se reformar os sistemas educativos do país, tendo como base uma escola laica e pública. A ascensão de pessoas oriundas do grupo dos liberais a postos de comando fez com que a Igreja Católica passasse a assumir uma posição de crítica em relação ao Estado e particularmente em relação ao ministro Francisco Campos³⁴.

Gustavo Capanema, um dos membros do grupo de intelectuais mineiros da década de 1920³⁵, assumiu a pasta da Educação e Saúde Pública em 1934, permanecendo até 1945, com a deposição de Getúlio Vargas.

A sua reforma, aprovada em 1942, teve início ainda em 1936 a partir de um questionário coordenado pelo Conselho Nacional de Educação (criado por Francisco Campos em 11 de abril de 1931 pelo decreto nº 19.850). Contendo 213 perguntas, foi enviado a vários setores da sociedade brasileira (professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes e políticos) com questões que revelassem como deveria ser a educação no Brasil. Desse processo resultou o Plano Nacional de Educação: um texto composto de 504 artigos concluído em maio de 1937. O texto foi entregue por Capanema ao Presidente para que o enviasse ao Congresso e foi sancionado em 1942.³⁶

A nova reforma trouxe uma importante modificação quando comparada com a de Francisco Campos. Enquanto essa última priorizava a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem apresentando um conteúdo técnico mais voltado à

³³ HORTA, José Silvério Baia. Op. cit. p 89-90.

³⁴ SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bosquet & COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984. p 47

³⁵ “Elites tendem a gerar seus intelectuais, e Minas Gerais não seria exceção. São elites que têm recursos para mandar seus filhos às melhores escolas, dar-lhes familiaridade com diversas línguas, abrir-lhes o mundo dos livros e das ideias. (...) Basta listarmos alguns nomes das rodas intelectuais de então – Abgar Renault, Pedro Aleixo, Gustavo Capanema, Emílio Moura, Carlos Drummond de Andrade, Milton Campos, João Pinheiro Filho, João Alfonsus, Mário Casasanta, Afonso Arinos de Melo Franco, o próprio (Pedro) Nava – para perceber que também eles deixaram suas marcas na vida de seu estado e seu país.” SCHWARTZMAN, Simon et al. Op. cit. p 23.

³⁶ SCHWARTZMAN, Simon et al. Op. cit.

formação de hábitos e menos preocupado com conceitos sem prática, a de Capanema se esmerava no espírito e na formação para as humanidades (o que foi um dos elementos de crítica feita pela Igreja Católica à reforma Campos), não descuidando do aspecto técnico, haja vista o encaminhamento que deu para a educação profissional, subdividindo-a em vários aspectos³⁷. Torna-se necessária uma distinção entre o significado de educação técnica nas duas reformas. Na de Francisco Campos, a expressão técnica tem uma relação mais imediata com o sentido do termo dado pelo movimento Escola Nova, denotando a capacidade e o hábito desenvolvido pelo estudante de conduzir seu processo de aprendizagem, fazendo por si mesmo. Já na Reforma de Gustavo Capanema, a técnica tem sentido de trabalho, de educar para o trabalho. Dessa forma, era profissionalizante, se especializando em diversos ramos do setor como o trabalho agrícola, o industrial, o doméstico (destinado prioritariamente às mulheres), a escola normal, a piscicultura, etc.

De acordo com a Reforma Capanema, o curso secundário daí derivado, cuja função era “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar a consciência patriótica e a consciência humanística”³⁸, mantinha-se, como na reforma anterior, como o único caminho de acesso à universidade. Essa reforma trazia consigo um rígido sistema de fiscalização porque, a exemplo do que já vinha ocorrendo desde a década de 1920, favorecia a expansão do setor privado no campo educacional, fruto das aspirações de mobilidade social das camadas médias urbanas.

Dados da Divisão do Ensino Secundário do Ministério indicavam que, em 1939, dos 629 estabelecimentos de todo o país, 530 eram particulares. 196 deles estavam no estado de São Paulo que também possuía 43 do total de 99 públicos.³⁹ A expansão das escolas foi regulada pelo Decreto 4.244 de abril de 1942 prevendo o estabelecimento de dois novos padrões de escolas, as Equiparadas e as Reconhecidas. As *equiparadas*

³⁷ O ensino profissional vinha sendo pensado no Brasil, desde a Primeira República, 1909, como um setor de caridade, com vistas a integrar jovens dos seguimentos menos favorecidos da sociedade. A partir de 1934 ele passou a ser tomado como preocupação de estado, sendo objeto de disputas entre o Ministério da Educação e Saúde Pública e o do Trabalho, Indústria e Comércio, que tinha atrás de si a Federação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias de São Paulo. SCHWARTZMAN, Simon et al. pp 231-234.

³⁸ Citado por SOUZA, Rosa Fátima de. Idem p. 171. Ver também o Decreto 4.244 de 9 de abril de 1942: Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades: 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

³⁹ SCHWARTZMAN, Simon et al. Op. Cit. p. 190.

foram as mantidas pelos governos estaduais e pelo Distrito Federal, e as *reconhecidas*, mantidas pelos governos municipais e/ou pela iniciativa privada. Nos dois casos deveria existir a autorização do governo federal e, evidentemente, também estariam subordinadas à sua fiscalização, através do Ministério da Educação e Saúde Pública⁴⁰.

Gustavo Capanema, em seu discurso na abertura da I Conferência Nacional de Educação em três de novembro de 1941, lembrava aos delegados a finalidade última da educação: “As escolas brasileiras, públicas ou particulares, de qualquer grau ou ramo de ensino, terão como mira que seu primeiro e principal dever é preparar as gerações para defenderem e protegerem a unidade, a independência e a honra da pátria”⁴¹. É sintomático o uso dessas expressões no momento em que a Europa estava envolvida nos conflitos da Segunda Guerra Mundial há mais de um ano. No cenário dessa conferência, o Brasil gozava de uma posição particular no cenário latino americano quando se considerava sua importância econômica para os blocos em luta. Tanto a Alemanha quanto os EUA (ainda não formalmente dentro da luta⁴²) buscavam garantir o Brasil e suas potencialidades econômicas dentro de suas respectivas áreas de influência. O ministro Capanema firmava, nessa conferência, posição contrária aos que, no governo, defendiam o totalitarismo. Assegurava que na conferência se organizasse a educação para a pátria, descartando propostas que pretendiam, por exemplo, militarizar a Juventude Brasileira, segundo modelos europeus⁴³. Quando a sua proposta de reforma da educação foi aprovada, abril de 1942, o país já havia oficializado sua aliança aos EUA e declarado guerra ao Eixo⁴⁴.

Capanema já apresentava sua concepção de educação há algum tempo, desde o discurso pronunciado na comemoração do centenário do Colégio Pedro II, em 1937. Nessa cerimônia, expôs seu ideário de educação que diferia da proposta em voga,

⁴⁰ Ver no Decreto 4.244 o Capítulo II, Dos Estabelecimentos de ensino secundário federais, equiparados reconhecidos. Artigos 71 a 74.

⁴¹HORTA, José Silvério Baia. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In GOMES, Ângela de Castro. Capanema: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: Editora FGV; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. pp 143-172. p. 147

⁴² Os EUA já vinham fazendo gestões sobre a economia brasileira desde meados da década de 1930. De acordo com Antônio Pedro Tota, os capitalistas estadunidenses viam na América Latina, e sobretudo no Brasil, possibilidades de substituição dos mercados perdidos no oriente desde que os japoneses haviam iniciado sua aí expansão imperial, aproveitando-se das fragilidades econômicas e políticas das antigas metrópoles europeias na região. TOTA, Antônio Pedro. O Imperialismo sedutor. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

⁴³ HORTA, José Silvério Baia. 2000. Op cit. p. 162.

⁴⁴ PINHEIRO, Letícia. O Brasil no Mundo. In SCHAWARCZ, Lilia Moritz. História do Brasil Nação: 1808-2010, volume 4, Olhando para dentro, 1930-1964, coord. Ângela de Castro Gomes. São Paulo: Objetiva, 2013. Pp 143-177. P 153.

defendida pelos pioneiros da Escola Nova. Embora reconhecesse a renovação pedagógica apresentada pelos “pioneiros” como uma reação à escola tradicional que se preocupava meramente com a transmissão de conhecimentos já adquiridos às novas gerações, afirmava que ela também não estava isenta de “deficiência e erro”⁴⁵. O erro estava no não direcionamento do elemento central da Escola Nova que seria a preparação do homem para a ação, para a eficiência. Capanema reconhecia e apostava nessa educação, porém, acreditava que era necessário indicar ou endereçar a ação que se esperava desse homem em formação. Dizia acreditar numa educação comprometida, numa educação que se colocasse decisivamente a serviço da nação e, mais ainda, da pátria. Pelo próprio ministro

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores da pátria, a sua independência, sua ordem e seu destino.⁴⁶

Esse comportamento crítico de Capanema em relação à Escola Nova pode ser compreendido como eco de outras manifestações que surgiam no mesmo sentido. A esse propósito, a sugestão do nome de Gustavo Capanema para ocupar a pasta da Educação e Saúde Pública foi um reflexo disso, pois ele ocupava este posto com o apoio da Igreja Católica.⁴⁷ Disso depreende-se que várias medidas adotadas sob sua administração refletiam esse apoio. É ainda interessante notar que, como apontou Jerry Davila, embora medidas tivessem sido introduzidas na condução das políticas de educação no país, “os novos administradores continuaram a trabalhar utilizando os esquemas de (Anísio) Teixeira...”⁴⁸

⁴⁵ Citado por Horta. Op. cit. p. 148

⁴⁶ Gustavo Capanema, Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. In HORTA, José Silvério Baia. Gustavo Capanema. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Editora Massangana, 2010. P 135-136.

⁴⁷ DAVILA, Jerry. Diploma de Brancura. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP: 2006. P. 255. Ver também SCHWARTZMAN, Simon e outros. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra & São Paulo: EDUSP, 1984.

⁴⁸ Idem p. 245

Para ingresso no ensino secundário passou-se a exigir o exame de admissão, constituindo-se aí, o grande divisor, definindo a quais estudantes caberia a educação secundária: os aprovados na admissão, no sentido de preparação das elites pretendidas por Capanema; e a quais caberia a educação profissional: os não aprovados, que iriam para o ensino industrial, agrícola ou comercial onde seriam preparados para o trabalho. Pretendendo garantir a universalização do ensino secundário, os estudantes aprovados na admissão que não quisessem seguir os estudos universitários, teriam a opção do ensino profissional de nível médio, cujo pré-requisito seria o diploma ginásial. Os professores do secundário deveriam obrigatoriamente ter formação universitária. Essa solução amenizava razoavelmente o debate suscitado com a Igreja Católica: enquanto os aprovados se destinavam à formação humanista clássica, os demais eram destinados à formação técnica. Dessa maneira, se garantiriam tanto o acesso da elite ilustrada cuja responsabilidade seria se constituir na classe dirigente da nação, quanto a formação de mão de obra especializada tão necessária ao desenvolvimento modernizador pretendido para o país, numa solução de compromisso entre capital e trabalho característica da gestão varguista.

Essa reforma também dividia o ensino secundário em dois ciclos. O primeiro, denominado de “ginásio”, comum e com curso de formação geral com quatro anos de duração. O segundo ciclo, com duração de três anos compreendia dois cursos paralelos, o clássico e o científico correspondente ao “colégio”. Gustavo Capanema assim os explica:

A diferença que há entre eles é que, no primeiro (o clássico), a formação intelectual dos alunos é marcada por um acentuado estudo das letras antigas, ao passo que, no segundo (o científico), a maior acentuação cultural é proveniente do estudo das ciências. Entretanto, a conclusão tanto de um como de outro dará direito ao ingresso em qualquer modalidade de curso do ensino superior.⁴⁹

O ensino secundário, para atender aos projetos de Gustavo Capanema de formar “condutores de massas”, deveria apresentar “sólidos estudos das clássicas humanidades”⁵⁰, assim como desenvolver a consciência patriótica. Deveria estar impregnado daquelas “práticas educativas” que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética (Deus, religião, família e pátria), pois, mais do que transmitir o “sentimento nacional” (comum a todos os níveis de ensino), deveria formar uma

⁴⁹ SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit. p. 181/2.

⁵⁰ SCHWARTZMAN, Simon et al. Op. cit. p. 192.

“consciência nacional”, devendo também ser os jovens-homens, exemplo para imitação pelas massas.

Para concluir, é importante lembrar que a Reforma Capanema trazia a obrigatoriedade da frequência escolar para o secundário. Apesar da forte presença da igreja católica nesse momento da história brasileira, o aspecto da frequência deveria acentuar a educação oferecida pelo Estado, tornando-o preponderante nesse cenário que antes era exercido fundamentalmente pela família ou pela igreja.

As duas reformas da educação ocorridas durante os anos da Era Vargas são consideradas como bases para a organização do ensino secundário brasileiro ao longo dos anos subsequentes. As influências dos projetos escolanovistas, reforçando uma educação de conteúdo mais prático do que humanista, tiveram maior peso na reforma de 1931 do que na de 1942, quando a Igreja Católica conseguiu retomar um tom mais humanista para os processos de escolarização. O ensino secundário desse período se organizava com vistas a uma educação dicotômica e discriminadora, uma vez que destinava uma educação humanista e contemplativa aos grupos de elite, e outra com característica profissionalizante direcionada aos grupos provenientes das classes trabalhadoras. Contudo, é importante frisar que, apesar da discriminação, houve uma expansão do acesso à escola a partir da introdução dessas reformas.

O período da história brasileira conhecido como Era Vargas tem grande importância em vários campos da vida do país e, no que tange educação, é fundamental destacar a transformação econômica que então foi iniciada. Com predomínio de uma economia agroexportadora, o Brasil entrou na era da modernização pela ampliação de suas competências econômicas, com relevo para o desenvolvimento da economia industrial. O apelo ao modelo de educação escolanovista se encaixava perfeitamente nessa nova realidade por ser, naquele momento, uma das mais novas experiências do movimento educativo e, sobretudo, em função da sua justificação de origem na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte de final do século XIX.

Escola Nova: histórico

Durante os anos 1920 foi disseminado entre determinado grupo de intelectuais que pensava a educação brasileira, um conjunto de ideias em desenvolvimento na Europa e nos Estados Unidos desde o final do século XIX. Nestas regiões, embaladas pelo vigor do industrialismo que tornava os processos produtivos / tecnológicos mais ágeis e modificava a dinâmica populacional, já que favorecia o grande deslocamento da população rural em direção aos centros urbanos, surgiram novas propostas educativas que deveriam dar conta desse novo momento. As exigências que se colocavam vinham no sentido de acelerar a formação dos estudantes, de modo que pudessem atender à dinâmica provocada pela modernização. Pretendia-se que os processos educacionais ganhassem em praticidade, sendo cada vez mais capazes de aliar as questões de ordem prática às de ordem intelectual, introduzindo procedimentos que dessem papel de destaque para as ciências.⁵¹

O filósofo norte americano John Dewey (1859-1952) tornou-se um dos principais teóricos para essa nova educação, sobretudo ao relacioná-la à experiência. Para ele, o conhecimento se fazia de forma significativa quando fosse gerado a partir da experiência do aprendiz⁵². Anísio Teixeira, primeiro tradutor e um dos principais divulgadores da obra de John Dewey no Brasil, explicava que a experiência, conforme descrita pelo filósofo, deveria ser compreendida a partir das relações estabelecidas entre os variados tipos de elementos existentes no universo. Nessa relação, a modificação mútua ocorrida entre agente e situação é que se denominaria experiência, considerada um atributo puramente humano. Assim, de acordo com Dewey, a educação resultaria da interação entre organismo e meio, e a experiência seria o meio para a verdadeira aprendizagem. Através dela, o espírito se enriqueceria mediante a aquisição de novos conhecimentos, conferindo uma significação mais profunda para a vida.⁵³

Dewey considerava que a escola deveria ser o reflexo e ao mesmo tempo refletir a própria vida. O contexto vivenciado por Dewey no final do século XIX e início do XX

⁵¹ LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14ª. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002. e CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

⁵² DEWEY, John. *Vida e educação* (tradução é apresentação de Anísio Teixeira). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, 5ª edição.

⁵³ PAGNI, Pedro Ângelo. A constituição da Filosofia da Educação de Anísio Teixeira (1930-1934). Entre a doutrina pedagógica e a crítica filosófica. In: MONARCHA, Carlos (org.). Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Pp 153-191.

nos EUA, dava-se quando o desenvolvimento do capitalismo apresentava grandes níveis de desigualdade social, e seu país atraía grandes levas de imigrantes. Sendo assim, o papel da escola era criar condições para que a sociedade se fizesse / mantivesse livre e liberal, porém garantindo a todos os indivíduos condições de igual desenvolvimento, pretensamente de forma independente da condição racial ou de gênero⁵⁴, num modelo meritocrático. Surgiu daí a noção de *sociedade em miniatura*, na qual a troca de experiências entre desiguais organizada de forma pedagógica, dando relevância para os aspectos da vida social, fatalmente levaria ao aprendizado da democracia.⁵⁵

A sociedade resultante dessas transformações demandava interferências nas práticas pedagógicas que acabaram levando ao princípio do ativismo⁵⁶ que no Brasil tornou-se o método ativo⁵⁷. A escola, por sua vez, precisava incorporar à sua dinâmica os novos setores sociais que chegavam às cidades, como também as mulheres e outros setores que não pertenciam à elite. Foi a partir dessas especulações científicas que se acentuaram no país processos educativos que compreendiam as crianças e jovens como diferentes dos adultos, com uma psique própria que demandava, nos processos educativos, procedimentos e práticas diferentes daquelas aplicadas até então.

Inicialmente, na Inglaterra, Cecil Reddie (1858-1932) fundou uma escola para rapazes na faixa etária de 11 a 18 anos em 1889, denominada de *New School*. Reddie acreditava que o rapaz deveria se tornar um homem completo e a escola deveria se constituir num mundo real, onde o aluno pudesse coligar inteligência, energia, vontade, força física, habilidade manual e agilidade. Edmond Demolins (1852-1907) ao aplicar esse modelo na França, levou sua escola para o campo, onde a criança, longe do espaço urbano, encontrasse uma realidade que lhe exigisse muitos afazeres, permitindo que na vida cotidiana ela pudesse ter uma formação global: intelectual, física, moral e social. Gustav Wyneken (1875-1964) e Georg Kerschensteiner (1854-1932), na Alemanha, desenvolveram experiências de forma ainda mais coerente com esse movimento que já se traduzia em “escolas novas”. Para Wyneken, os jovens deveriam se organizar de

⁵⁴ MARICONDA, Pablo Rubén. Dewey (1859-1952). Vida e obra. In DEWEY, John. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

⁵⁵ DEWEY, John. Vida e Educação. (tradução e apresentação de Anísio Teixeira). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, 5ª edição.

⁵⁶ O ativismo se colocava como inovação no campo escolar apresentando novos olhares para o processo de ensino e aprendizagem. A escola, até esse momento, era identificada pelos partidários do ativismo, por aspectos externos ao educando, em que posturas, assim como o conteúdo disciplinar vinham definidos previamente, cabendo ao aluno um papel passivo e, ao mestre, o de transmissor do conhecimento.

⁵⁷ Método Ativo foi uma das denominações que se atribuiu a esse movimento de renovação da educação que se fazia em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil.

forma autônoma, longe da tirania dos adultos e do conformismo proposto pelos métodos escolares usuais. Discípulos de John Dewey, esses educadores valorizavam o aspecto manual da educação, considerando o trabalho como a atividade fundamental da vida que deveria ocupar o lugar central da educação infantil sendo realizada de forma coletiva e dotada de um valor de finalidade. Na Itália, sob a liderança de Rosa Agazzi (1866-1951), a proposta rompia com programas preestabelecidos e valorizava as experiências dos alunos. A partir de materiais recolhidos conforme a curiosidade e interesse das crianças, “bugigangas sem patente”, formar-se-ia um pequeno museu cujas peças deveriam motivar a pesquisa e as experiências.

Nos Estados Unidos da América do Norte o nome fundamental nesse movimento foi, naturalmente, o de John Dewey que, juntamente com William Heard Kilpatrick (1871-1965), desenvolveu o “método dos projetos”. A palavra projeto era tomada por eles a fim de demonstrar intencionalidade. Para cumprir seu objetivo, o educando deveria ser motivado de forma prática, operando escolhas cognitivas para satisfazer seu objetivo.

John Dewey foi um dos principais nomes entre aqueles que pensaram teoricamente essa educação nova, mas não foi o único. Do lado europeu devem ser destacados os nomes de Ovide Decroly (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1961) e Maria Montessori (1870-1952).

Ovide Decroly foi um médico belga que desenvolveu pesquisas educativas a partir de tratamentos aplicados a jovens que traziam consigo algum tipo de deficiência. Nesse trabalho aproximou-se da psicologia onde apurou as pesquisas em torno da aprendizagem de forma geral, especializando-se na psique infantil, dando origem ao “método global”. Ele identificou que a criança era estimulada por suas necessidades fundamentais, como se alimentar e se defender por isso, o processo de ensino e aprendizagem infantil deveria partir do que ele chamou de “centros de interesse”..

Edouard Claparède foi um dos fundadores, em 1912, da Escola de Genebra. A partir das noções de “educação funcional” e “escola sob medida”, acreditava que para a aprendizagem os referenciais utilizados deveriam estar dentro do campo de interesse do aprendiz, afastando-se dos programas e métodos de ensino tudo aquilo que tirasse o interesse da criança, notadamente o que já estivesse planejado previamente (Escola Tradicional).

Adolphe Ferrière foi, dentro da Escola de Genebra, quem mais teorizou sobre a escola ativa. Defensor dos direitos das crianças e de suas necessidades, via nesses elementos os indutores de suas teorias sobre a aprendizagem que deveriam estar no centro dos interesses da escola renovada, “ativa”. A fim de desenvolver a liberdade do sujeito, a escola deveria centralizar em suas atividades o jogo e o trabalho.

Maria Montessori, assim como Decroly, se envolveu com o mundo da aprendizagem a partir de seus trabalhos como médica dedicada ao tratamento de crianças excepcionais. Na base de seus estudos estavam atividades senso-motoras da criança que deveriam ser desenvolvidas por meio de exercícios de vida prática como vestir e comer, e de materiais didáticos cientificamente organizados, como os blocos geométricos, objetos de encaixe, etc. Para Montessori, seria importante que o ambiente de aprendizagem estivesse organizado de forma a favorecer a liberdade infantil, com os materiais dispostos e adaptados ao manuseio, podendo a criança efetuar o que ela chamou de “autoeducação”. Tudo isso sob uma observação adulta, vigilante e atenta, e não opressora.

A referência a estes autores inova o conceito de infância pensada como um período específico que carecia de atenção e cuidado relativos à idade em que se encontrava. Particularizar essa idade da vida também levou a se considerar as demais idades, dentre elas a juventude. Pensar essa nova escola para a juventude corresponderia, então, à segunda fase do ensino secundário.

“O governo de si” – experiências escolares

O estudo de Jorge do Ó⁵⁸ registrou de que forma se constituiu a mudança nos procedimentos escolares, ancorada nas novas propostas da renovação da educação desde o final do século XIX, conferindo mais responsabilidades ao aluno dentro do espaço escolar e possibilitando a construção de uma nova relação entre os sujeitos. Atribuir mais responsabilidades ao aluno implicaria colocá-lo no governo de si mesmo, tornando o processo educativo mais significativo.

Essa é uma das perspectivas através das quais analiso os grêmios estudantis: como iniciativas criadas para estimular os estudantes a estudar e praticar seus conhecimentos, podendo se organizar dentro da escola em direção ao governo de si. Na sua organização os alunos eram estimulados a se associar, construir, constituir e eleger lideranças, organizar cerimonial, elaborar e apresentar trabalhos, representar os demais. Participar dessas associações funcionava como um treinamento prático para várias situações que esses estudantes vivenciariam na vida adulta, participando da vida coletiva, em situações democráticas, ou marcadas pelo contexto autoritário. Esperava-se que os estudantes, através das atividades dos grêmios, fossem capazes de pensar de forma coletiva, sempre sobrepondo ao interesse individual, o interesse do grupo.

Experiências com esse objetivo já vinham ocorrendo em outras partes do mundo. De acordo com Jorge Ramos do Ó⁵⁹, um dos elementos centrais nessas práticas era fazer da escola um organismo que permitisse formar pessoas proativas, com disposição e capacidade de ação na sociedade. Jorge do Ó fez referência a uma das primeiras experiências nessa direção que se desenvolveu nos Estados Unidos da América do Norte, precisamente na *George Junior Republic*. Essa escola foi fundada em 1895 com objetivos filantrópicos, tendo em vista recolher e abrigar crianças desamparadas e em situação de risco social. O seu fundador a organizou segundo o modelo do *self-government*, onde o governo seria feito pelas e para as crianças e adolescentes ali abrigados.⁶⁰ Ela funcionava como uma mini república, com leis e moedas próprias. O lema da escola era “*Nothing without labor*” que, a propósito, estampava a capa do jornal

⁵⁸ Ó, Jorge Ramos do. O Governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa e Autor, 2003.

⁵⁹ Ó, Jorge Ramos do. Op. cit.

⁶⁰ HULL, William I. The George Junior Republic. In *Annals of the American Academy of Political and Social Science* vol 10. Sage Publications Inc. <http://www.jstor.org/stable/1009770>. Jorge do Ó afirmava sobre essa escola que, sua experiência também vinha das “franjas sociais”, ou seja, nos extremos sociais, assim como foi a experiência de Maria Montessori e de Ovide Decroly.

produzido pela escola, o *Citizen*. Tal periódico, além de questões relativas ao cotidiano escolar, comentava assuntos mais gerais, como no número de setembro de 1913⁶¹, em que um texto discutia as difíceis relações entre França e Alemanha e outro, de novembro do mesmo ano⁶², destacava a campanha pelo direito do voto das mulheres. Em favor dessa campanha, dizia que esse direito era já uma prática na escola (já que a mesma pretendia funcionar como uma *sociedade miniatura*). Em outro número, de 1915, além de retomar o mesmo tema, o jornal abordava questões em torno da I Guerra Mundial e da Revolução de 1910 no México, sugerindo a não existência de democracia ao sul do Rio Grande.

Alexander Meiklejohn, diretor da Brown University na virada do século XIX para o XX alcançou notoriedade e reconhecimento, dentre outras coisas, por insistir no desenvolvimento da autodisciplina e do governo de si entre seus alunos como prática educativa. A fim de estimular e desenvolver essas características, Meiklejohn iniciou suas experiências através do esporte. Segundo ele, o esporte era um dos elementos que, por excelência, exigiria do indivíduo atitudes autônomas num jogo que é coletivo.⁶³

Embora todos os esforços não tivessem produzido resultados como esses, o relatório do *Bureau Internationale d'Éducation* de 1930, analisando em várias partes do mundo os resultados da aplicação do ideal de *self-government*, demonstrou que, além de melhorar o desempenho acadêmico e as questões disciplinares, os alunos despertavam para novos interesses e vocações. Os clubes escolares oportunizavam situações, onde os estudantes podiam aprofundar temáticas despertadas pelo currículo que, dadas limitações próprias à dinâmica das aulas, só teriam espaço para sua ampliação fora da sala. Era nas reuniões dos clubes que se desenvolviam a música, o teatro, a literatura, a astronomia, a zoologia, a etiqueta e, enfim, a vida comunitária dos estudantes.⁶⁴

No Brasil, entre os anos de 1921 e 1964, desenvolveu-se uma experiência escolar que também se orientava pelas ideias inovadoras que se aproximavam muito das características de uma Escola Nova, conforme definido em 1921, na cidade francesa de

⁶¹ Relations between France and Germany. By Russel Richardson. The Citizen. George Junior Republic. Vol. 16, Freeville, NY, september, 1913, n. 1. Pp 18-21.

⁶² Woman Suffrage. By Mary A. Capitella. The Citizen. George Junior Republic. Vol. 16, Freeville, NY, november, 1913, n. 3. P 59.

⁶³ For Meiklejohn, physical and intellectual contest were very much alike in their dependence on a basic respect for the rules of the game. Both required mutual agreement to set the terms and boundaires of human conflict, and both revealed the need to share standards in the construction and preservation of a self-governing community. NELSON, Adam R. Education and Democracy. The meaning of Alexander Meiklejohn, 1872-1964. Madison-Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 2001. P. 37

⁶⁴ Ó, Jorge Ramos do. Op. Cit, p 154-5.

Calais, pelo *Bureau International des Écoles Nouvelle*. Foi a Escola Regional de Meriti, fundada por Armanda Álvaro Alberto⁶⁵ com a colaboração de Edgar Sussekind de Mendonça. A Escola Regional de Meriti se propunha ser um local de experimentação científica, localizava-se no campo e funcionava em regime de coeducação. Orientava seus alunos tanto com relação à formação intelectual, priorizando mais o espírito crítico do que a memorização, quanto às atividades manuais, mais com fins educativos do que profissionais. Cuidava para que houvesse uma valorização equânime dos dois tipos de trabalho/aprendizagem, intelectual ou manual. Acreditava que esse seria um dos caminhos para modificar na mentalidade brasileira o desprezo pelo trabalho manual, resultado de muitos anos de escravidão. Era uma escola que não aplicava castigo, estimulando a participação dos alunos no seu funcionamento. Envolvendo e responsabilizando os alunos pelas tarefas relativas ao dia-a-dia da escola, numa espécie de cogestão, possibilitava a vivência de práticas democráticas e estimulava a solidariedade. Em alguns aspectos ela não concordava plenamente com as propostas escolanovistas, como o uso dos testes de inteligência. Na avaliação da Escola Regional de Meriti os alunos, pelos testes, eram classificados e homogeneizados e o seu propósito era respeitar e aproveitar a diversidade, onde cada um, sentindo-se mais ou menos apto para essa ou aquela atividade, pudesse pertencer a várias turmas.

A manutenção dessa escola recebeu vários apoios de outros intelectuais inovadores no campo educacional além dos já citados: Delgado de Carvalho, Heitor Lyra da Silva, Lourenço Filho e Belisário Penna. Esse último foi um dos grandes apoiadores da escola que, por ser médico, considerava que seus preceitos higienistas poderiam ser um poderoso antídoto contra a pauperização da infância.

Outra experiência que teve lugar no Rio de Janeiro foi a praticado na Escola de Comércio Amaro Cavalcante⁶⁶. Nessa instituição, grande parte da gestão escolar seria realizada pelos próprios alunos que, organizados em conselhos, decidiriam sobre sanções disciplinares, estímulos e apoio a colegas atrasados ou menos ajustados ao

⁶⁵ MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Armanda Álvaro Alberto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

⁶⁶ A Escola de Comércio Amaro Cavalcanti foi a primeira sob a administração municipal (Distrito Federal) de Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução a funcionar no esquema misto, mantendo a especialização já existente, escola de ensino comercial (formando perito contador e auxiliar de comércio) com o ensino propedêutico. Com isso, Anísio Teixeira rompia com o elitismo que ele via na reforma de Francisco Campos, destinando aos grupos privilegiados o ensino propedêutico e, conseqüentemente o acesso ao ensino superior, e aos estudantes sem recurso, apenas a formação profissional. NUNES, Clarice. Op cit p 296 a 300.

conjunto, estudos supletivos, atividades curriculares e extracurriculares, de forma a tornar os estudantes mobilizados, eleitores e elegíveis na escola. Essa vivência teria como grande vantagem o enriquecimento da sua experiência de vida.

A escrita na escola

Das diversas responsabilidades que se atribuía ou que poderia se atribuir aos alunos com vistas ao governo de si, uma delas era a escrita. A escrita produzida em ambiente escolar e inserida em seu cotidiano, assim como hoje, demandava cuidados como saber o que escrever, para quem escrever e, naturalmente, como escrever. A situação em que a escrita seria colocada à mostra poderia ser uma atividade escolar, restrita ao escritor e um leitor, o professor, por exemplo, ou a mais de um leitor - os colegas ou mesmo a comunidade escolar. De toda forma, o ato de escrever, principalmente na escola, não pode ser considerado solitário, pois implica, no mínimo, duas partes: sendo uma quem escreve e a outra para quem se escreve⁶⁷. Além disso, a escrita escolar, na maioria das vezes, é uma demanda da escola, por isso o escritor precisa ser compreendido como pertencente a esse grupo social que forma uma de suas redes de sociabilidade e de influência⁶⁸. Anne-Marie Chartier⁶⁹, ao estudar os exercícios escritos de alunos na França entre os anos de 1880 e 1990, percebeu detalhes vinculados à conjuntura e à materialidade que influenciavam o ato de escrever. No entanto, em comum às diversas temporalidades, concluiu que os escritos escolares são “semipúblicos” e, por isso, devem ser feitos de forma a não expor o escritor nem a instituição frente à família, à religião e à política, por exemplo.

A escrita que interessa a esta pesquisa é a escrita escolar feita fora do ambiente da sala de aula. Não pretendendo dizer que ela se fazia de forma independente da aula, entende-se que alcançaria uma projeção diferente no ambiente escolar, como parte da cultura escolar. Essa escrita se apresentava em diferentes tipos de textos: uma ata, um

⁶⁷ ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. *Leitura, interpretação e produção textual*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

⁶⁸ GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita*. In GALVÃO, Ana Maria de O. et al (Orgs). *História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. Pp 9-46

⁶⁹ CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

relatório, uma reportagem, uma reivindicação, um poema, um conto, uma crônica ou outras formas que se encaixassem nos portadores considerados - livro de grêmios, jornais e ou revistas estudantis. No início de século XX a revista era um dos principais instrumentos utilizados pelo meio intelectual para difundir e debater suas ideias. De acordo com Frantjesco Ballerini⁷⁰, durante o Modernismo, sobretudo na década de 1920, as revistas literárias alcançaram o seu auge.

O movimento Modernista fez amplo uso desse instrumento, a revista, por vários anos, especialmente quando dos debates internos em torno das suas diferentes propostas⁷¹. De acordo com Tania De Luca, os partidários do Modernismo, principalmente entre as décadas de 1920 e 1930, lançaram várias e diferentes revistas que podiam revelar as correntes ideológico/estéticas predominantes dentro do movimento, trazendo à tona disputas para definir quais desses grupos efetivamente estavam na vanguarda do movimento, como também podiam revelar as suas cores locais⁷². Por vezes algumas dessas revistas misturavam e publicavam todas as tendências do movimento, como foi o caso da *Revista de Antropofagia* (pelo menos na sua primeira fase) dirigida por Oswald de Andrade que, segundo escreveu Alcântara Machado, “A *Revista Antropofágica* não tem orientação ou pensamento de espécie alguma: só tem estômago”⁷³.

Ana Clara Bortoleto Nery apontou a mesma tendência para o pensamento pedagógico⁷⁴. Para a formação de professores nas escolas normais ou de magistério em São Paulo, publicavam-se revistas especializadas de 1922 a 1931 onde alguns grupos disputavam entre si autoridade científica no campo educacional. Originalmente, um grupo de professores fundou a Sociedade de Educação de São Paulo (1922) e, no ano seguinte, a *Revista da Sociedade de Educação*, conclamando os interessados em aperfeiçoar os métodos educativos e organizar o sistema escolar a contribuírem com a mesma⁷⁵. A revista era dirigida a professores, sendo o material nela publicado da lavra dos integrantes da sociedade e foi editada até dezembro de 1924. Em 1925 surgiu a

⁷⁰ BALLERINI, Frantjesco. *Jornalismo cultural no século XXI (Recurso eletrônico): Literatura, artes visuais, cinema e música: a história, as novas plataformas, o ensino e as tendências na prática*. São Paulo: Summus, 2015.

⁷¹ DE LUCA, Tania Regina. *Leitura, projetos e (re)vistas(s) do Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

⁷² Como a *Revista Verde*, do grupo de Cataguases, Minas Gerais.

⁷³ DE LUCA, Tania Regina. Op. cit. p 87.

⁷⁴ NERY, Ana Clara Bortoleto. *A Sociedade de Educação de São Paulo. Embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

⁷⁵ NERY, Ana Clara Bortoleto. Op. cit. p 28.

Revista Escolar por iniciativa da Diretoria de Instrução Pública de São Paulo trazendo duas tendências, uma agregando professores novatos que queriam uma revista voltada para a orientação da prática pedagógica, e outra de professores que queriam uma revista com conteúdo mais doutrinário. Em 1927, com a fusão da *Revista da Sociedade de Educação* e da *Revista Escolar* foi lançada a revista *Educação*. Com a Revolução de 1930 e seus desdobramentos políticos, a Diretoria de Instrução Pública de São Paulo, que editava a Revista, ficou a cargo de Lourenço Filho que modificou a sua denominação, passando doravante a ser conhecida como *Escola Nova*, até seu último número em julho de 1931. De acordo com Ana Clara Nery, no que toca à questão dos periódicos, essas revistas marcaram as disputas no campo educacional proporcionando a afirmação da posição do grupo paulista, sob a liderança de Fernando de Azevedo, em debate estabelecido com a Associação Brasileira de Educação (ABE).

Em outro texto⁷⁶ a autora apresentou sua pesquisa em periódicos de escolas normal/magistério de Portugal no período compreendido entre 1911 e 1950. Ela demonstrou que os impressos se destinavam à formação dos alunos enquanto professores primários. Embora esses artigos fossem escritos por professores, os periódicos eram dirigidos pelos alunos.

Miriam Waidenfeld Chaves⁷⁷ trabalhou com a *Revista Escola Argentina* do Rio de Janeiro. Essa escola foi construída ainda na administração de Carneiro Leão, na de Fernando de Azevedo ganhou prédio novo e com Anísio Teixeira abrigou um novo sistema de ensino, o *Sistema Platoon*,⁷⁸ tornando-se uma das escolas modelo do novo projeto educacional proposto por esses dois últimos intelectuais / educadores para o Distrito Federal. A Revista era produzida na Escola não apenas para a comunidade escolar, como alunos e professores, mas abrangia leitores de outras escolas. Era remetida para a Argentina como mostra do que se fazia pedagogicamente nessa instituição e também com vistas a criar e fortalecer laços de solidariedade com a nação vizinha. Ela deveria funcionar como um guia pedagógico, uma espécie de “livro didático” que oferecesse os caminhos a serem seguidos pelos professores. Segundo Chaves, Anísio Teixeira escreveu num de seus números que “a revista expressava não

⁷⁶ NERY, Ana Clara Bortoleto. Periódicos educacionais portugueses: circulação e apropriação de modelos culturais. <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/25AnaClaraBortoletoNery.pdf>

⁷⁷ CHAVES, Miriam Waidenfeld. A Revista Escola Argentina. Reflexões sobre um periódico escolar nos anos 20 e 30. Revista Brasileira de História da Educação n° 6, Campinas: SBHE, jul./dez. 2003. Pp 59-85.

⁷⁸ Sistema derivado dos EUA que organizava os alunos em pelotões que deveriam circular pela escola para terem aulas em salas fixas com um horário pré-estabelecido.

apenas os ideais da escola, mas do próprio Departamento de Educação do Rio de Janeiro”⁷⁹. Essa revista circulou de 1929, sob a administração de Fernando de Azevedo, até 1935, no final da gestão de Anísio Teixeira, com periodicidade irregular ao longo desse tempo. Pelas conclusões de Miriam Chaves, a revista era um instrumento da escola e por isso o seu controle deveria ficar nas mãos de um grupo que tivesse clareza sobre esse ponto, e era um instrumento que atendia mais aos interesses da escola do que dos alunos.

Os jornais e as revistas utilizados como fontes para esse trabalho foram produzidos nos anos de 1930 a 1945, resultado das atividades derivadas das propostas educativas provenientes do processo de renovação da educação então em voga, colocando o aluno no governo de si mesmo. Essas fontes têm sido consideradas, para efeito de catalogação, como imprensa pedagógica, não se distinguindo entre aquelas produzidas por e destinadas aos professores e aquelas da lavra dos estudantes, mesmo considerando, como demonstrado por Áurea Esteves Serra⁸⁰, as possíveis e prováveis mediações presentes na produção estudantil.

Simone Ribeiro Nolasco⁸¹ achou prudente, o que considero cabível neste trabalho, se fazer uma distinção nesses tipos de publicação impressa, sugerindo a utilização da expressão “jornais estudantis” quando se tratar daqueles onde a iniciativa dos estudantes aparecesse em maior evidência. No material de origem impressa que pesquisei, a maioria é procedente do Colégio Pedro II, escola de formação secundária. O predomínio no conjunto é de textos literários, sendo que *O Ateneu*, por exemplo, se intitulava *Revista Literária*. Alguns dos textos de professores, como “Teoria do Conto” de José Oticica⁸², publicado no *Muirakitan*, acabavam se convertendo em uma pequena aula. Nas revistas *Asas* e *Instituto*, da Escola Normal de Belo Horizonte e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro respectivamente, havia textos que faziam referência ao futuro ofício de ensinar daqueles estudantes, entretanto, não se apresentavam textos com função formadora, de fundo pedagógico⁸³.

⁷⁹ CHAVES, Miriam Waidenfeld. Op .cit. p 65.

⁸⁰ SERRA, Áurea Esteves. *As Associações de alunas das Escolas Normais do Brasil e de Portugal: Apropriação e representação (1906-1927)*. Marília/SP: UNESP, Tese Doutorado, 2010.

⁸¹ NOLASCO, Simone Ribeiro. *O Fazer-se cidadão. O jornalismo estudantil nas décadas de 1920 e 1930 no Liceu Cuiabano em Mato Grosso*. Tese de doutorado. Cuiabá/MT: UFMT, 2015. p 92.

⁸² Muirakitan, maio de 1939, página 4.

⁸³ Ver a *Página Pedagógica, Como educar integralmente*, revista *Asas* p 10, e o *Discurso de Paraninfo* proferido pelo Professor Júlio Nogueira e publicado na revista *Instituto*, número 2, p 25 e 26.

De maneira geral estes documentos, foram organizados e produzidos por estudantes adolescentes, ora matriculados no ensino secundário, Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, ora no curso Normal, Escola Normal Modelo de Belo Horizonte e Instituto de Educação do Rio de Janeiro, fosse vinculado a um grêmio estudantil ou não. Em alguns desses periódicos, os estudantes foram autores majoritários e noutros havia a presença de escritores adultos, podendo ser um colaborador externo ou alguns de seus mestres. Acredito que estas pessoas não escreveram tais textos com a intenção de torná-los fonte de pesquisa para futuros bisbilhoteiros. Porém, ao acessá-los, li e reli com a intenção clara e não prevista por seus autores, no intuito de compreender essa escrita como parte do processo de formação escolar desses estudantes⁸⁴.

Maira Helena Câmara Bastos, referindo-se a Celestin Freinet quando escrevia sobre a importância do jornal na educação infantil, demonstrou de que forma o impresso poderia ser utilizado com o objetivo de dinamizar a ação educativa e estimular a participação do aluno, desenvolvendo o aprendizado, o conhecimento de técnicas e a formação de hábitos como o espírito de iniciativa, direção, solidariedade, hábito de trabalho em grupo e amor à língua materna⁸⁵. Num livro dirigido a professoras da escola primária, Guerino Casasanta⁸⁶ foi outro propagandista do jornal escolar como um dos instrumentos que deveria ser aplicado como meio de “incitamento ao crescimento mental da criança”⁸⁷. De acordo com sua argumentação, o jornal na escola seria uma das estratégias pedagógicas com elevados níveis de eficiência porque, sendo produzido pelos alunos, seria útil para “preparar o indivíduo a viver numa democracia; tornar o indivíduo guia de si mesmo; ensinar o valor da cooperação; despertar o interesse do educando pela escola; despertar no educando os sentimentos de ordem e de legalidade, etc.”⁸⁸

No material, pesquisado busquei compreender através do registro dos estudantes no seu processo de aprendizagem, como eles se representavam como tais: membros da comunidade escolar (respeitando suas identidades de grupo social, racial de gênero).

⁸⁴ Maria Helena Câmara Bastos destacou o papel da imprensa estudantil, desde o final do século XIX, mas, principalmente no XX, como um dos instrumentos das práticas educativas adotados em processos de ensinos. BASTOS, Maria Helena Câmara. Escritas estudantis em periódicos escolares. In Revista História da Educação (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 7-10.

⁸⁵ BASTOS, Maria Helena Câmara. Op. cit.

⁸⁶ CASASANTA, Guerino. Jornais Escolares. São Paulo, Rio, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

⁸⁷ CASASANTA, Guerino. Op. cit. p 14.

⁸⁸ CASASANTA, Guerino. Op. cit. p 39-40.

Esses textos foram apresentados em vários formatos: literário (poema, conto, crônica), humorístico (piada, brincadeiras), de utilidade (notícias, concursos). Enfim, de tudo que o tenha sido escrito a partir das contribuições que terminaram por compor determinado impresso, fosse um jornal, uma revista ou mesmo registros manuscritos que a pesquisa descortinou.

Flávia Obino Corrêa Werle⁸⁹ estudou a imprensa estudantil como parte da cultura escolar que carrega “indícios da interpretação e significado que os alunos atribuíam à vida escolar, suas práticas, seus valores, seus ritos, suas crenças e seus símbolos.”⁹⁰ Em sua pesquisa, Werle trabalhou com o humor apresentado em desenhos e charges em escolas normais rurais do Rio Grande do Sul no período compreendido entre 1945 e 1983. Ela detectou na pesquisa um posicionamento contestador expresso nas imagens por parte dos alunos, o que se traduziria em atitudes de autonomia daqueles que, dentro da ordem escolar, sempre tiveram suas vozes silenciadas.

No que se refere ao elemento “contestador”, a presente análise do material coletado assume posicionamento diverso. Como já ressaltado pelas referências a Celestin Freinet e Guerino Casasanta, a escrita autoral do estudante era avaliada como elemento de importância capital para o seu desenvolvimento em direção ao governo de si mesmo. Para Carlos Monarcha⁹¹, os teóricos do escolanovismo, sobretudo John Dewey, destacavam que o interesse seria o principal elemento capaz tornar o processo educativo pleno, pois ele motivaria o estudante na busca do aprendizado e, portanto, na direção ao governo de si. Assim, acredito que os impressos produzidos por esses estudantes deixavam à vista sua participação nesse processo. Contudo, diferentemente da análise de Flávia Werle, a avaliação do conteúdo da escrita do material analisado evidenciou textos de alguma maneira conformados à realidade dada, embora escrito pelos alunos. As fontes estudadas nesta pesquisa guardam algumas diferenças em relação às de Flávia Werle que devem ser ressaltadas: o período que analisei, de 1930 a 1945, foi marcado por um crescente fortalecimento do autoritarismo em detrimento da democracia. Já Werle tratou a partir de 1945, período de retorno ao estado democrático, em que pese a volta do autoritarismo a partir de 1964 até o final de sua pesquisa. A

⁸⁹ WERLE, Flávia Obino Corrêa. Humor e irreverência nos impressos estudantis de Escolas Normais Rurais (RS, 1945-83). In Revista História da Educação (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 291-317.

⁹⁰ WERLE, Flávia Obino Corrêa. Op. cit. p 294.

⁹¹ MONARCHA, Carlos. Brasil arcaico, Escola nova. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

pesquisa que apresento foi essencialmente baseada no texto escrito, independente de sua natureza. Flávia Werle se baseou no humor gráfico. No estudo de Flávia Werle, o uso das imagens, sobretudo no jornal *A voz da Serra*, na segunda metade da década de 1940, era restrito ao universo escolar e envolvia necessariamente os estudantes. Não havia desenhos zombeteiros das autoridades públicas e nem da escola.

Esses jornais, com maior ou menor interferência de diretores ou professores na sua confecção ou fiscalização, eram produzidos no *intramuros da escola*⁹², tornando-se, nos dizeres de Dominique Julia, uma das “práticas que permitem a transmissão (de) conhecimentos e comportamentos”⁹³.

Tradição e Escola Nova no Brasil

As lideranças que se vinculavam à Escola Nova foram atacadas e, ao longo dos anos Vargas, tiveram a sua presença física à frente dos postos de comando da educação restringida. Uma das maneiras de se desqualificar a sua presença, aproveitando-se do clima anticomunista, foi buscar na prática desses agentes, elementos que pudessem identifica-los ao comunismo. Foi isso o que ocorreu em textos e artigos publicados em jornais estudantis do Colégio Pedro II como o *Muirakitan*, o *Ateneu* e o *Pronome*.

O professor Pedro do Coutto escreveu um artigo intitulado “Sejamos nós mesmos” no *Muirakitan* de novembro de 1938. Suas primeiras palavras foram de enaltecimento da iniciativa dos alunos de colocarem em circulação no colégio uma revista de letras, cumprindo com isso os objetivos daquele educandário para com seus estudantes, pois cuidar das letras e da cultura era a tradição deixada por tantos bacharéis que por ali passaram. Dessa forma, Pedro do Coutto acentuou que a presença de tal órgão entre os alunos tinha a função de recuperar o papel que o Colégio Pedro II teve em tempos antigos, quando representava a cultura humanística brasileira que, segundo o autor, “anda tão descuidada ultimamente”. O jornal devia ter então como primeiro princípio unir mestres e discípulos no esforço de recuperação dessa abandonada tradição. Coutto se mostrou otimista indicando que, àquela altura, havia indícios de que

⁹² Expressão utilizada por Diana Gonçalves Vidal para se referir ao poder criativo da escola na produção de uma cultura escolar. VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. P. 28

⁹³ JULIA, Dominique. Op. Cit.

o desvirtuamento do ensino tenderia a cessar, não mais se aplicando no país processos estrangeiros e inadaptáveis à nossa realidade e programas que fossem originários de países com formação étnica distinta da brasileira. Assim, para sermos nós mesmos, poderíamos até aceitar contribuições externas, desde que nos fossem úteis, tivessem afinidade e fossem adaptadas ao nosso meio, garantindo assim que nos mantivéssemos profundamente brasileiros. Assim concluiu o seu artigo o professor Pedro do Coutto:

(...) os alunos que dirigem essa revista devem ser os vanguardeiros do combate em prol do sentimento brasílico, repelindo com calor um estrangeirismo dissolvente, quiça creador de situações perigosas para o Brasil. (...) os alunos do Pedro II só devem ter um lema – o Brasil acima de tudo, o Brasil pacífico, e acolhedor como sempre, mas disposto a tudo em prol da sua autonomia.⁹⁴

Esse texto do professor Pedro do Coutto, publicado já sob o Estado Novo, não diferia muito de outro que ele havia publicado em 1933, saudando outra revista que então iniciava sua circulação pelo colégio, a Revista *Ateneu*. Da mesma forma que em *Muirakitan*, ele se queixava do descuido da mocidade com a língua portuguesa, fazendo votos de que a revista pudesse ser um canal onde se reviveriam tempos áureos do colégio. Também em favor da brasilidade, criticou aqueles que buscavam “macaquear” um povo com formação étnica totalmente distinta da brasileira como eram os norte-americanos. Exibindo um claro sentimento preconceituoso, porém conformista, fez assim a defesa da brasilidade:

Deixemo-nos de ridículo – somos um povo da cooperação do português, do negro e do amarelo e, como tal, devemos com coragem afirmar nossos antepassados. Não prestam? É possível, é talvez certo, mas são eles que nos legaram as qualidades físicas, morais e intelectuais que nos honram. Seria melhor que fôssemos descendentes de outros povos? Também é possível. E eu sou dos que respondem afirmativamente.⁹⁵

No *Muirakitan* de maio de 1939, o professor João Baptista de Mello e Souza escreveu o texto “Demolir para construir”. Esse texto foi apresentado por ele como uma resposta ao ataque que teria sofrido por uma colunista do Jornal do Brasil que lhe atribuía o epíteto de “demolidor do ensino”. Sua contra argumentação começou por apresentar uma interpretação semântica para a palavra “demolidor” partindo de em exemplo arquitetônico. Ele lembrou que, certa vez em Nova York havia ficado admirado, no sentido negativo, com a demolição de um prédio de quatro andares. O seu

⁹⁴ *Muirakitan*, novembro de 1938. P 1.

⁹⁵ *Ateneu*, Revista Literaria do Colegio Pedro II, p 9.

cicerone à época havia lhe explicado que tal atitude se justificava porque, no lugar daquela edificação demolida construiriam, num prazo de um ano, outro prédio de 24 andares que depois de quatro anos teria remunerado não só a sua construção, como também a demolição do anterior. Dessa forma, para ele, demolir algo podia implicar na construção de outra coisa melhor no lugar.

Para chegar ao objetivo de seu texto, fez um rápido apanhado de sua história que justificava o fato de ser professor. Em primeiro lugar relatou que quando nasceu, no interior de São Paulo, em sua casa funcionava uma escola mista mantida por sua mãe, de forma que, já em seus primeiros momentos de vida, partilhava do universo escolar. Depois, quando voltava de férias já sendo aluno do Colégio Pedro II, ainda ajudava a mãe na conclusão de alguns afazeres relacionados à lida escolar, como anotar cadernetas, ajustar mapas de frequência e mesmo corrigir atividades. Apresentou-se também como um grande estudioso, lendo vários livros relacionados ao ensino, tanto os produzidos no Brasil quanto outros que havia trazido de viagens aos Estados Unidos da América do Norte. Contudo, por mais inovadores que pudessem ser esses livros, não acrescentavam muito ao seu modo de ensinar. Assim escreveu o professor João Baptista de Mello e Souza:

Li tudo o que encontrei de Parker, Omer Buise, Angelo Patri e muitos outros. No entanto, pouca coisa alterei, nos processos e práticas que já adotávamos em nosso colégio. É que nada encontrei que pudesse substituir, com vantagem, aquele ensino carinhoso, maternal, sereno, de minha mãe. Ela sabia, por intuição, mais e melhor, do que nós, os rapazes, que enchíamos inutilmente as estantes de revistas e livros estrangeiros.⁹⁶

Assim, explicava o professor que seu método de ensinar consistia em fazer da escola uma extensão do lar dos alunos, despertando neles bons sentimentos e ministrando-lhes as noções necessárias à vida prática, baseadas no respeito, na ordem e na disciplina, sendo a crença em Deus e o amor à pátria as colunas mestras dessa educação. Como complemento, dizia que os grandes dias do colégio eram exatamente os da “Primeira Comunhão e o do juramento à Bandeira”. Sem fazer nenhum proselitismo à xenofobia, o professor acreditava que os símbolos nacionais deveriam ser cultuados pelos alunos, principalmente pelos da escola primária, porém, os da secundária, que deviam praticar o pan-americanismo, também reconhecer a pátria como valor superior. Esse sentimento patriótico era tão expressivo que, conta o professor, em uma dessas cerimônias no forte

⁹⁶ Muirakitan, maio de 1939. P 6.

de Copacabana, que levava os pais dos alunos às lágrimas diante de um simples juramento à bandeira, ele foi merecedor de uma carta escrita por Olavo Bilac saudando o seu trabalho. Para concluir essa narrativa, deixou evidente que o trabalho era feito em família e que recebia ex-alunos, já médicos, advogados e arquitetos notáveis que lembravam com ele os bons tempos da escola, quando o seu irmão Júlio cuidava de contar histórias e quando acabava o estoque, tratava ele mesmo de inventá-las (disse que deve ter surgido daí o seu gosto por contar história que o transformaria, mais tarde, em Malba Tahan).

Com o passar dos anos, continuava o professor, surgiram novas ideologias que fizeram tábua rasa do que se fazia no passado. Essas ideologias, segundo ele suspeitíssimas, foram aos poucos se tornando dominantes e traziam planos muito sedutores sob os nomes de autores moderníssimos como Montessori, Decroly, Ferrière. Em nome dessas ideologias, o professor lembrava um fato julgado por ele lamentável. Por época da comemoração do centenário da independência, 1922, a Comissão Executiva do Centenário, a fim de dar encaminhamentos às celebrações, mandou fazer cartões que numa face contivessem a fórmula do juramento à bandeira e na outra, a imagem do “Grito do Ipiranga”; outros que contivessem imagens de outros fatos históricos; e bandeiras de seda para os alunos. A quantidade solicitada foi tamanha que no Brasil não foi possível realizar, sendo por isso, encomendado que se fizesse no Japão. No entanto, tal material acabou apodrecendo nos depósitos dos vários estados para onde havia sido enviado, pois os novos educadores julgaram ser ridículo o juramento à bandeira por estudantes juvenis; “isso de jurar a bandeira, é só p’ra soldado!”, diziam-lhe. Além disso, os cartões que traziam imagens de cenas como a Batalha de Avaí e da Primeira Missa não teriam espaço numa escola pan-americana e leiga. “E, daí para cá, lá se foi tudo o que restava da escola antiga, simples modesta, conservadora, mas sobretudo cristã e brasileira, muito *nossa*, muito brasileira...”⁹⁷. Essa nova escola trouxe inclusive novo padrão arquitetônico, chamada por Mello e Souza de estufas envidraçadas que, segundo ele, o próprio governo, enquanto ele escrevia esse texto, já havia cuidado de condenar. A professora que antes ensinava e educava foi substituída por funcionárias encarregadas de preencher boletins e questionários, como também produzir estatísticas e esquemas trabalhosos e fúteis. “A tal ‘*escola ativa*’ matou a disciplina e o respeito: a criança faz o que quer, quando quer

⁹⁷ Muirakitan, maio de 1939. P 7. (destaque do autor)

fazer, e se quer fazer, sob o olhar complacente das mestras... (como se a vida real fosse assim!...)”⁹⁸. Ela trouxe um programa desnacionalizante, instituiu testes que tornavam mecânicas as provas, tirando delas o raciocínio; trocaram as festinhas escolares por grandes cerimônias envolvendo multidões, cerca de 20 mil crianças que cantavam “coisas horrendas”, só música e palavras, sem ideia, sob um sol escaldante, passando fome e sede.

O professor explicava aqui porque foi chamado de demolidor. Ele, enquanto professor do Colégio Pedro II lecionava para o ensino secundário e estava recebendo alunos provenientes da escola primária, formados nessa ideologia e que, por isso, chegavam à sua classe sem sentimento cristão, sem patriotismo, sem disciplina e sem ordem. Como enxergava aí o erro, era necessário corrigi-lo, perdendo tempo precioso para ensinar esses alunos recém-chegados ao ensino secundário como se ajustar à disciplina e ao trabalho, o que deveriam ter aprendido na escola primária, e que como desdobramento da nova filosofia, não aprenderam. Por esse trabalho é que recebeu o título de demolidor que, ele e mais outros educadores, ostentavam com algum orgulho: estavam sim demolindo um edifício de arquitetura exótica, com argila de origem suspeita para construir outro capaz de formar bons brasileiros.

Demolir só por demolir seria obra de vândalo, da dinamite ou do cupim. Mas propor, com boas razões, que se derrube uma obra ruim, para erguer um monumento digno de nossa cultura e nossos sentimentos, isso eu tenho feito e farei, com a consciência tranquila, enquanto Deus me der vida e saúde.⁹⁹

Pedro do Coutto e João Batista de Mello e Souza, escrevendo já sob o Estado Novo, novembro de 1938 e maio de 1939, parecem muito à vontade na crítica que tecem sobre o que estão denominando, o primeiro de Escola Nova e, o segundo, Escola Ativa. Os dois professores deixaram a impressão de que uma escola do passado deveria ser resgatada, sugerindo que experiências exóticas introduzidas no país quebraram a tradição, seja aquela assentada sobre a autoridade de bacharéis que outrora garantiam o reconhecimento do Colégio Pedro II, ou aquela onde a presença de hierarquia e ordenamento disciplinar garantiria o bom ensino da cultura genuinamente brasileira e fundamentalmente humanista. Indicando que havia um clima que era favorável ao discurso que proferiam, se referiram a ações do estado no sentido de fazer correções

⁹⁸ Muirakitan, maio de 1939. P 7.

⁹⁹ Muirakitan, maio de 1939. P 8.

nesses processos que vinham avançando sobre o quadro educacional brasileiro. Coutto apontava a existência de indícios que esse desvirtuamento tenderia a cessar entre nós e Mello e Souza sugeriu interferência do governo, inclusive na arquitetura dos prédios característicos dessa escola.

Esses professores do Colégio Pedro II, tiveram oportunidade de se manifestar de forma clara indicando os inimigos, porém já existiam oposições anteriores, quando os educadores liberais tinham posição de destaque, contudo, sem a carga virulenta como a apresentada no jornal *Muirakitan*. O professor de filosofia Agliberto Xavier, por exemplo, em entrevista concedida ao jornal *Pronome*¹⁰⁰ em 1932 se posicionou francamente contrário ao regime de coeducação. Em sua avaliação, num futuro muito próximo a ciência positiva deixaria claras as diferenças existentes entre os cérebros masculino e feminino, evidenciando a inadequação desse sistema, que se tornava tão mais pernicioso quanto mais as diferenças entre os sexos se manifestavam. Insistir nele seria provocar um enfraquecimento da feminilidade considerando-se as características morais que são próprias de cada sexo, seguindo a ordem: energia, ternura e pureza nos homens e ternura, pureza e energia nas mulheres. No sistema misto, predominaria a lógica masculina e as moças submetidas ao sistema passariam a manifestar a mesma ordem descrita para os homens, energia, ternura e pureza.

Os professores do Colégio Pedro II revelaram o seu apego à tradição de uma forma moderna. Defenderam sua crença na educação tradicional através de um instrumento que foi disseminado, de maneira mais eficaz no país, por meio do Movimento Escola Nova. Mais do que uma teoria, o Movimento trouxe novas maneiras, novas práticas educativas. Mudando-se o adjetivo *novo* por *progressivo*, como propunham John Dewey e Anísio Teixeira, pode-se perceber, mais uma vez, o poder da cultura escolar de criar, ou de se adaptar a novas práticas.

¹⁰⁰ Pronome, anno IV, num. 19, 5 de agosto de 1932. P 3.

CAPÍTULO 3 - GRÊMIOS ESCOLARES

Os grêmios

Grêmios escolares têm feito parte da história de várias instituições educacionais ao longo dos anos. Assumindo papéis nem sempre parecidos, sendo literários, musicais, de ciências, pedagógico, artístico, os grêmios têm sido fator de aglutinação de vários estudantes em torno dos objetivos que proclamam, independentemente de qualquer formato que assumam.

As associações aqui pesquisadas na maioria das vezes eram denominadas de grêmios, que podiam se organizar e se identificar de várias formas, como citado acima. Através das fontes analisadas foi possível a identificação de elementos comuns à sua organização, assim como elementos que permitiam a demonstração de algumas diferenças entre estas associações. Das associações alcunhadas de literárias, ou orbitando em torno dessa temática, encontrei maior quantidade de vestígios quando comparadas com os clubes de ciências, por exemplo. Apesar da variação na quantidade de vestígios e da diferença supostamente sugerida pela denominação, havia procedimentos semelhantes no cerimonial praticado por todas essas associações em suas reuniões, como a organização da mesa diretora e o formato das apresentações realizadas por seus membros.

O argumento deste trabalho se apresenta no sentido de pensar o grêmio, assim como foram os clubes de leitura e o escotismo, como mais uma ferramenta que foi parte importante da cultura escolar na Era Vargas. A análise dos temas dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos gremistas sejam as publicações em jornais ou os manuscritos nos livros de atas de reuniões dos grêmios, mostra que apresentavam, em grande parte, uma temática pouco inovadora, sobressaindo-se questões patriótico-ufanistas, religioso-moralistas, dentre outras. O que se via nestas produções, era a participação do aluno no processo de realização, tornando-o membro com um papel ativo no processo de aprendizagem. Tal concepção era defendida por Anísio Teixeira, como fruto de seus estudos junto ao *Teachers College* da Universidade de Colúmbia. Seguindo o pensamento de John Dewey, Anísio defendia a Escola Progressiva, pois esse título, diferentemente do adjetivo novo, não rompia com o passado, ou seja, com a Escola Tradicional. Teixeira, assim como Dewey, não via o rompimento como válido e

por isso defendia que se tratava de implementar, naquela Escola, novas ferramentas, com uma reformulação didática, dando espaço ao trabalho produtivo do aluno e valorizando a sua experiência com o objetivo de, produzir uma nova síntese sobre material antigo.¹ Carlos Monarcha destacou que o termo Escola Nova, metáfora-chave do movimento de renovação da educação nacional, aos poucos foi empalidecendo, deixando de frequentar os textos dos três pioneiros² que, reconhecidamente, encarnavam as virtudes espirituais do movimento. Anísio Teixeira justificava a utilização da expressão no seu momento inicial quando era necessário marcar as fronteiras de campos adversos. Depois, sugeria que melhor seria abandoná-la em favor de Escola Progressiva, expressão da mudança permanente da escola, assim como são as mudanças pelas quais passam todas as instituições humanas. Fernando de Azevedo, em 1943, concluía que “escola nova” se aplicava a toda a variedade de planos e experiências que haviam introduzido novas ideias e técnicas e que a expressão era vaga e imprecisa e abrangia todas as formas de educação que, apoiando-se em correntes pedagógicas modernas, buscavam atender às necessidades dos educandos³.

Também em favor dessa tese destacam-se duas importantes personalidades que estiveram à frente da Escola Normal de Belo Horizonte: Firmino Costa e Mário Casasanta. Firmino Costa tinha particular importância tendo em vista o seu posicionamento como político e intelectual na educação mineira. Juliana Cesário Hamdan atribuiu a Firmino Costa esses dois atributos, político e intelectual, por considerar que estando à frente de vários empreendimentos educacionais, soube articular as novas propostas educacionais que inspiraram, sobremaneira, a Reforma Francisco Campos de 1927 em Minas, frente às demandas de modernização que a sociedade brasileira reclamava.⁴ O seu apoio à organização de grêmios escolares revelava sua conexão com o pensamento educacional contemporâneo e com as necessidades que os processos de educação apresentavam, com vistas a ajustar cada vez mais o ideal republicano a uma educação que se fizesse agente de modernização⁵. Por isso, essas associações se revelavam como locais que favoreceriam o desenvolvimento

¹ NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000. P 167-8.

² Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

³ MONARCHA, Carlos. Op cit. p. 169-70.

⁴ HAMDAN, Juliana Cesário. Firmino Costa: um intelectual da República e o propósito educativo (1907 - 1937) *Eccos Revista Científica*, núm. 29, Universidade Nove de Julho: São Paulo, Brasil setembro-dezembro, 2012, pp. 219-235

⁵ HAMDAN, Juliana Cesário. Do método intuitivo à escola ativa: o pensamento educacional de Firmino Costa (1907-1937). Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2007.

de uma educação ativa⁶. Mario Casasanta se destacou no período como Inspetor de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais e foi o único mineiro que assinou o Manifesto dos pioneiros de 1932⁷. Foi também um dos intelectuais que participou, junto com Firmino Costa, da reforma da educação de Minas Gerais de 1927, contribuindo com o projeto que pretendia reformar a sociedade pela educação⁸.

Mário Casasanta, Inspetor de Ensino de 1926 a 1931, em um texto publicado na Revista do Ensino⁹, fazia uma apologia aos grêmios escolares, indicando já nesse documento, alguns elementos que lhes seriam característicos. Na época da publicação desse texto ele era diretor da Imprensa Oficial de Minas Gerais.¹⁰ Casasanta considerava os grêmios como um instrumento para estimular a vivência da democracia entre os alunos. No texto, que se referia a uma conferência proferida por ele no Grêmio Litero-social Leopoldo Pereira da Escola Normal de Belo Horizonte, Mário apresentava o que seriam os objetivos dessas associações que, segundo dizia, constituíam uma função escolar onde os alunos aprenderiam e se desenvolveriam. Assim, obedecendo ao espírito democrático, essas associações deveriam oferecer igualdade de oportunidades para todos os seus membros e deveriam se organizar conforme regras definidas, baseadas nos interesses dos estudantes. Além do espaço e horários para funcionar, bem como cores, gritos, hinos e insígnias próprias, essas associações deveriam ter o reconhecimento oficial por parte da Escola, que julgaria sobre sua necessidade, seus programas e se respeitavam a organização de forma democrática. Casasanta voltou a se manifestar sobre os grêmios escolares em um trecho de jornal, não identificado, colado no livro “Registros Gerais do Conselho dos Estudantes”¹¹. Esse artigo foi colado no mês de abril

⁶ Dentre os diversos rótulos que se atribuía aos novos métodos e propostas em voga, Firmino Costa sempre preferiu a utilização da expressão método ativo, sobre o qual escreveu na Revista do Ensino: COSTA, Firmino. O Ensino Intuitivo da História. In Revista do Ensino. Anno III, Nº 26, outubro de 1928. pp. 26-27.

⁷ XAVIER, Maria do Carmo et all. Introdução. Op. Cit. P 9.

⁸ XAVIER, Maria do Carmo e outros. Educação e modernização: Mario Casasanta e a indissociabilidade entre ação política e renovação pedagógica. <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf>

⁹ CASASANTA, Mário. A organização dos Clubes literários. In. Revista do Ensino. Ano VI, 15 de novembro de 1932, Nº 76. pp. 58-59. A Revista do Ensino foi editada a partir da Escola Normal da capital a partir do ano de 1925 e foi objeto de tese de doutorado da Professora Maurilane de Souza Biccas, publicada pela editora Argumentum com o título “O Impresso como estratégia de formação – Revista do Ensino de Minas Gerais”.

¹⁰ XAVIER, Maria do Carmo (e outros). Educação e modernização: Mário Casasanta e a indissociabilidade entre ação política e renovação pedagógica. <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf>

¹¹ Trata-se de um dos livros encontrados no IEMG. Esse livro, diferentemente dos outros, não apresenta atas, estatutos ou trabalhos do grêmio. Ele é composto na maior parte de colagens, seja de fotografias ou recortes de jornais. Embora não fique evidente, é possível inferir pela análise dos recortes, tratarem-se, na maioria, do jornal produzido na escola denominado “*É assim que se começa*”.

de 1947 e, fazia referência a uma sessão do Grêmio Olavo Bilac. Casasanta deixou assim expresso:

Em primeiro lugar, tudo é feito pelas alunas. Programa, escolhas, trabalhos. A professora Maria Emília de Castro orienta-as e ajuda-as, mas, lúcida e compreensiva, sabe que uma coisa é educar, outra conduzir. Dá-lhes liberdade, não as subordina ao seu pensamento. (...) Em segundo lugar, as atividades elaboradas pelas alunas, são por elas desenvolvidas sem restrições da administração. (...).

Mário Casasanta foi, conforme registrado em seu texto, um dos grandes defensores das práticas educativas que levassem os alunos a um aprendizado mais autônomo. Os grêmios escolares, portanto, se constituíam num desses instrumentos e a sua estrutura de organização, implicando na composição de banca diretora e eleições para a mesma, na existência de reuniões, na elaboração de trabalhos e números artísticos para serem apresentados, levariam os alunos a se sentirem cada vez mais responsáveis e, ao final, sujeitos capazes de controlar por si mesmos o seu processo de aprendizagem escolar.

Considerando os objetivos apontados para essas associações na Escola Normal de Belo Horizonte, seja nos estatutos ou nos discursos de posse, os grêmios eram instituições que se definiam como um dos polos de estudo para os alunos, tanto para as tarefas cotidianas, quanto para aquelas em que se verificava a necessidade de um suporte a mais nos conteúdos. Estudava-se tanto os conteúdos disciplinares, quanto, através das festividades, aprimorava-se o espírito cívico e o associativo. As regularidades encontradas no estudo dessas associações me levaram a concluir que se tratava de um projeto de ensino ou algo semelhante desenvolvido pela escola. Deve-se retomar a ideia que a proposição do sistema de projetos é originária das propostas de John Dewey e de seu assistente William Kilpatrick. Para ambos, o projeto deveria funcionar como o impulso de vida para o verdadeiro aprendizado. Os projetos poderiam também ser pensados como uma preparação para situações reais futuras¹². Nesse segundo sentido é que relaciono a experiência dos grêmios ao sistema de projetos. Para Mário Casasanta, o maior incentivador da prática dos grêmios na Escola Normal de Belo Horizonte, era pela experimentação dos processos de organização, participação, responsabilização e estudo, que se preparavam aquelas estudantes para a vida democrática. Esses grêmios eram, além de um espaço de desenvolvimento acadêmico, um local para se garantir a sociabilidade das estudantes e também um espaço para se

¹² LOURENÇO FILHO. Manuel B. Introdução ao Estudo da Escola Nova. Rio de Janeiro: Editora UERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

praticar a vivência política. Como dizia Mário Casasanta, “a vivência da democracia” se consolidava, porque a direção de cada uma dessas associações resultava de processos em que as alunas escolhiam, com maior ou menor liberdade, as colegas que iriam dirigir sua associação.

De acordo com Mário Casasanta, os grêmios deveriam ser um fator a mais no sentido de favorecer o *self-government* dos estudantes. Contudo, no texto que escreveu em 1932, os caminhos para a construção dessas organizações já estavam traçados, pois elas deveriam possuir uma série de elementos pré-estabelecidos que lhes assegurassem a identidade, como hinos, gritos de guerra, cores, etc. Precisavam da anuência da direção da escola quanto à sua conveniência ou não e, também seriam vigiadas quanto ao cumprimento e respeito às regras. Ou seja, como o mesmo já havia declarado, as regras estavam definidas por antecedência. No registro de 1947, embora insistisse na autonomia das estudantes, não deixava de acentuar a presença da professora Maria Emília de Castro a orientar os trabalhos sem interferir, já que a administração escolar não lhe impunha restrições, porém, a professora estava lá...

Para identificar o funcionamento e organização dos grêmios, fiz análise de vários estatutos dos grêmios encontrados em sua maior parte nos livros de atas dos grêmios da Escola Normal de Belo Horizonte; de trechos de estatutos ou artigos publicados na defesa de criação de grêmios; e de jornais estudantis através dos quais os mesmos se apresentavam, sendo também instrumentos utilizados para comunicação com a comunidade escolar.

Os livros selecionados foram aqueles que apresentavam, além das atas, estatutos, alguns trabalhos desenvolvidos pelas alunas gremistas e recortes de jornais. Selecionei um total de 16 livros. Alguns deles costumavam abrigar diferentes associações, sugerindo o aproveitamento de material subutilizado. Na maioria das vezes a etiqueta colada na capa do livro se referia à data mais recente e costumava ser sobreposta a outras, confirmando a sugestão de reaproveitamento de material.

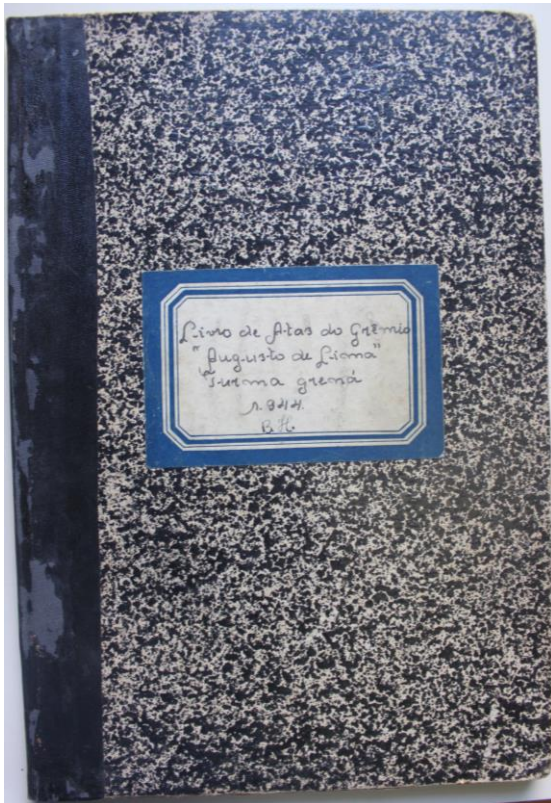


Figura 6 - Livro de Atas do Grêmio "Augusto de Lima", turma grená, 1944

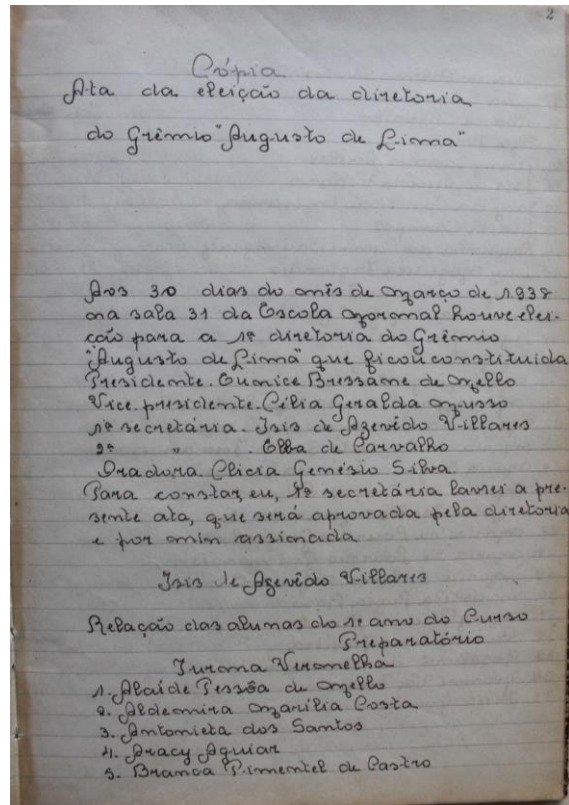


Figura 7 - Ata da eleição da diretoria do Grêmio "Augusto de Lima"

Capa e primeira folha do livro de registros indicando datas distintas: capa de 1944 e primeira página com registro de 1938.

Esses grêmios, em sua grande maioria possuíam um patrono que lhes emprestava o nome, podendo ser esse um professor da casa, uma personalidade do mundo literário ou do cenário histórico nacional¹³. Olavo Bilac foi uma das personagens saídas do mundo literário que servia frequentemente como patrono de grêmios, assim como também Castro Alves. Na Escola Normal de Belo Horizonte, Firmino Costa foi homenageado ao ser transformado em patrono de um grêmio. No Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro havia o *Grêmio Mello e Souza*, cuja denominação fazia referência a dois ativos professores (irmãos) da instituição naquele período, o professor João Baptista de Mello e Souza, que inclusive dirigia os trabalhos do jornal *Muirakitan* (órgão do grêmio) e, o professor Júlio César de Mello e Souza, mais conhecido como o contador de histórias Malba Tahan. No Instituto de Educação do Rio de Janeiro havia a *Sociedade Literária Júlio Nogueira*, em homenagem ao professor homônimo que havia

¹³ Segundo o estudo de Lídice Fróes Rodrigues, a atribuição do nome a uma determinada agremiação poderia sugerir uma vinculação dessa ao patrono e, naturalmente, às suas ideias. RODRIGUES, Lídice Froes. Memórias e escritos de um grêmio estudantil.

http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/02_eixo1.htm

incentivado a sua criação. O nome de Olavo Bilac era recorrente na Escola Normal de Belo Horizonte, repetindo-se praticamente todos os anos. Nesse caso, não se tratava do mesmo grêmio, uma vez que nessa escola os grêmios, na maioria das vezes, eram organizados por cada turma/série e duravam apenas um ano. Sendo uma escola de Minas Gerais, era frequente o nome de personalidades que se identificavam com o Estado, fosse pelo nascimento - Alphonsus de Guimarães e Augusto de Lima, fosse pelos vínculos que os ligava à terra - como Tomás Antônio Gonzaga. Além desses patronos, foram homenageados: Machado de Assis, Júlia Lopes de Almeida, Bárbara Heliadora, entre outros. É possível que a adoção de mulheres como homenageadas tenha ligação com o predomínio feminino na Escola Normal. Bárbara Heliadora era um nome clássico vinculado à Conjuração Mineira. Júlia Lopes de Almeida era uma escritora que chegou a ser contemporânea de algumas dessas associações, morreu em 1934. Uma das grandes batalhadoras pela pequena propriedade no país, tema em torno do qual orbitou algumas de suas histórias e personagens femininas. Ela “tentou conciliar, na vida e na obra, o modelo da Nova Mulher: companheirismo e organização, rebeldia e luta, com o papel ‘sagrado’ de mãe. Ambiguidade e compromissos, avanços e acomodações transparecem em seus escritos”¹⁴

Diante de tantos nomes, a indagação que se coloca é sobre quais os critérios utilizados na definição desse patrono. Considerando o *Grêmio Mello e Souza* do Colégio Pedro II e a *Sociedade Literária Júlio Nogueira*, quando os próprios professores que emprestaram seu nome às associações exerciam funções nas mesmas, ou mesmo o *Grêmio Firmino Costa*, quando esse ainda era diretor da Escola Normal. Lídice Froes Rodrigues estudou o *Gêmio Literário Alberto Torres* do Colégio Bittencourt, da cidade de Itaperuna, Rio de Janeiro, que funcionou de 1937 a 1965. Segundo depoimentos colhidos por Froes, os alunos não tiveram participação na escolha desse patrono, que foi definido e decidido pela diretoria e pelos professores da escola. Nesse caso, em especial, fica invalidada a ideia de que a escolha do patrono poderia indicar algum vínculo de identidade entre este e os estudantes, afinal, não lhes coube essa escolha.

E nos casos do Colégio Pedro II e do Instituto de Educação? No Instituto se poderia pensar em homenagem, já que a identificação do grêmio foi feita através da

¹⁴ TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres. São Paulo: Contexto, 2013. Pp 401442. P 436.

Revista Instituto, seu órgão de informação. No primeiro número, de 1941, o grêmio não carregava o nome do patrono que apareceu apenas no segundo, de 1942, acrescido de um detalhe: esse seria o último ano de atuação do professor, que havia anunciado a sua aposentadoria. Esse gesto eventualmente pode ser interpretado como reconhecimento ou homenagem. No Colégio Pedro II, de acordo com um dos livros de memória de Fernando Segismundo¹⁵, atividades de grêmios eram extracurriculares na década de 1930. Costumavam acontecer no sábado quando os estudantes se reuniam sob a supervisão de um catedrático que acompanhava e moderava os debates sobre textos de produção dos próprios alunos. É provável que o *Grêmio Mello e Souza* tenha resultado da ação do professor, daí a manutenção do seu nome. De toda forma, nos grêmios analisados, sobretudo aqueles da Escola Normal de Belo Horizonte, embora não haja elementos que definam os critérios adotados, a repetição leva ao questionamento sobre a autonomia dos estudantes nessa escolha. O mesmo ocorre quando se apresentam duas associações cujos patronos eram os professores que lhes dirigiam os trabalhos.

Os grêmios da Escola Normal de Belo Horizonte

Importa então a análise do texto dos estudantes a fim de identificar como se definiam e organizavam essas associações. Na Escola Normal de Belo Horizonte a experiência dos grêmios estudantis a partir das atas, trabalhos e estatutos nos livros analisados, permitiu conclusões particulares no tocante ao *governo de si* e à *sociedade em miniatura*, que diferem daquelas relativas ao Colégio Pedro II. O ideal proposto por Dewey de reproduzir uma sociedade em miniatura seria fazer da escola um local apropriado para que as experiências diversas em constante e livre comunicação favorecesse o desenvolvimento do espírito democrático e, naturalmente, da democracia.

A experiência dos grêmios na Escola Normal, considerando todo o acervo material pesquisado, sugeria que os mesmos eram práticas pedagogicamente orientadas no sentido do aprendizado da organização de reuniões, de cerimônias ou situações correlatas. As atividades analisadas sugeriram tratar-se de procedimentos escolares, como um projeto de estudo, dado as regularidades verificadas. A escrita de seus estatutos trazia um formato bastante previsível como a formatação gráfica (organizados

¹⁵ SEGISMUNDO, Fernando. Memória de Estudante (Colégio Pedro II). Rio de Janeiro: EBAL, 1987.

em títulos, artigos, alíneas), a definição de objetivos e distribuição de papéis, as reuniões marcadas pela regularidade e organicidade, destacadas e reveladas através das suas atas (componente obrigatório de todas elas). Além disso, os tipos de trabalhos que se apresentavam, em grande parte de natureza biográfica, com o claro intuito de expor a história dos bons exemplos, levam à conclusão de que essas práticas seguiam algum tipo de orientação externa.

Consta ainda que, o funcionamento dos grêmios deveria contar com a aprovação da direção da escola. Apesar de todos esses elementos que indicavam ou sugeriam que as alunas não tinham plena liberdade na condução dos grêmios, considero os mesmos como práticas pedagógicas. Essas práticas se destinavam a preparar aquelas estudantes para, depois da escola, atuar em organismos correlatos aos seus grêmios. Apesar disso, seja sob orientação direta de professores, seja com a aprovação da direção da escola, foram as alunas que escreveram e deixaram, através de suas caligrafias, esses documentos registrados. A análise dessa caligrafia por si só se constitui em importante indicativo. Considerando que a maioria desses textos eram atas de reuniões, a forma como se apresentavam permite afirmar que se tratava de uma escrita posterior às mesmas, portanto, eram reescritos. Além do mais, eram textos que primavam pelo cuidado e pela beleza, parecendo produzidos por escreventes públicos, como aqueles descritos por Roger Chartier, instalados com seus estojos nas galerias do cemitério dos Saints-Innocents, nos Halles, coração de Paris¹⁶. Eram textos de uma caligrafia muito bem desenhada e não apresentavam erros, correções, borrões ou algo comum numa escrita sem revisão (Figuras 8 e 9).

Havia, ao longo do período, elementos que não apresentavam mudanças significativas, sugerindo relativa estabilidade em seus objetivos, todavia, pequenas variações foram detectadas. Cabe enquadrá-las no tempo adequado e verificar se a cultura política do momento ajuda a explicá-las.

¹⁶ CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2002. P 92.

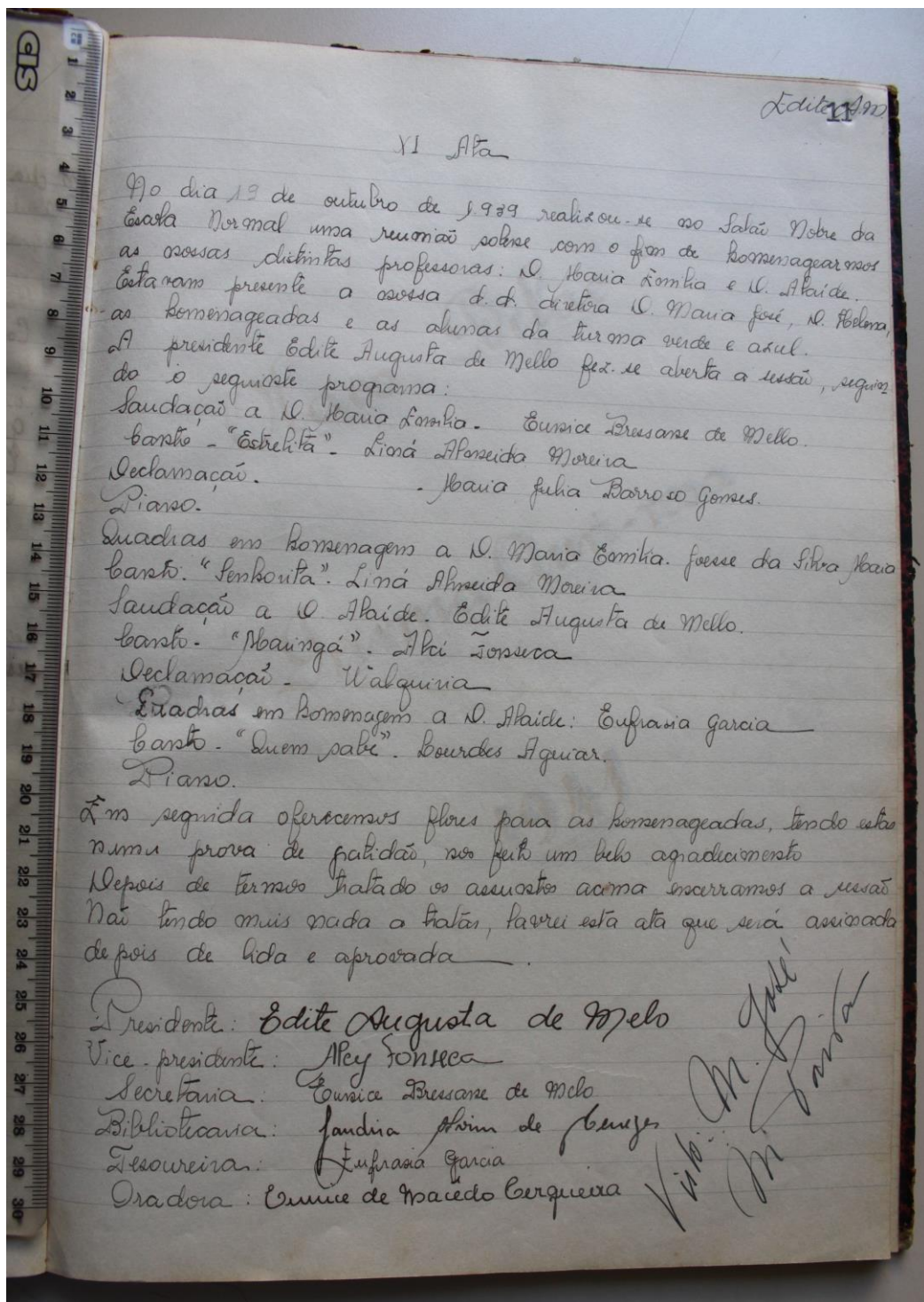


Figura 8
 Livro do Grêmio Literário, Social e Artístico "Olavo Bilac", 2º. ano preparatório, turma azul.
 1939.

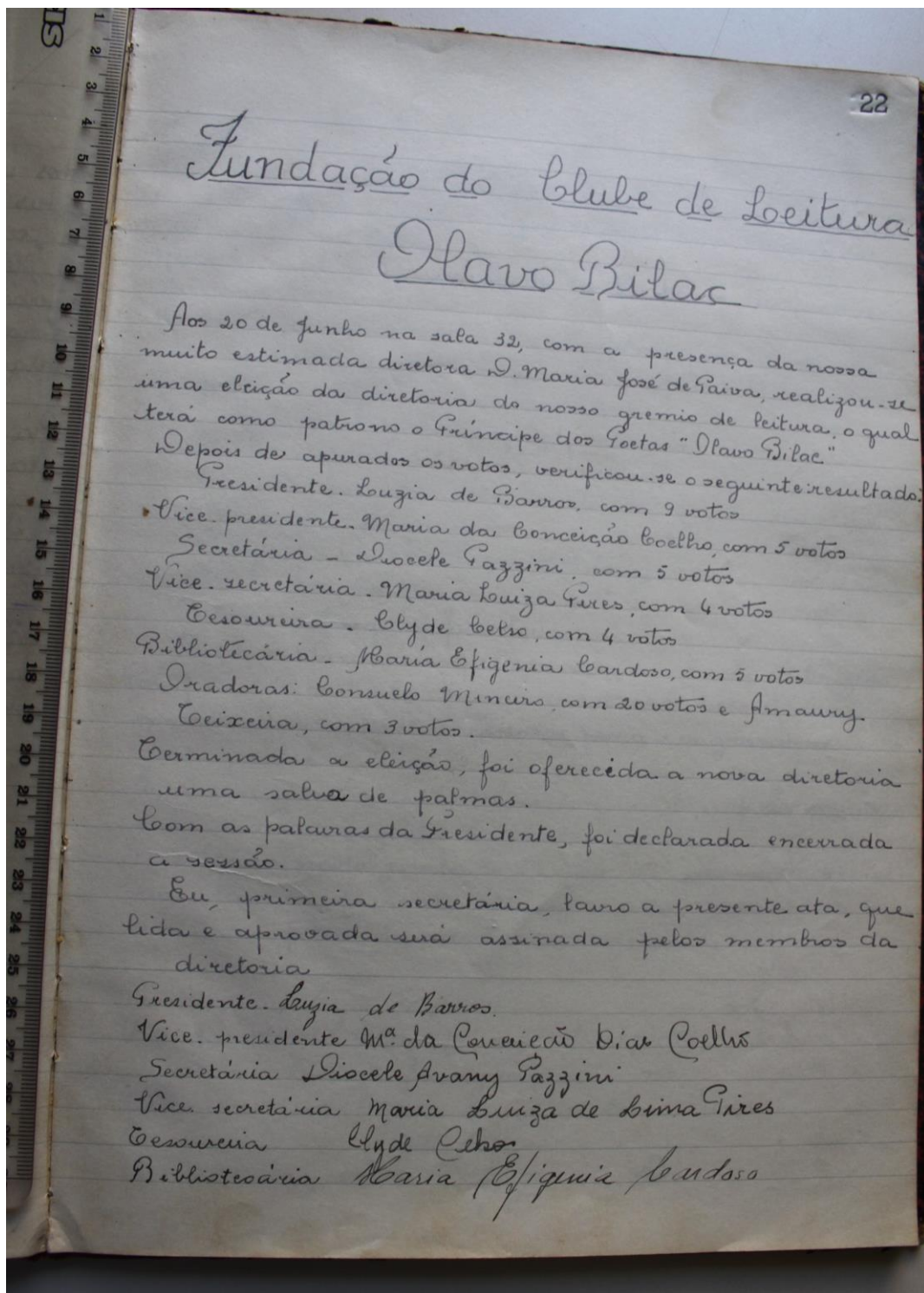


Figura 9
Livro do Grêmio Literário e artístico Olavo Bilac, turma rubi, 1944.

Entre os livros de Grêmio encontrados no Instituto de Educação de Minas Gerais relativos à Escola Normal Modelo de Belo Horizonte e uma das revistas editadas na

escola¹⁷, para o período coberto pela pesquisa, foram localizados os seguintes estatutos: Estatutos do Club de Sciencias Naturaes, de 25 de agosto de 1932; Estatutos do Grêmio musical do IIº ano azul e amarelo do curso preparatório, de 18 de agosto de 1932; Estatutos do Centro Musical Carlos Gomes, de 16 de setembro de 1932; Estatutos do Grêmio Lítero Pedagógico da Escola Normal de Belo Horizonte, publicado na Revista *Asas*, nº 3 em três de outubro de 1933; Estatutos do Centro Artístico Aníbal Mattos, de cinco de junho de 1935; Estatuto do Grêmio Literário e Educativo Gonçalves Dias, de seis de agosto de 1937; Estatutos do Grêmio Lítero Educativo Olavo Bilac, 1937; Estatutos do Grêmio Augusto de Lima, de 30 de março de 1938; Estatutos do Grêmio Literário e Educativo Rui Barbosa (folhas coladas – em um livro com atas do Grêmio Castro Alves, de 1943). Além dos estatutos, os livros de grêmio apresentavam alguns discursos de posse de diretoria e, eventualmente, algumas das atas de reuniões ordinárias que também podiam conter indicações de quais seriam as funções dessas associações.

Os livros de Grêmio apresentavam como medida 33/21 cm e eram vendidos como “livro em branco”; suas folhas vinham numeradas no alto à direita. Dessa forma, todos os registros efetuados eram manuscritos. A natureza desse material indicava, diferentemente do material impresso, que não era de ampla circulação. Ao final, eles se constituíam em material de natureza escriturária, destinando-se ao registro das atividades escolares¹⁸.

O principal objetivo proposto nesses estatutos, de forma genérica, era estimular o conhecimento, o aprendizado e a socialização dos alunos em torno do seu objeto fundante, fossem as ciências, a música ou a literatura. Entre as estratégias para atingir esse propósito estavam, por exemplo, a promoção de palestras, a leitura e a troca de trabalhos (inclusive com outras escolas), a instalação ou o estímulo à frequência em bibliotecas, o estudo da vida e obra de pessoas que tivessem se destacado naquela área de ação do grêmio, ciências, música, literatura, bem como a contribuição com o eventual jornal da escola e, em alguns deles, a promoção de eventos festivos.

Destaque-se que o *Club de Sciencias Naturaes* previa que os alunos deveriam organizar álbuns de fotografia e desenhos, quadros e coleções de minerais, plantas e

¹⁷ *Asas* – Órgão do “Grêmio Lítero-pedagógico” da Escola Normal de Belo Horizonte. Ano I, número 3. Belo Horizonte, outubro de 1933.

¹⁸ Avalio que foi por essa característica “escriturária”, de material relacionado à administração escolar que, mesmo em condições muito precárias, quando os encontrei nos porões do Instituto de Educação de Minas Gerais, esse material tenha sobrevivido ao tempo.

animais como também enriquecer o museu da escola. A propósito do museu da escola, esta era uma das práticas educativas previstas pelo método intuitivo que, em Minas Gerais, constava como obrigatório nas escolas estaduais pelo Decreto 1.947 de 30 de setembro de 1906, embora não tendo sido efetivado na maioria delas, ou não tendo deixado registros¹⁹. Esta era uma das maneiras de se ensinar pelas coisas.²⁰ Paralelo a isso, deveriam criar um laboratório de biologia experimental composto por um horto, um viveiro para pássaros, terrário para répteis e insetos, uma colmeia e um formigueiro artificial. Era proposto também o contato com instituições de pesquisa nacionais e estrangeiras, bem como permutar com as mesmas monografias, publicações, coleções, espécimes de plantas, animais ou minerais. O Centro Artístico Aníbal Mattos, dada sua vinculação com as artes, se propunha a ilustrar os artigos do jornal da escola, assim como manter uma caixa beneficente para ajudar os alunos pobres através da promoção de reuniões e festas.

Os elementos utilizados para destacar os diferenciadores das práticas dos grêmios *Club de Ciencias Naturaes* (1932) e o *Centro Artístico Aníbal Mattos* (1935) precisam ser considerados a partir de dois pontos que julgo fundamentais. Em primeiro lugar, mesmo considerando a ausência de uma Constituição na primeira fase do governo Vargas, o clima de exceção ainda não estava estabelecido no país, e o *Centro Artístico Aníbal Mattos* datou seus estatutos em junho de 1935, fase já sob a vigência da nova constituição (segunda fase do governo Vargas) e anterior à decretação do estado de sítio, em novembro. Em segundo lugar, e principalmente em relação à fase correspondente ao governo provisório, a presença e atuação dos educadores liberais era notória, sobretudo no capital da República, agora centralizada. A expressão Escola Nova ainda era uma bandeira ampla e as diferenças que carregavam internamente, principalmente opondo o laicismo ao catolicismo, emergiram claramente somente após a publicação do Manifesto de 1932. O que particularizava então esses estatutos era, em

¹⁹ Enquanto fui professor do Instituto de Educação de Minas Gerais (2006-2010), antiga Escola Normal, existia na instituição um museu.

²⁰ HAMDAM, Juliana Cesário. *Do Método Intuitivo à Escola Ativa: o pensamento educacional de Firmino Costa (1907-1937)*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2007. O museu escolar era também previsto no Distrito Federal como uma das instituições auxiliares do ensino de acordo o *Regulamento do Ensino* da reforma de Fernando de Azevedo de 1928, que ainda previa a existência do *Boletim de Educação Pública*, da *Literatura Pedagógica*, da *Biblioteca*, do *Cinema escolar*, do *Rádio*, do *Escotismo* e do *Intercâmbio de trabalhos escolares*, fosse de forma interestadual ou mesmo internacional. VIDAL, Diana Gonçalves. *O Exercício Disciplinado do olhar: Livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001. P 157.

relação aos posteriores, o seu vínculo a determinado campo de trabalho disciplinar específico, traçando alguma orientação para o estabelecimento de uma pedagogia que possibilitasse ao estudante maior controle do seu trabalho no sentido da aprendizagem, ou seja, esperava-se trabalhos práticos dos estudantes.

Os grêmios de 1937 e os posteriores eram de natureza literária, de fundo humanista. Além dos elementos comuns a todos os grêmios listados acima, esses que já estavam no clima ou mesmo dentro da terceira fase do governo Vargas, o Estado Novo, acresciam às suas temáticas a celebração de datas e vultos nacionais, o fortalecimento do espírito cívico e patriótico. A esse propósito destaca-se o fato de que o Estado Novo se constituiu no Brasil quando no plano europeu se vivia momentos tensos com a expansão do nazismo. De acordo com Antônio Pedro Tota²¹, o espírito germânico tinha simpatizantes no Brasil desde a Primeira Guerra Mundial que passava por setores importantes do exército brasileiro e das comunidades imigrantes de origem alemã do sul do país. No final da década de 1930, com os avanços alemães sobre áreas como a Áustria e Tchecoslováquia, tornou-se imperioso para os EUA neutralizar a influência germânica na América Latina, sobretudo no Brasil, em função dos elementos já apontados acima. Assim, o país teria se convertido numa peça de disputa do jogo imperial entre a Alemanha de um lado e, de outro, os EUA. O sentimento patriótico e nacionalista, característico desse período, acentuado em parte pela disputa descrita acima, foi cada vez mais disseminado nas escolas e nas celebrações dos grêmios. Para Maria Helena R. Capelato, um dos aspectos festivos por excelência adotados pelo Estado Novo para fazer sua propaganda política, destacando as suas realizações, eram as festividades para celebrar a unidade nacional através das datas cívicas e personagens históricos. Tanto as escolas, como outras organizações tais como sindicatos, Corpo de Bombeiros, Forças Armadas, Polícia Militar, por exemplo, tinham participação obrigatória no espetáculo para o qual a sociedade era a convidada.²² É possível afirmar, com base na interpretação desses estatutos, que no Estado Novo, houve maior aproveitamento do universo escolar em favor de seus objetivos patriótico-nacionalistas,

²¹ TOTA, Antônio Pedro. O imperialismo sedutor. A americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

²² CAPELATO, Maria Helena R. Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas, SP: Papirus, 1998. (ver item “O espetáculo do poder”, páginas 57 a 61.)

como também maior fortalecimento da perspectiva de ensino humanista, em prejuízo daquele mais técnico²³.

Na ata da 3ª reunião do Grêmio Littero Educativo Gonçalves Dias, de agosto de 1937, transcrita pela secretária Lícia da Silva Pinto, consta que estavam presentes a vice-diretora da Escola Normal, a professora Maria José de Mello e Paiva e a professora América Bruzzi. A diretora, em sua fala, alertava as alunas associadas ao grêmio para que se esforçassem ao máximo nas suas atividades porque, aquela turma em especial, apresentava problemas na disciplina escolar português, sendo então a turma “menos adiantada na referida matéria”. Lembrava ainda que sem essa disciplina não conseguiriam fazer o curso de Aplicação. Assim, outro papel do grêmio seria servir como mais um suporte no processo de aprendizagem formal²⁴ das alunas da Escola. Ainda fortalecendo essa dimensão há o caso do Grêmio Littero-educativo Augusto de Lima. Em 12 de novembro de 1945 a presidente Nezir Barbosa de Souza indicou que as reuniões do Grêmio eram mensais e nelas eram ministrados conhecimentos sobre escritores ou poetas que resultavam de teses que as próprias associadas apresentavam. Essas teses contavam com a colaboração do professor Wilton Cardoso, que ajudava em todos os setores do grêmio. Ele apoiava na distribuição dos assuntos, considerando os interesses e capacidades de cada uma das alunas, e fornecia os materiais necessários ao estudo dos temas²⁵. Esses dados deixam a mostra outro aspecto que é cada vez mais a presença de professores na coordenação das atividades gremistas, dando a esses um caráter de auxiliar das práticas de sala de aula.

Em relação ao aspecto democracia, é prudente conferir como ela efetivamente estava prevista nas prescrições dos estatutos em questão e se convergiam para as indicações propostas por Mário Casasanta, de ser o grêmio um meio de vivência da democracia, garantindo espaço para todas as alunas, sem quaisquer distinções.

Em primeiro lugar é preciso definir quem poderia ou deveria participar dessas associações. O Grêmio Littero-Pedagógico não deixou nos estatutos analisados informações relativas a esse ponto. O Clube de Ciências Naturais, o Centro Musical Carlos Gomes, ambos de 1932, e o Centro Artístico Aníbal Mattos, de 1935, admitiam

²³ BOMENY, Helena M. B.. Três de decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In PANTOLFI, Dulce (Org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Pp 137-166

²⁴ Compreendendo como aprendizagem formal aquela do cotidiano da sala de aula.

²⁵ Wilton Cardoso tornou-se em 1950, professor de língua portuguesa no Colégio Estadual Central, mais importante escola secundária de Minas Gerais e, em 1958, professor da Faculdade de Letras da UFMG.

como sócios outras pessoas além das estudantes. Para isso os sócios eram categorizados em diferentes tipos: efetivos ou contribuintes, correspondentes e beneméritos. Efetivos ou correspondentes eram obrigatoriamente alunos matriculados na Escola Normal; correspondentes eram aqueles matriculados em qualquer escola normal do estado, ou congêneres do país ou estrangeiras que enviassem trabalhos ou comunicações ao clube; e beneméritos, aqueles que fizessem contribuição ao clube em dinheiro, livros, coleções, aparelhos de laboratório, etc. O Centro Musical Carlos Gomes e o Centro Artístico Aníbal Mattos não apresentavam a segunda categoria, os correspondentes. Essa informação é importante para se realçar que esses grêmios demandavam algum recurso para sua organização. Nos dois primeiros os sócios beneméritos eram responsáveis por esse papel e, além disso, o Clube de Ciências cobrava mensalidades das sócias efetivas, inclusive prevendo multa em caso de atraso do pagamento²⁶. Os estatutos dos outros grêmios não estabeleceram categorização para os sócios, deixando subentendido que se tratavam das alunas das respectivas turmas.

Os grêmios eram associações colegiadas e a composição da diretoria implicava em processo eleitoral. Uma vez definidos os sócios, é preciso demonstrar de que forma se processavam as eleições para preencher os cargos de diretoria. Todos os estatutos definiram como votantes as alunas das respectivas turmas. Pelos procedimentos descritos no Clube de Ciências, o voto nesse grêmio não era obrigatório, o que se conclui pelo fato de que a eleição seria considerada válida tendo 50% de eleitores, no mínimo. O Grêmio Musical estabelecia que todas as sócias teriam o direito de eleger e de serem eleitas. Além do mais, as duas associações musicais estabeleciam o direito de todas as sócias apresentarem sugestões e denunciar à diretoria possíveis ilegalidades verificadas. Distinta era essa situação nos grêmios Olavo Bilac e Augusto de Lima, ambos do período do Estado Novo. Se o direito de eleger estava garantido para todas as eleitoras, somente poderiam se candidatar aos cargos da direção, as escolhidas pelo professor de Português. Uma vez eleita, a diretoria teria um mandato, em todas essas associações, de três meses, devendo promover reuniões em média a cada 15 dias. O acompanhamento das atas comprovou que, com poucas exceções, essa periodicidade foi confirmada.

²⁶ A cobrança de mensalidade se constitui em um indicativo de que a inserção nele, ou também na própria escola, estava sujeito a determinado perfil socioeconômico da população da cidade.

Com as informações apresentadas até aqui, é possível afirmar que todos esses grêmios estavam vinculados a uma série/ano escolar, o que torna possível concluir que sua duração era de apenas um ano. Uma turma posterior poderia, na mesma série, continuar utilizando o nome do patrono já escolhido. Essa conclusão foi possível ao perceber que um livro dedicado a determinado patrono era utilizado por turmas de anos diferentes. Outra evidência é que todos os grêmios traziam na sua denominação que era das alunas do tal curso e tal série, ocorrendo que podiam agregar até duas turmas, como o *Grêmio Musical* do IIº ano Azul e Amarelo, do curso Preparatório, e o *Grêmio Augusto de Lima*, das turmas Vermelha e Amarela, do 1º ano Preparatório, ou mesmo de cursos diferentes, como o *Centro Musical Carlos Gomes*, das alunas dos cursos preparatórios e de aplicação.

A análise do processo eleitoral apresenta outro elemento importante. As associações identificadas na primeira fase do governo Vargas tinham um processo de eleição e participação claramente mais aberto que aqueles do Estado Novo. Se uma trabalhava com o voto facultativo e outras estabeleciam a livre manifestação das sócias, tanto para sugerir quanto para apontar irregularidades, em pelo menos duas associações da fase autoritária de Vargas, a escolha da diretoria era em grande parte controlada por um professor pois, por mais que as sócias pudessem eleger sua diretoria, o fariam sobre nomes autorizados previamente. É importante observar que não é minha intenção estabelecer uma relação de determinação entre o quadro político e a prática escolar, mas compreender até que ponto a cultura política presente tinha reflexos na organização escolar.

Os grêmios do Colégio Pedro II e do Instituto de Educação

No Colégio Pedro II, diferentemente da Escola Normal de Belo Horizonte, o acesso à informação sobre grêmios foi feito através da imprensa estudantil, uma vez que no NUDOM não constava, até o momento dessa pesquisa, material escriturário do tipo daquele encontrado na capital mineira. Com a denominação “grêmio” para o período estudado encontrei nas fontes levantadas apenas três referências, *Grêmio Científico e Literário Pedro II*, *Grêmio Literário Mello e Souza* e *Grêmio Literário Gonçalves Dias* com seus respectivos jornais, *Ciências e Letras*, *Muirakitan* e *O Tangará*. Esse conjunto

de fontes pode ser associado a informações provenientes de outros jornais do colégio que, embora não figurassem como órgãos de determinado grêmio, ora eram órgão dos alunos, ora órgão do colégio. Essa associação de fontes permitiu o estabelecimento de uma comparação com os registros da Escola Normal de forma a fortalecer a hipótese de que em Belo Horizonte a grande quantidade de instituições, a regularidade das reuniões, assim como a sua previsibilidade, se tratasse de algum projeto escolar encaminhado pelas alunas cujo controle estaria com os professores e/ou direção da escola. No Pedro II, embora a quantidade de grêmios seja menor, a variabilidade das informações é maior. Tais instituições costumavam se constituir porta vozes dos alunos tanto em questões relativas ao cotidiano escolar, como em planos mais amplos, defendendo o próprio colégio. Isso equivale a dizer que podiam ser reivindicadores e contestadores, embora grande parte das vezes as suas manifestações costumavam ser elogiosas.

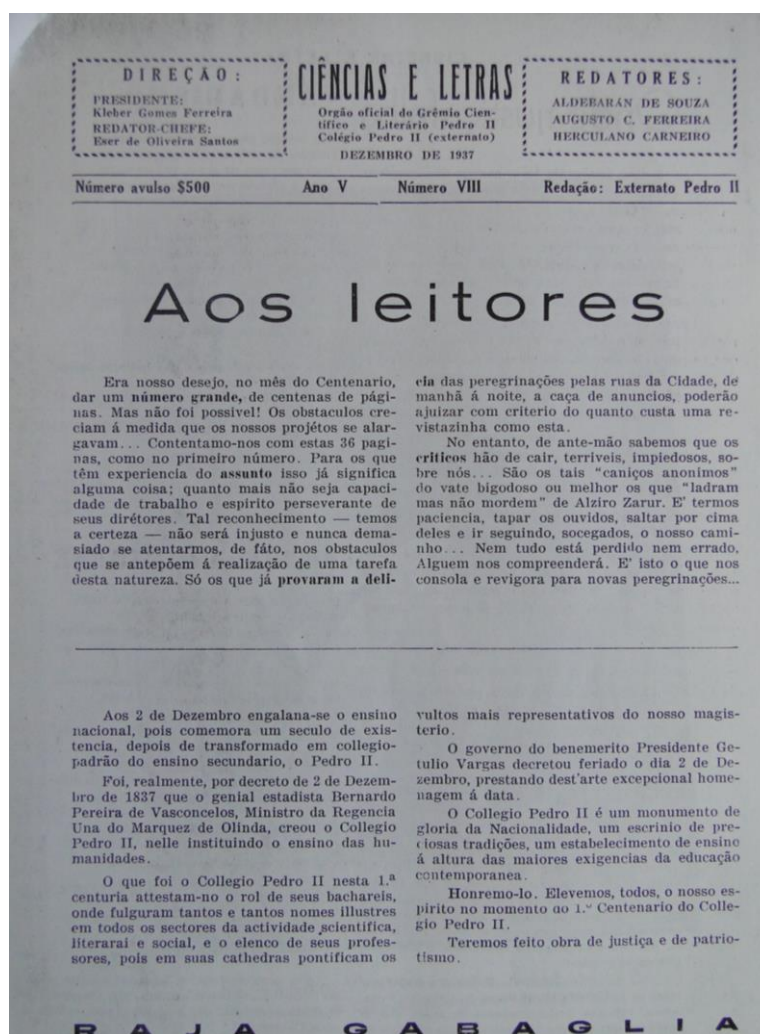


Figura 10
Jornal *Ciências e Letras*, do Grêmio Científico e Literário Pedro II



MUIRAKITAN

ÓRGÃO DO GRÊMIO LITERÁRIO MELLO E SOUZA

COMISSÃO DE REDAÇÃO:
Professor J. B. Mello e Souza
Aedo Carvoliva
Niel A. Casaes
Oimar Guterres

INTERNATO DO COLÉGIO PEDRO II
RIO DE JANEIRO
Maio de 1939 — Numero avulso — 400 rs.

Grêmio Literário Mello e Souza

(Discurso proferido na sessão de posse da nova Diretoria do Grêmio).

Niel Aquino Casaes

AGRADECIMENTO

Ao momento bastante grato para mim de ser empossado na presidência do Grêmio Literário Mello e Souza, antes do discurso protocolar mais do que uma praxe — um dever — obriga-me a abrir um pequeno parêntese:

Quero agradecer, sensibilizado, a todos os gremistas, a enorme satisfação e a grande honra que me proporcionaram elegendo-me para exercer as funções de dirigente dos trabalhos deste ano.

O meu esforço de trabalhador incansável, a minha dedicação de gladiador que não esmorece nunca, lutando sempre pelas cousas do espírito, sempre lutando pelo G. L. M. S., foi sem dúvida o único predado que me fez galgar ao posto honroso de presidente.

Mas a persistência inabalada, o não esmorecimento sustentado, que resiste a todas as avalanches do pessimismo de uns e da descrença de outros, é a maior recompensa do lutador infatigável, pois significa a vitória.

O QUE É O G. L. M. S.

Quando da minha palestra sobre o "desenvolvimento literário no Internato do Colégio Pedro II", na PPA 2, eu disse que "Fundado em 1933, por alunos da 1.ª série, apesar da existência de mais quatro associações congêneres em franca atividade: A Academia do Internato, A William Shakespeare Society, o Grêmio Euclides Roxo e Grêmio Literário e Histórico José de Alencar; o Grêmio L. Mello e Souza vingou e floresceu. Mas vingou de tal maneira e floresceu de tal forma que veio a constituir o maior expoente da intelectualidade, dentro de I. C. P. II.

E hoje, com as suas quarenta cadeiras preenchidas por concurso, é ainda o G. L. M. S. que vanguarda o movimento literário no Ginásio Padrão.

Quer nas suas conferências, onde se tem a satisfação de ouvir os maiores mestres os grandes representantes das ciências e das letras pátrias — quer nas festas civicas do colégio, transbordantes do mais puro patriotismo, como nas festas teatrais repletas da arte incipiente dos alunos, o Grêmio se tem havido com brilhantismo invulgar".

O G. L. M. S. E SUAS REALIZAÇÕES

Porquê na verdade, todos retemos ainda na memória, todos guardamos vivamente ao timpano a palavra sempre atrante de Mello e Souza o verbo fluente de Júlio Barata, os ensinamentos sábios de Honório Silvestre, a declamação suave de Nogueira da Silva e o verso embriagador de Vargas Neto.

Todos nós conservamos indelével na

retina o espetáculo maravilhoso que foi a festa de encerramento do ano letivo do colégio, no Teatro João Caetano.

Ai está, também, formando entre as grandes realizações do Grêmio, o Muirakitan, esse pequeno órgão que representa a concretização de um velho sonho, que é o espelho das nossas atividades a alma do G. L. M. S. e o reflexo da nossa vida literária.

O PORVIR

Assim é em continuação à série de grandes iniciativas que vimos realizando, teremos a honra de apresentar, dentre as maiores realizações deste ano, a conferência do Presidente da Congregação do Colégio Pedro II e Grande Diretor desta casa Dr. Clóvis Monteiro a do ilustre Patrono desta agremiação, Dr. J. B. de Mello e Souza, a do ilustre professor George Sum-

ARANHA

Clóvis Monteiro



Vai tecendo, tecendo a delicada teia.
Vago esboço de um sonho... Artista de
[alma estonada,
Urde a trama ideal com o tecido da en-
[tranha
E, impávida e sutil, no trabalho se enleia.

Ora sobe, ora desce... E de esperança
[chela
(quanto estôrvo se opõe aos desgnios da
[aranha!)
Não se teme do mal que, na lide, a acom-
[panha,
pelos fios que enreda, e de que se rodeia.

— Homem de alta ambição! Jamais o es-
[fôrço é inútil!
Se te pões a hesitar, tu, que aspiras à
[Glória
Domina-te, de certo, uma dúvida inútil...

Vê! A treva que a envolve, ou a luz que
[fa clareia,
a aranha, no mistér, de vitória em vitória,
Vai tecendo, tecendo, a delicada teia...

Figura 11
Jornal Muirakitan, do Grêmio Literário Mello e Souza.



O TANGARÁ

Orgão Oficial do Grêmio Literário Gonçalves Dias
Distribuição interna no Colégio Pedro II — Externato.
Diretor honorário: Dr. Octacilio Pereira — Censor: Prof. Manuel
Bandeira — Diretor: Luiz Pereira — Redator-Chefe:
Hiram Jacques Ferreira

BENÇÃO DAS PRIMEIRAS BANDEIRAS

Professor Roberto Macedo

"Auri-verde pendão da minha terra
que a brisa do Brasil beija e balança!
Estandarte que à luz do sol encerra
As promessas divinas da esperança!"

Assim cantava Castro Alves, perfilado perante o Brasil, em continência intelectual à bandeira. O primeiro verso, o "auri-verde pendão da minha terra", está hoje proclamado o mais belo da língua portuguesa. Perpetuado no bronze pela Academia Brasileira de Letras, figura no terraço do "Petit Trianon".

Símbolo visível da Pátria, como o Hino Nacional é o símbolo audível, o auri-verde pendão começou a existir depois do Grito do Ipiranga.

Comemora-se o Dia da Bandeira a dezenove de novembro, porque um dos primeiros atos do governo republicano foi alterar o pavilhão brasileiro, substituindo a coroa pela esfera azul, com a legenda e estrelas, cuja disposição, aliás, pretende reproduzir o aspecto do céu do Rio de Janeiro.

Se reproduz corretamente ou não, digam os técnicos, Eduardo Prado no seu folheto "A Bandeira Nacional", chega à surpreendente conclusão de que o céu está ali reproduzido às avessas, "ficando à esquerda o que no céu se vê à direita", mas Pereira de Vasconcelos refuta com vigor.

Seja como for, o fato é que houve a intenção de reproduzir o céu carioca na bandeira do Brasil, e por isso constitue mais um motivo para o fundo sentimento de brasilidade de todos quantos tiveram a ventura de nascer na Cidade Maravilhosa.

Voltemos, porém, ao decreto republicano de dezenove de novembro de 1889.

Substituída a coroa pela esfera azul, manteve-se o losango amarelo em

campo verde, ou seja, na síntese de Castro Alves, o auri-verde pendão. desejo de conhecer também a origem do pavilhão republicano, natural será o desejo de conhecer também a origem do pavilhão imperial, primeira bandeira do Brasil-Pátria.

E' possível saber quando se desfraldou oficialmente o primeiro pendão auri-verde, em substituição à bandeira branca de Portugal?

E'. E o batizado das primeiras bandeiras constitue uma das passagens mais emocionantes da História Carioca.

A benção das novas bandeiras

Dez de novembro de 1822. Domingo de verão, luminoso e cáldido.

Plebeu e fidalgos ainda se acham sob a impressão nervosa do grande acontecimento de Sete de Setembro.

Na Capela Imperial realiza-se imponente "Te Deum", logo seguido por singular cerimonia cívica, única nos anais da nossa história.

O bispo capelão-mór, d. José Caetano da Silva Coutinho, que tão importante papel desempenhou na fase de formação política do país, procede à benção de diversos estandartes, que se acham enrolados como à espera de licença para tremular.

Em seguida, o proprio Pedro, já aclamado imperador desde o dia doze de outubro, ajoelha-se diante do capelão.
(*Continúa na pág. 4*)

"Contemplai-a, agora, com maior e justificado orgulho. Ela tremula só, única e dominadora, sôbre todo o nosso vasto território. Símbolo do Brasil de hoje e de amanhã, bela e forte, afirma a unidade moral e material do nosso povo, numa síntese perfeita da sua existência e dos seus ideais de engrandecimento."

GETÚLIO VARGAS

Figura 12
O Tangará, Grêmio Literário Gonçalves Dias.

O Arauto, periódico dos alunos do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, apresentou em textos nos seus números 2²⁷ e 3²⁸, em campanha pela instalação de um grêmio no colégio, uma perspectiva mais representativa para essas associações. Os dois textos, considerando que o segundo replicava o primeiro e ampliava um pouco mais as propostas, argumentavam em favor de se instituir uma agremiação beneficente para os alunos do Colégio Pedro II. Esta poderia lhes dar assistência em suas causas, promover atividades recreativas e divertimentos, conferências instrutivas e literárias. Argumentavam também em favor da sua criação o papel representado pelo Colégio Pedro II no cenário nacional. Sendo referência para as demais escolas secundaristas do país, a criação e manutenção de tal associação poderia ser fator de irradiação do modelo por todo o território nacional. Especificamente relacionada à realidade do Rio de Janeiro, os alunos viam nessa associação a possibilidade de lutar para que os estudantes do curso secundário tivessem, como os universitários, direito à representação junto às Congregações ou Conselhos.

Nesse caso, o destaque estava no fator representação, não só dentro do colégio, mas também fora, quando se pensa, por exemplo, em Congregações e Conselhos onde os alunos de nível universitário já tinham a sua representação garantida. Além da questão da representatividade, outro elemento de relevo é a proposta de uma agremiação que pudesse funcionar como fator de assistência para os alunos em várias atividades, inclusive as escolares.

A campanha de *O Arauto* parece ter tido sucesso, já que no número 5²⁹ ele anunciou a criação do grêmio, e no número 6³⁰, uma carta do mesmo em agradecimento à campanha empreendida pelo jornal. Outra nota nesse número, na primeira página, mostrava que os alunos estavam em processo de aprendizado. De acordo com o texto, ainda não teriam fixado critérios sobre o funcionamento do Grêmio, a começar pela proposta de não eliminação de alguns membros, além de protestos apresentados contra a realização de reuniões sem aviso prévio aos associados. Dessa forma, as reuniões deveriam ser convocadas com aviso prévio de dias, e não de horas. Na primeira reunião, nomeou-se uma “comissão de propaganda”, elegeu-se o nome do órgão oficial do

²⁷ *O Arauto*, n. 2, 4 de maio de 1931. P 1.

²⁸ *O Arauto*, n. 3, 20 de maio de 1931. P 1.

²⁹ *O Arauto*, n. 5, 2 de julho de 1931. P 3.

³⁰ *O Arauto*, n. 6, 18 de julho de 1931. P 1

Grêmio, *Ciências e Letras* e foi aprovado o envio de uma carta de agradecimento pelo apoio dado por *O Arauto*.

O jornal número 8³¹, ao publicar um texto relatando a festa de posse do grêmio, destacou uma pequena passagem proferida por Delgado de Carvalho (diretor do Colégio Pedro II) que, juntamente com Octávio Pereira (secretário do colégio) e Pinheiro Guimarães (professor), compunham a mesa. Carvalho falava sobre a fundação do grêmio e de suas tendências que eram as mesmas da imprensa dos alunos do colégio.

O Arauto informava sobre o processo de fundação do grêmio, com o lançamento do seu próprio órgão de informação, o jornal *Ciências e Letras*. Através dele foi possível a obtenção de mais dados, lembrando que, diferentemente da Escola Normal de Belo Horizonte, no Pedro II as informações foram obtidas apenas através de material impresso, uma vez que não haviam fontes manuscritas.

Na associação do Colégio Pedro II, de acordo com os relatos de *O Arauto*, o aprendizado da democracia aparentava estar associado à vivência da mesma, pois o *Grêmio Científico e Literário Pedro II* se atribuía papéis bem mais amplos do que um projeto de ensino. Este grêmio não se propunha apenas a ser agente capaz de dar melhor reconhecimento aos estudantes secundaristas dentro da escola como na própria cidade, pretendia, através de sua ação, servir de referência para outras instituições congêneres espalhadas pelo país, assim como o CPII era referência de ensino. O reconhecimento do lugar que esse grêmio ocupava dependia da instituição à qual ele pertencia. Por isso, na sua posse, a diretoria do colégio não apenas se fez presente, como ocupou a mesa e se manifestou.

As informações apuradas neste material sugerem o estímulo ao desenvolvimento da cultura intelectual das “gerações moças” através da promoção de encontros com outros grêmios, locais ou nacionais, a fim de manter e estreitar laços de amizade³². No jornal *Muirakitan*³³ de setembro de 1938, o texto “Perseverando” celebrava o quinto aniversário do *Grêmio Literário Melo de Souza*. Desse texto apurei que dentre os seus interesses constava aprimorar a cultura intelectual dos seus membros, honrando os seus professores, o colégio que os acolhera, propondo-se a promover conferências e participar de festas cívicas e patrióticas do colégio³⁴. Os dois grêmios investiam no

³¹ O Arauto, n. 8, 1 de setembro de 1931. P 1.

³² Ciências e Letras, ano V, num. 8, dezembro de 1937. P 12.

³³ Muirakitan, setembro de 1938. P 1-2.

³⁴ Muirakitan, maio de 1939. P 1-2.

desenvolvimento intelectual dos seus sócios, como objetivos principais. Nisso não diferiam muito dos projetos da Escola Normal. A publicação de jornais, *Ciências e Letras* para o *Grêmio Científico e Literário*, e *Muirakitan* para o *Grêmio Mello e Souza*, foram um dos meios para cumprir os objetivos citados.

Em relação aos membros, o *Ciências e Letras* de abril de 1932³⁵ informava que uma reformulação nos estatutos havia fixado o número de sócios em 70. O ingresso de novos associados se fazia quando abrissem vagas no número pré-estabelecido. Entre os critérios exigidos vigoravam, em primeiro lugar, estar matriculado numa determinada série do CII³⁶ e, em segundo, que o candidato se submetesse a uma prova de habilitação³⁷. A diretoria era composta por eleição facultativa. A eleição de 25 de junho de 1932 foi considerada válida com apenas 36 votantes³⁸ e a diretoria do final de 1937 teve seu mandato prorrogado até março do ano seguinte porque nas eleições de novembro não compareceram eleitores³⁹. No *Grêmio Mello e Souza* havia 40 cadeiras e o ingresso de novos sócios também se fazia por concurso que, anunciava a edição, estava aberto e à espera de todos aqueles que tivessem pendores literários ou que desejassem trabalhar pelo desenvolvimento intelectual do Pedro II⁴⁰.

O *Grêmio Literário Gonçalves Dias* deixou transparecer alguns de seus objetivos em dois artigos do seu jornal, *O Tangará*⁴¹, de novembro de 1942. O primeiro se referia a um concurso literário para as categorias conto, poema, biografia e humor⁴². Outro artigo apresentou um relatório das atividades desenvolvidas. Além da realização de um baile e participação em outras cerimônias, seja em honra da bandeira ou do aniversário do colégio, as principais ações do grêmio foram encontros nos quais, invariavelmente, havia uma palestra de professor, fosse um relato de viagem (que teria por fim uma aula), fosse discorrendo sobre um dos grandes representantes do país, seja no campo político ou no campo da literatura.

³⁵ *Ciências e Letras*, ano II, num. III, abril de 1932. P 2.

³⁶ Como o jornal analisado está bastante deteriorado, não foi possível a identificação da série exigida para o postulante. De toda forma, ele deveria ser aluno regularmente matriculado no Colégio.

³⁷ Essa prova poderia ser feita em um dos grupos de disciplinas assim discriminados: a. português e latim; b. Literatura; c. Francês, inglês e alemão (facultativo); d. História do Brasil e Universal; e. Geografia, Corografia e Cosmografia; f. Matemática e Desenho; g. Filosofia e Sociologia; h. Física, Química e História Natural.

³⁸ *Ciências e Letras*, ano II, num. IV, junho de 1932. P 2.

³⁹ *Ciências e Letras*, ano V, num. 8, dezembro de 1937. P 2.

⁴⁰ *Muirakitan*, maio de 1939. P 2.

⁴¹ *O Tangará*, n. 4, novembro de 1942. p 3 e 6.

⁴² Para conto de aventura o fundo deveria ser patriótico; para poema, embora o gênero fosse livre, definia o título, América; biografia de um vulto brasileiro e; por fim, humor, a partir do título “a vida assim é melhor”.

A *Sociedade Literária do Instituto de Educação* (Rio de Janeiro), que já no primeiro número de seu periódico anunciou a mudança de nome para *Sociedade Literária Júlio Nogueira*, começou a funcionar em agosto de 1941. Idealizada pelo professor Júlio Nogueira tinha como objetivo desenvolver o gosto das letras e do recreativismo entre os alunos do educandário, estimulando atividades nos campos da literatura, da arte dramática, da oratória e da música. Não apresentou regras específicas para o processo de filiação afirmando que, já no segundo semestre de 1941, contava com mais de 600 membros. Essa informação sugere que a associação fosse livre.

A síntese apresentada para os objetivos e as formas de participação nessas instituições do Colégio Pedro II, não permite o estabelecimento de distinções entre as fases da Era Vargas, em que pese os indicadores do *Grêmio Científico e Literário Pedro II* serem de 1932, os do *Grêmio Literário Mello e Souza*, de 1938 e 1939 e os do *Grêmio Literário Gonçalves Dias*, de 1942. Isso se deve em parte porque, diferentemente da Escola Normal de Belo Horizonte, não foram analisados os estatutos dos grêmios e sim suas manifestações através de seus periódicos. As fontes permitiram concluir que essas associações tiveram um período de existência significativamente maior no Rio de Janeiro do que em Belo Horizonte. O *Grêmio Mello e Souza* foi fundado em 1933 e, em 1938 comemorava seu quinto aniversário atuando até pelo menos 1939, como atesta a publicação do último jornal *Muirakitan* encontrado. Já o grêmio *Científico e Literário*, a partir das informações de *O Arauto*, foi fundado em 1931 e o seu jornal estampava ano VI em 1938⁴³. Com relação à *Sociedade do Instituto de Educação*, é preciso ressaltar o fato de que foi iniciativa de um professor, o que por si só não difere do *Grêmio Mello e Souza*. Sendo o Instituto de Educação uma escola que em seus regulamentos permitia a matrícula de alunos do sexo masculino e, que nele também funcionasse um curso secundário, observa-se que a maioria de seus estudantes era do sexo feminino. Deve-se notar que a diretoria da *Sociedade* em proporção inversa era composta por seis alunos, sendo apenas duas do sexo feminino⁴⁴.

Fica notório que o exercício da democracia apresentou diferenças quando se compara a Escola Normal e o Colégio Pedro II. A Escola Normal marcou que o que se

⁴³ Do ponto de vista da matemática, havendo um processo regular de publicação, em 1938 deveria ser ano VII. O acompanhamento da edição desses jornais costuma exibir alguma irregularidade na publicação. Provavelmente essa possa ser uma explicação para essa suposta falta de edição em um desses anos.

⁴⁴ Era essa a composição da diretoria: presidente, Francisco de Paula Falcão Pessoa; Vice-presidente, Tasso Alves; 1ª secretária, Thilde Cartaxo; 2ª secretária, Yedda Vaissié Navarro; tesoureiro, Oscar da Cunha Peixoto e; orador, Leopoldino Correia Machado.

fazia na prática dos grêmios era um exercício, visto que, a rotina estabelecida revelava algum controle dessa prática. Sem pretender dizer que não havia controle sobre os grêmios do Colégio Pedro II, notadamente pensando no Grêmio Mello e Souza, as propostas que eles apresentavam e as questões que eles articulavam, tinham alcance maior do que o universo colegial. A pretensão do Grêmio Científico e Literário, a exemplo do próprio colégio, era se apresentar como referência para as demais escolas do país. Considerando a força de um movimento conservador na época, me parece que a menor ou maior “prática da democracia” se relaciona ao gênero predominante em cada escola.⁴⁵

Pensar esses grêmios no contexto varguista conforme descritos anteriormente remete à questão de gênero e à cultura política em formação. As associações do Colégio Pedro II, escola secundária, que embora fosse mista, tinha majoritária frequência masculina o que transparecia em suas ações e objetivos, com horizontes bem mais amplos do que aquelas das escolas femininas. Apesar de se notar algumas diferenças internas às instituições, é visível a presença quase que absoluta de estudantes do sexo masculino nos grêmios e nos jornais do Colégio Pedro II, com uma liberdade maior para escrever e entrar em conexão com o exterior da escola. Os registros femininos apresentavam horizontes mais limitados no aspecto acadêmico e disciplinar e também nas histórias que, em maior parte, apresentavam exemplos para as mulheres voltados para a condição de mães ou de professoras.

⁴⁵ Lembrando que, embora não tenha encontrado formalmente a existência de restrições à matrícula de homens, não encontrei nenhum aluno do sexo masculino na Escola Normal. O Colégio Pedro II passou a admitir a matrícula de alunas do sexo feminino a partir de 1926, por isso, o número delas no período, era muito pequeno em relação ao número de alunos do sexo masculino.

CAPÍTULO 4 – OS JORNAIS E REVISTAS

Todo o material analisado é proveniente dos jornais, revistas ou textos manuscritos, controlados por estudantes, na maioria das vezes através de suas entidades associativas, fosse como parte de um projeto pedagógico da escola ou como parte das estratégias voltadas para que os alunos pudessem ter alguma atividade mais ativa dentro da escola na direção do governo de si.

Torna-se necessário alertar sobre as condições em que tais fontes foram encontradas. Giana Lange do Amaral¹ escreveu que, devido ao caráter não oficial desses textos, que poderiam ser irreverentes e críticos contendo representações caricaturadas da sociedade, da escola, dos alunos, de professores ou quem sabe, de diretores, não era usual que constassem entre os acervos documentais das instituições escolares. Essa situação se concretizou em parte das minhas fontes. Os jornais encontrados no NUDOM foram fruto de doações e não de arquivamento à época em que foram produzidos, como parece ser também o caso do CMEB do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

No caso de Belo Horizonte, os exemplares resultaram absolutamente do acaso. O volume da revista *Asas* analisado é de propriedade de uma ex-aluna, D. Elza Moura, e os três exemplares do jornal *É assim que se começa...*, foram encontrados dentro de um livro de registros das alunas da Escola Normal denominado “Registro Geral do Conselho dos Estudantes”.

Em decorrência da condição exposta, as fontes utilizadas apresentam descontinuidade ou mesmo dificuldade na leitura dado que, até sua entrega ao NUDOM e ao CMEB, o seu arquivamento e preservação provavelmente não obedeceram às técnicas de guarda desse tipo de material, já que em grande parte, como ressaltado, pertenciam a arquivos pessoais. Com isso, em relação a essas fontes, confirma-se a avaliação feita por Giana Amaral quanto à ausência de uma preocupação institucional com relação à guarda desse material enquanto estavam sendo produzidos.

Giana L. Amaral, ao abordar o período de 1930 a 1960, viu na produção desses impressos uma clara influência do Movimento Escola Nova, sobretudo no incentivo de processos de aprendizagem que ultrapassassem o ambiente da sala de aula.

¹ AMARAL, Giana Lange. Os jornais estudantis Ecos Gonzagueanos e o Estudante: apontamentos sobre o ensino secundário católico e laico (Pelotas/RS, 1930-1960). In Revista História da Educação (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 121-142.

Considerando o caráter propedêutico do ensino secundário no período, a produção de impresso estudantil estimulava no estudante o espírito de iniciativa e liderança, requisitos muito bem-vindos nos cursos superiores. Além disso, segundo Guerino Casasanta, o trabalho com jornais ajudava a tornar o indivíduo apto para viver em democracias, sabendo ser guia de si mesmo, uma vez que exigia cooperação e participação, o que resultaria num sujeito cômico dos sentidos de ordem e legalidade.²

CPII, Instituto de Educação e Escola Normal: jornais e revistas

Os jornais que servem de fonte para essa pesquisa são produtos de estudantes e, a fim de elaborar uma definição para os mesmos, a melhor maneira é a partir do que os próprios autores escreveram. Não é tarefa simples, uma vez que se trata de uma quantidade relativamente grande de jornais para um período não muito longo, mas que apresenta variações na sua caracterização política

A tabela seguinte se refere às edições encontradas e que estavam disponíveis para a pesquisa nos arquivos identificados até o momento da última visita realizada. Não encontrei informação que pudesse indicar com algum nível certeza datas de início e/ou de fim dessas publicações. Essas, de acordo com as previsões possíveis, serão apresentadas ao longo do texto.

² AMARAL. Liana Lange do. Op. Cit. p. 125.

Identificação e especificação geral de fontes (jornais e revistas)

Jornal/Revista	N. edições	Data	Local
O Arauto	17	1931 (abril) – 1933 (agosto)	Colégio Pedro II (externato)
O Atalaia	03	1933 – (setembro a dezembro)	Colégio Pedro II (externato)
Ciências e Letras	04	1932 (abril) – 1938 (agosto)	Colégio Pedro II (externato)
O Noticiário	02	1933 – (junho e julho)	Colégio Pedro II (externato)
O Ateneu	02	1933 – (agosto e setembro)	Colégio Pedro II (externato)
Pronome	10	1932 (abril) – 1933 (novembro)	Colégio Pedro II (externato)
O Vetor	03	1934 – (junho a dezembro)	Colégio Pedro II (internato ?)
Muirakitan	05	1938 (setembro) – 1939 (novembro)	Colégio Pedro II (internato)
O Tangará	01	1942 (novembro)	Colégio Pedro II (externato)
Instituto	02	1941 (outubro) – 1942 (abril)	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
Asas	01	1933 (outubro)	Escola Normal de Belo Horizonte
É assim que se começa...	03	1944 (março a outubro)	Escola Normal de Belo Horizonte

As edições de *O Arauto* encontradas no NUDOM totalizam 17³. Começaram com o número 1, de 15 de abril de 1931, indo até o número 17, de 18 de agosto de 1933, correspondendo a pouco mais de dois anos de veiculação. O jornal era publicado, em média, a cada duas semanas, com algumas alterações nessa frequência ao longo do tempo. Cada número possuía seis páginas, era vendido e media 36/28 cm.

Em seu artigo de introdução, no número 1⁴, o jornal, que se apresentava como ardoroso aliado dos alunos nas aspirações de interesse coletivo e na defesa de suas justas causas, apresentou o objetivo, que não era só seu, mas seria de todos os alunos do Colégio Pedro II: “mostrar praticamente como se aplicam os conhecimentos adquiridos no Colégio Pedro II, o estabelecimento que serve de modelo para todos do ensino

³ Lícia Maciel Hauer em sua tese de doutorado, referiu-se à existência do número 19 de *O Arauto*. Eu não tive acesso ao mesmo. HAUER, Lícia Maciel. A imprensa estudantil no Colégio Pedro II dos anos 1930: vozes dos estudantes secundaristas. Tese de doutorado. UFRJ/Faculdade de Educação, 2015.

⁴ O Arauto, Anno I, n. 1, 15 de abril de 1931. P 1.

secundário do nosso vasto território nacional.” O texto citou uma fala do Dr. Delgado de Carvalho quando comentou, na posição de diretor, da concessão do direito de existência do jornal e que permitiria que nele se fizessem críticas à administração da casa. O jornal, colocando-se como um dos instrumentos que pudesse dar o lugar de destaque merecido pelo Colégio Pedro II em todos os ramos da atividade estudantil, pedia a unidade aos alunos e funcionários.

O Jornal *O Arauto* se configurava como um espaço para a socialização entre os alunos, por meio da divulgação de poemas, contos e outros textos literários de temática variada, de autoria dos mesmos; trazia sessões de comunicação entre os estudantes, como a troca de correspondências, reclamações, observações, divulgação de concursos e palestras. Também se encarregava de difundir notícias a fim de manter seus leitores atualizados sobre as questões relacionadas ao colégio. Além de divulgar a programação cultural, fazia a publicidade de estabelecimentos comerciais, como casas de confecção e venda de uniformes, de material didático, lanchonetes, etc. Havia seções constantes dedicadas às brincadeiras entre os colegas. Estas podiam ser na forma de piadas, adivinhações, curiosidades, jogos envolvendo as diversas disciplinas, entre outros. Algumas dessas brincadeiras apareciam com a denominação de disciplinas como Química e Geografia, quando colocavam alguns problemas ou raciocínios relativos às mesmas, envolvendo os colegas e com resultados dentro do espírito da brincadeira, normalmente referindo-se a alguma característica de determinado aluno. Nesse mesmo ritmo, existia a seção “Notas sociais”, onde se apresentavam datas como nascimento e falecimento, “Antes das aulas”, “Durante as aulas” e “Depois das aulas”, na grande maioria criando pequenas histórias ou factoides sobre os estudantes. As piadas, embora se concentrassem em uma determinada coluna, podiam ser encontradas ao longo de todo o jornal, como se fossem utilizadas para efeitos de diagramação, junto com propagandas para dar perfeito acabamento a cada coluna e página. A seção denominada *Tópicos* se apresentava como porta voz dos alunos, publicando reivindicações ou sugestões, embora essas pudessem ser encontradas em outras partes do jornal. No número 4⁵, *O Arauto* fez uma nota apresentando o seu novo representante, o jovem Arthur Goulart de Sá, que seria responsável pelo contato direto da comunidade escolar com o jornal, ficando responsável pelo recolhimento de qualquer colaboração que fosse enviada.

⁵ O Arauto, Anno I, n. 4, 3 de junho de 1931. P 5.

Nos 17 números estudados não foi encontrado nenhum texto de autoria de professores ou de autoridades do colégio sendo que, os assinados pela equipe responsável pelo jornal ou por outros colegas colaboradores correspondiam a 97,5%, e os 2,5% restantes eram contribuição externas ao colégio.

O jornal também podia ser um canal de comunicação do exterior com o interior da escola, levando ao conhecimento da comunidade escolar eventos que se relacionassem à instituição, como ocorreu no número 5^o quando foi publicada uma carta enviada pela casa *Laticínios Minas e Rio*. A carta foi dirigida ao Chefe de Disciplina do colégio e fazia uma reclamação ao mesmo quanto ao comportamento de um pequeno grupo de alunos que, diferentemente do ocorria com os habituais frequentadores do Pedro II que “prezavam” por resguardar a ordem e a moral, provocavam diariamente incidentes que obrigavam senhoras e senhoritas a se retirarem do estabelecimento. Tais alunos costumavam escrever versos, desenhos e caricaturas, consideradas imorais, sobre o tampo das mesas de mármore, colocando os donos do estabelecimento em situações embaraçosas. Dizia ainda o autor da carta que sabia que 95% dos alunos que frequentavam e honravam aquela casa não pensavam daquela forma e até mesmo evitavam estar junto daquela minoria. Assim, a direção da casa de laticínios havia decidido, pela primeira vez, pedir intervenção junto a esses rapazes a fim de lhes solicitar a mudança de comportamento, evitando a fuga de tão boa freguesia conquistada com 14 anos de trabalho. Ainda que constrangido, o jornal publicou tal carta.

Como fonte de recursos, *O Arauto* vendia os seus exemplares e publicava propagandas de estabelecimentos comerciais, normalmente relacionados a materiais escolares. A promoção de concursos era outro meio de apoio econômico. O concurso para eleger a “aluna mais prezada” e o “mais perfeito sportman” do colégio foi, sem dúvida, uma das fontes de obtenção de suporte financeiro, pois para votar o eleitor deveria possuir uma ficha específica, que ia impressa no jornal. Cada ficha, para ter validade, deveria representar apenas um voto: para a aluna ou para o “sportman”. Dessa forma, se o eleitor quisesse votar nos dois concursos, precisaria ter dois cupons e, portanto, comprar dois exemplares.

Os jornais *Pronome* e *O Atalaia* (28/36 cm.) apresentavam similaridades com *O Arauto*, desde a proposta e a organização interna até o seu funcionamento em linhas

⁶ O Arauto, Anno I, n. 5, 2 de julho de 1931. P 4.

gerais. Considerando a numeração do *Pronome*, este teve mais edições que *O Arauto*. Todavia, os exemplares disponíveis para consulta no NUDOM não compõem uma sequência completa. O primeiro exemplar é o de número 16 e o último, 28. Nessa sequência não constam os números 17 e 26. O número 16 foi o primeiro depois de um ano de paralização das edições. O *Pronome* foi editado de 1929 a 1930, suspendeu a edição em 1931 e retomou-a em 1932. Do *O Atalaia* constam três exemplares no NUDOM, sendo os números 2, 3 e 4 respectivamente de setembro, novembro e dezembro de 1932.

Foram encontrados dois exemplares de 1933 do *O Ateneu*, Revista Literária do Colégio Pedro II, externato (18 por 26 cm.). No texto de estreia sob a forma de editorial, o jornal se apresenta como surgido sob a memória do antigo Ateneu grego, templo de poesia e oratória onde se reuniam sob os sons de trombetas, poetas e retóricos, para patentear suas obras admiráveis. Assumindo tom de humildade, o editorial afirmava que, num colégio tradicional, um grupo de jovens estudantes decidiu fundar um novo Ateneu, oferecendo, em lugar das fortes colunas gregas, colunas literárias para aqueles que quisessem atuar no campo da literatura. Afirmava: “Eis-nos, pois, dispostos a lutar sempre e sem desânimo, sem programa, porque não há programa nem limite nas possibilidades literárias.” No entanto, como efeito retórico, qualifica-se uma falsa humildade ou falsa modéstia, pois, para fechar o editorial, se projetava como obra que mais tarde seria descoberta por algum estudante que buscasse pelas glórias passadas do colégio:

Quando muito mais tarde, um estudioso tiver a paciência de rebuscar nos arquivos os órgãos deste Colégio, procurando fazer sua heroica história, encontrará um, talvez o mais modesto, que quis reviver numa palavra o sentido arcaico que se perdera no fundo dos dicionários, removendo de sobre ela toda a poeira do olvido... e o tempo, anos mais, pesará sobre este liliputiano ATENEU, como pesara outrora sobre aquele imenso e antigo dos poetas e retóricos gregos...⁷

O Vetor, com três exemplares de 1934 analisados, apresentou uma novidade: publicou textos de alunos de outras escolas, sobretudo das alunas do Instituto de Educação. A propósito dessa parceria, o jornal dilatou o prazo de entrega de trabalhos para um concurso literário a pedido das colegas normalistas, pois o prazo previsto

⁷ Ateneu, Revista Literaria do Colegio Pedro II, p 3.

inicialmente criaria dificuldades para que pudessem enviar os textos, dado que coincidia com o calendário de provas do Instituto, o que demonstra seu alcance para além da instituição e o diálogo com outros colégios. Em *O Vetor*, 89,6% dos textos eram de autoria dos alunos, enquanto 10,4% dos professores. Nessa sessão, as contribuições externas, principalmente do Instituto de Educação, foram somadas às dos alunos do Pedro II.

O *Ciências e Letras* apresenta um formato misto, ora se parecendo com jornal, ora com revista, mas do ponto de vista editorial seguiu a mesma linha dos anteriores. Apresentava-se como órgão do *Grêmio Científico e Literário Pedro II*. Do *Ciências e Letras* analisei quatro exemplares, sendo dois do ano de 1932, um de 1937 e outro de 1938. Enquanto os dois primeiros tinham oito páginas cada um, os dois últimos tinham 34.

O *Muirakitan*, órgão do *Grêmio Literário Mello e Souza*, era um jornal do internato do Colégio Pedro II que estava inserido, pelas edições levantadas, no período do Estado Novo. Foram encontradas cinco edições: setembro de 1938, 12 páginas; novembro de 1938, 12 páginas; maio de 1939, 12 páginas; agosto de 1939, 16 páginas e; novembro de 1939, 16 páginas. Era vendido e media 36/25 cm. Esse jornal possuía algumas seções fixas como: “A História e a Caricatura” que apresentava caricaturas de Frobell, popular caricaturista estadunidense, mostrando situações cotidianas inseridas na Idade da Pedra; “Morceux Choisis” que, conforme tradução significava textos aleatórios, com comentários e brincadeiras escolhidos pelos colaboradores⁸; “Via aérea”, que foi iniciada no número de novembro de 1938, era uma seção em que o jornal se comunicava com os seus colaboradores; “Variedades”, um conjunto de desafios e brincadeiras envolvendo várias disciplinas.

Um artigo intitulado “Muirakitan”, de maio de 1939⁹, explicava o nome atribuído ao jornal. Tratava-se de um amuleto da Felicidade, “modelado com forma extravagante na substância esverdeada arrancada no leito dos rios”, produzido pelos “*humanos, embora selvagens*” (grifos meus), habitantes primitivos do Brasil. Nesse mesmo jornal, solicitou às escolas que recebiam a publicação que enviassem para o

⁸ Seções como essa, normalmente produzidas em tons de brincadeiras, os autores costumavam usar pseudônimo para assinar seus textos, o que causa alguma dificuldade para identificação. O formato das brincadeiras, assim como as personagens envolvidas, bem como a comparação com outros textos assinados por alunos deixam a impressão de que aqueles que usavam pseudônimo, eram também estudantes. Mas, é possível também encontrar nessa sessão alguns versos procedentes de poetas clássicos.

⁹ *Muirakitan*, maio de 1939. P 2.

grêmio instrumentos congêneres, de forma que pudessem estreitar relações entre a mocidade brasileira. Pedia ainda que os colaboradores enviassem material para a edição seguinte que sairia no mês de junho. Nesse texto as indicações são de que o *Muirakitan* era produzido com a colaboração dos alunos do colégio e que circulava por outras escolas. No *Muirakitan* de agosto de 1939¹⁰ há uma nota intitulada “publicações recebidas” dando conta de que o *Muirakitan* foi enviado a outras escolas secundárias do país e que algumas também enviaram suas publicações. O destaque foi dado para o Jornal *Crisol*, do Colégio Americano de Porto Alegre. O Jornal *Crisol* foi objeto de estudo de Doris Bittencourt Almeida¹¹. Era publicado no Colégio Americano de Porto Alegre, de orientação metodista e atendia apenas estudantes do sexo feminino. Era um jornal da Escola embora, segundo Doris B. Almeida, fosse assumido pelas estudantes em um trabalho que demonstrava a necessidade do cooperativismo, funcionando como material de orientação para as alunas e de propaganda do colégio. A autora expôs, logo no início de seu artigo, que o *Crisol* teve vida longa, entre a década de 1930 e o início da de 1970 (seu texto cobriu o período de 1945 a 1964). Ao longo do texto, esclareceu que o jornal foi fundado em 1923 e entre 1927 e 1946, saiu de circulação. Essa informação choca com o *Muirakitan*, de 1939, que anunciou o recebimento de exemplares de outros jornais, dentre eles o *Crisol*. Contudo, em *O Vetor*, há informação da existência de um jornal com mesmo nome, porém de uma escola do Rio de Janeiro. Não é possível concluir com precisão a qual escola e jornal o *Muirakitan* se refere. Suponho que seja a do Rio de Janeiro.

O NUDOM possui apenas o número 4 do jornal *O Tangará*, de 1942. O periódico se apresentou aos seus leitores em apenas um parágrafo publicado na página 3: como órgão oficial do *Grêmio Gonçalves Dias*, colocava-se como representante da mocidade estudiosa do Colégio Pedro II. Para isso, pedia àqueles que quisessem colaborar com o mesmo, que enviassem seus textos, de preferência datilografados, em um lado do papel.

Da Revista *Instituto* encontrei duas edições no Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. A de número 1, de

¹⁰ *Muirakitan*, agosto de 1939. P 8.

¹¹ ALMEIDA, Doris Bittencourt. O *Crisol*. Periódico das alunas do Colégio Americano (Porto Alegre/RS, 1945-64) In Revista História da Educação (on line) vol 17, n. 40. Porto Alegre: UFRGS, maio/agosto de 2013. Pp 267-290.

outubro a dezembro de 1941, foi apresentada como *Órgão Oficial da Sociedade Literária do Instituto de Educação*, com um total de 44 páginas. A de número 2, de janeiro a abril de 1942, era *Órgão Oficial da Sociedade Literária Júlio Nogueira*, com 62 páginas. Trata-se da mesma sociedade com denominações diferentes. As alunas decidiram a mudança de nome em homenagem ao professor Júlio Nogueira que havia, junto com elas, sido o fundador da sociedade. Tinha por medida aproximada 13/16 cm.

Na revista *Instituto* número 2¹², destacou-se o artigo “Instituto”, referindo-se a uma nota publicada na imprensa da cidade do Rio de Janeiro que saudava o lançamento do primeiro número da Revista. “É uma publicação dos alunos daquele importante educandário da Prefeitura, e que aspira ser o ‘arquivo das atividades mentais da classe’.” Acentuava suas qualidades gráficas a partir da própria alegoria da capa, de expressão cívica e educativa, trazendo em suas páginas a contribuição de alunos e mestres (Figura 14). “Bem organizada, e nitidamente impressa, a revista instrue, educa e causa íntimo prazer estético.” Com isso, não só o Instituto ganhava visibilidade para a comunidade, como também a revista era exposta dando conta do tipo de trabalho que se fazia dentro daquela escola. O editorial¹³ explicava o sentido da revista pelos próprios alunos. De acordo com esse texto, o papel da revista seria registrar a vida intelectual dos alunos, servir de elemento de coesão para jovens que se preparavam para vida contemporânea, órgão de seus anseios e impulsos, uma vez que não poderiam se alhear dos grandes e sagrados destinos da nação. Sabedores que a eles seria confiado o Brasil de amanhã, estariam acompanhando de perto os acontecimentos que agitavam o mundo contemporâneo. Atentos ao delicado momento que o mundo enfrentava, clamavam por atenção ao que lhes parecia uma ingenuidade da nação brasileira que sempre abriu os braços a todos os povos e que, naquele momento, engendrava entre alguns daqueles a quem deu acolhimento, a inveja, a ambição e o desejo de conquista.¹⁴ Por isso, a revista se atribuía a função de reparar esse erro, estimulando a defesa da Pátria, que era obrigação de todos os bons brasileiros. Punha-se à disposição de todos aqueles que quisessem colaborar, podendo entregar seus textos nas caixas de entrada do Bar, com os

¹² Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. P 37.

¹³ Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. P 53.

¹⁴ É importante destacar que nesse momento o mundo via o desenrolar da II Guerra Mundial e, o Brasil, em conjunto com a maioria dos países do continente americano, decidiu pelo rompimento de relações comerciais e diplomáticas com os países do Eixo na III Conferência de Consulta das Repúblicas Americanas de janeiro de 1942 no Rio de Janeiro. PINHEIRO, Leticia. O Brasil no mundo. In SCHAWARCZ, Lilia Moritz. História do Brasil Nação: 1808-2010, volume 4, Olhando para dentro, 1930-1964, coord. Ângela de Castro Gomes. São Paulo: Objetiva, 2013. P 152.

dizeres “Colaborações para o Instituto” ou entregá-los na sede da Sociedade¹⁵. Qualquer tipo de texto poderia ser encaminhado: conto, reportagem, artigo ou desenho, estando os mesmos sujeitos à avaliação da redação. O autor poderia usar pseudônimo, porém, deveria encaminhar o texto com sua correta identificação. Com apenas dois exemplares da revista, não foi possível estabelecer níveis de regularidade na sua formatação, bem as como seções dedicadas a temas específicos.

¹⁵ Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. P 60.

Instituto

ORGÃO OFICIAL DA SOCIEDADE LITERARIA
DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



124

ANO I
N.º 1

Outubro
a
Dezembro
de
1941

Figura 13
Capa da Revista Instituto, n. 1

Em Belo Horizonte a *Revista Asas* publicava material diversificado. O Destaque é que, haja vista ter analisado um único exemplar, foi impossível estabelecer um painel de regularidades. Nesse exemplar, a totalidade da revista é de autoria das alunas da Escola Normal.

É assim que se começa... é o nome do jornal do *Centro Cívico Bárbara Heliadora* da Escola Normal de Belo Horizonte. Foram localizados três exemplares do mesmo dentro de um Livro de Registros dos alunos: os números 24, março/abril de 1944, 25, maio/junho de 1944 e 27, setembro/outubro de 1944. Embora não seja possível fazer afirmação quanto a sua periodicidade, há sugestão de ocorresse de dois em dois meses.

Na sua edição número 24, o texto intitulado “Colegas” e assinado pela aluna Maria Nazaré T. Neves do curso Preparatório fez a função de editorial. A primeira informação exposta tratou do seu reaparecimento. Naturalmente que, tratando-se do número 24, posso afirmar a existência de outros 23, mas de acordo com o editorial, houve paralização na sua publicação, daí o seu reaparecimento em março e abril de 1944. Considerando que o Livro de “Atas do Jornal da Escola, 1937-1938”, teria fixado o mês de junho de 1939 como prazo final de entregas de trabalhos para constar no primeiro seu número, é provável que o impresso tenha começado a ser editado no segundo semestre de 1939. Na sequência, a autora escreveu que esse jornal tinha por função centralizar os trabalhos onde se concretizariam as esperanças das alunas. Era nele que publicariam os fatos mais importantes relacionados à sua presença no educandário, “casa de alegria, paz e harmonia”. Através dele que se demonstraria a vida de plena atividade das alunas, o que era importante não só para a escola normal, mas para todas as outras da capital e do interior. É por isso que, segundo ela, todas as alunas deveriam colaborar a fim de elevar o nome da escola, mantendo o seu lugar de honra e destaque. Maria Nazaré pediu às colegas que seus trabalhos sempre fossem feitos com amor e dedicação, sobressaindo não só pelo aspecto material que pudesse demonstrar a atividade da escola, mas também pelo seu fundo moral que refletiria a formação espiritual sadia e nobre que receberam na escola.

No quadro a seguir, indico a caracterização dos jornais quanto à autoria de seus artigos: aluno, professor, outros (externos à escola).¹⁶

Tabela 2 – Identificação/quantificação de autoria

Jornal/Revista	N. edições	Autoria			
		Aluno	Professor	Outros	Total
O Arauto (1931-1933)	17	428 (97,5%)	0	11 (2,5%)	439
O Atalaia (set. – dez. 1933)	03	66 (81,5%)	5 (6,2%)	8 (9,9%)	81
Ciências e Letras (1932-1938)	04	107 (90,7%)	6 (5,1%)	5 (4,2%)	118
O Ateneu 1933	02	49 (81,7%)	6 (10%)	5 (8,3%)	60
Pronome (1932-1933)	10	165 (90,7%)	5 (2,8%)	12 (6,6%)	182
O Vetor (1934)	03	56 (72,8%)	08 (10,4%)	13 (16,8%)	77
Muirakitan (1938-1939)	05	109 (69,4%)	25 (15,9%)	23 (14,7%)	157
O Tangará (1942)	01	20 (62,5%)	8 (25%)	4 (12,5%)	32
Instituto (1941-1942)	02	59 (74,7%)	14 (17,7%)	6 (7,8%)	79
Asas (1933)	01	15 (100%)	-	-	15
É assim que se começa... (1944)	03	38 (97,5%)	-	1 (2,5%)	39

Na tabela seguinte, apresento a organização que elaborei dos jornais quanto ao tipo de escrita. Os textos foram classificados como: literário, acadêmico e outros. Os “literários” são poesias, contos, histórias, crônicas, etc.; os “acadêmicos” são aqueles que se relacionam a aspectos de conteúdos de disciplinas escolares; e os “outros” são os textos genéricos, podendo ser classificados de diferentes maneiras como editorial, notícia, reivindicação, nota, etc.

¹⁶ Para a produção dessa tabela contabilizei todos os textos publicados nos periódicos, independentemente da sua categorização, literário, acadêmico (relativo às disciplinas escolares) ou de outra natureza qualquer a fim de definir, em termos numéricos e de proporcionalidade a autoria dos mesmos. Para os valores em porcentagem usei do recurso da aproximação, uma vez que a maioria resultava em dízimas periódicas.

Quadro de classificação dos textos dos jornais e revistas quanto ao tipo

Jornal/Revista	Número edições	Tipo de texto			
		Literário	Acadêmico	Outros	Total
O Arauto (1931-1933)	17	128 (28,6%)	66 (14,7%)	254 (56,7%)	448
O Atalaia (set. – dez. 1933)	03	35 (43,2%)	09 (11,1%)	35 (43,2%)	81
Ciências e Letras (1932-1938)	04	47 (40,5%)	21 (18,1%)	48 (41,4%)	116
O Ateneu 1933	02	31 (50%)	12 (19,4%)	19 (30,6%)	62
Pronome (1932-1933)	10	60 (33%)	21 (11,5%)	101 (55,5%)	182
O Vetor (1934)	03	48 (62,3%)	05 (6,5%)	24 (31,2%)	77
Muirakitan (1938-1939)	05	91 (58%)	22 (14%)	68 (43%)	157
O Tangará (1942)	01	14 (48,3%)	05 (17,3%)	10 (34,5%)	29
Instituto (1941-1942)	02	37 (44%)	13 (15,5%)	34 (40,5%)	84
Asas (1933)	01	06 (40%)	02 (13,3%)	07 (46,6%)	15
É assim que se começa... (1944)	03	03 (7,7%)	01 (2,6)	35 (89,7%)	39

A escrita sempre foi autoral. Muitos textos foram assinados, outros atribuídos à equipe organizadora do periódico em questão (o que não deixa de ser uma assinatura) e alguns assinados com pseudônimo. Enquanto um projeto para o desenvolvimento do autogoverno, previsto pelos reformadores da educação, avalio que a produção de todo esse material, impresso ou o manuscrito, assim como a organização de associações estudantis que deram suporte aos mesmos, são testemunhos de que a proposta teve eficácia. No entanto, o ato de escrever e publicar sob os olhares da instituição implicava aceitação por parte da mesma. Por isso, a tendência demonstrada no “retrato” dos estudantes captados através de sua escrita, foi de uma juventude muito afinada com a ordem social e institucional, e bem integrada à cultura política dominante no período, de característica conservadora. No entanto, em outras expressões e registros, não tão identificados com a instituição, outros retratos poderiam ser construídos.

Os jornais e revistas, assim como os manuscritos utilizados como fontes neste trabalho estavam sob a chancela da escola. Para serem editados e publicados, deveriam passar por processos de seleção e correção, sobretudo considerando o período histórico abordado, os anos Vargas, incluindo o Estado Novo. A título de exemplo, o jornal *O Tangará do Grêmio Literário Gonçalves Dias*, do Colégio Pedro II, de novembro de 1942, trazia estampado na sua ficha técnica a presença do censor, que nesse número era o professor Manuel Bandeira. Se não havia registro semelhante a esse para os outros jornais e revistas, isso não significava a ausência de algum tipo de controle. Nas revistas *Instituto* de 1941 e 1942, por exemplo, o professor Júlio Nogueira era presença constante como patrono, orientador e autor de textos. Da mesma forma, o jornal *Muirakitan* (1938 e 1939) tinha o professor João Baptista de Mello e Souza como membro constante da comissão de redação¹⁷. É importante anotar que os três impressos citados foram publicados no período do Estado Novo. Se jornais como *O Arauto*, *Atalaia*, *Pronome*, *Ciências e Letras*, *Noticiário*, *Ateneu* e *O Vetor* não apresentavam o registro da presença explícita de um orientador, o seu formato e a seleção de textos, que, conforme os próprios informavam a possível recusa de artigos por excesso ou porque não atendiam à orientação proposta pelo jornal. Tal recusa pode indicara existência de algum tipo de controle. Na impossibilidade de identificar essa inspeção de forma objetiva, no *O Arauto* número 1¹⁸, há um agradecimento ao diretor do Colégio Pedro II pela concessão do direito de se publicá-lo na época de seu lançamento. Os próprios grêmios que lhes deram origem, conforme os estatutos indicavam, contavam com o apoio da diretoria da escola para existir e, desse modo, é possível sustentar que essa era também a situação do jornal.

Os jornais e revistas devem ser considerados sob o seguinte prisma: trata-se da opinião de um seletto grupo que, com certeza, passou por um processo de leitura e correção prévia. A escrita estudantil é tomada como autoral ao se considerar que a

¹⁷ Vale destacar que os demais membros da comissão de redação eram alunos. No entanto, nos cinco exemplares analisados ao longo dos dois anos citados, a mobilidade dessa comissão foi muito pequena. Isso também ocorria com a autoria dos textos e das sessões do jornal. Se não se pode afirmar que havia um controle explícito sobre o jornal, pelo menos a indicação de pouca mobilidade, pode sugerir a garantia de uma escrita controlada.

¹⁸ “(...) não podemos nem devemos silenciar estas palavras ditas pelo Dr. Delgado de Carvalho aos directores d’O ARAUTO”: “SEM SAHIR DA ESPHERA DE CONSIDERAÇÃO E RESPEITO QUE TODOS DEVEM TER AOS SUPERIORES CONSINTO QUE CRITIQUE EM ACTOS E FACTOS VERIFICADOS DURANTE MINHA ADMINISTRAÇÃO E QUE POSSAM DAR MA IMPRESSÃO DESSA CASA.” *O Arauto*, n.1, 15 de abril de 1931, p 1

assinatura, assim como as características dos textos, identificava determinado estudante, porém, o conteúdo apresentado pode ter sofrido influências externas ao autor.

As fontes analisadas nesta pesquisa, serão empregadas com a intenção de captar a forma como os sujeitos em questão se percebiam, como compreendiam o seu passado e qual futuro projetavam, sob a ótica da cultura política predominante nesse momento. Tais elementos indicam que havia formas distintas de compreensão desse universo na década de 1930 no Brasil.

CAPÍTULO 5 – A ESCRITA JUVENIL

A escrita estudantil e juvenil, expressa nas fontes coletadas, é o meio através do qual pretendo discutir o maior ou menor sucesso na inculcação de intenções educativas junto aos estudantes das três escolas objeto dessa pesquisa.

O ideal escolanovista, principalmente o herdado de John Dewey, era promover atitudes de autogoverno nos estudantes que os habilitasse a viver em democracias.

Compreender a prática democrática ao longo dos anos Vargas, conforme já analisado, implica buscar outras interpretações para o conceito. O estudo realizado por Maria Helena Capelato¹ aponta que os ideólogos do Estado Novo como Francisco Campos, Azevedo Amaral e Oliveira Viana, por exemplo, afirmavam que a verdadeira democracia era aquela praticada por Vargas, sobretudo no Estado Novo. De maneira geral, esses ideólogos apontam a falência da liberal democracia, em favor de uma “democracia autoritária”, comandada por um Estado forte que, acima das aspirações individuais ou de grupos, seria capaz de conduzir o Estado com autoridade e força em favor da coletividade nacional, ou seja, o verdadeiro “governo do povo”: a democracia. Citado por Capelato, o professor Júlio Barata (Colégio Pedro II, 1938-1940), representa esse ideário na passagem:

A nova Constituição brasileira é a democracia em atos e não em palavras, é a democracia do povo e não a democracia dos partidos. Esta é a democracia de verdade e não aquele hipotético governo das multidões, que Homero comparava à loucura, e que a Bíblia amaldiçoou no Livro dos Juizes, em apólogo célebre lembrando-nos que o voto, mal exercido nas democracias de pura fachada, redundava na promoção dos maus no poder (...) O Estado democrático, que hoje afinal possuímos, atinge os mais altos e os mais honestos objetivos dos partidos conservadores e também dos direitistas.²

De toda forma, a democracia interpretada pelos pensadores da época, era um dos temas centrais que figurava nos discursos dos proponentes da Escola Nova. Para eles, a escola deveria ser um espaço onde o indivíduo, na ação de aprender, experimentasse e vivenciasse no intramuros da escola a prática da democracia.

Os estudantes cujas produções estão sendo analisadas neste trabalho estavam na segunda fase do secundário e, enquanto autores dos textos dos seus periódicos, teriam a idade aproximada de 15 anos, podendo chegar aos 22, dadas as repetências ou as

¹ CAPELATO. Maria Helena R. Multidões em cena. Propaganda política no Varguismo e no Peronismo. Campinas/SP: Papyrus, 1998. Pp 156-158.

² Júlio Barata, 1938. Citado por CAPELATO. Maria Helena R. Op. cit. p 157.

demandas específicas da Escola de Formação de Professores Primários do Instituto de Educação (EFPP).

Na tabela a seguir selecionei alguns desses estudantes a fim de demonstrar a data de seu ano de nascimento, ano e série de sua matrícula no Colégio Pedro II e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Idade de ingresso no Colégio Pedro II e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro

Aluno	Nascimento	Escola	Matrícula	
			Ano	Série
Cybelle Goulart	12/04/1912	CPII	1931	4º. ano
Eremildo Luiz Vianna	06/02/1913	CPII	1931	4º. ano
Carlos Brasil de Araújo	14/09/1914	CPII	1931	4º. ano
Noemi Miranda dos Reis	18/03/1914	CPII	1931	3º. ano
Daniel Penna Aarão Reis*	05/02/1916	CPII	1931	4º. ano
Maria Luiza Belfort Bethlem*	01/09/1916	CPII	1931	4º. ano
José Heitor Cony*	12/04/1922	CPII	1935	2º. ano
Niel Aquino Casses*	04/03/1922	CPII	1935	1º. ano
Aedo de Carvoliva	07/09/1917	CPII	1936	4º. ano
Elyeser Magalhães Filho*	01/04/1922	CPII	1936	3º. ano
Idalio de Oliveira Alves	24/11/1921	CPII	1937	4º. ano
Joaquim Emigdio de Castro	15/10/1921	CPII	1937	3º. ano
Clara Burdman	03/05/1921	IERJ	1934	1ª. série
			1940	1º.EFPP
Nancy de Carvalho e Silva	17/09/1921	IERJ	1934	1ª. série
			1941	1º.EFPP
Yvone Braz Braga	22/04/1920	IERJ	1934	1ª. série
			1940	1º.EFPP
Marina Martins de Carvalho	22/06/1922	IERJ	1935	1ª. série
			1941	1º.EFPP
Herenice Auller	29/06/1922	IERJ	1935	1ª. série
			1941	1º.EFPP
Myriam Ribeiro Rosadas	13/02/1924	IERJ	1935	1ª. série
			1941	1º.EFPP

De acordo com os dados apresentados, dos doze alunos matriculados no Colégio Pedro II, cinco ingressaram aos 11 anos (marcados na tabela). A fonte analisada, o livro de matrículas, se referia apenas às inscrições realizadas por ano letivo e não apresentava um levantamento da vida escolar do estudante. Em alguns constava um carimbo de repetente, porém, sem precisar a quantidade de repetências ou se se referia apenas àquela série. A admissão no Instituto de Educação, considerando os dados da tabela, acontecia em média aos doze anos. Nas fontes do CMEB, livros de matrícula, as informações se apresentam por aluno, o que permite acompanhar todo o seu percurso na

escola. Ao escolher as alunas para apresentar, destaquei a linearidade com a qual algumas fizeram o curso comparando com o tempo maior de outras, dado a existência de repetência.

Não tive acesso a esses dados na Escola Normal de Belo Horizonte. De duas alunas dessa escola que escreveram na revista *Asas*, ainda vivas em 2015, obtive informações através de entrevista: D. Elza Moura completou 100 anos em agosto de 2015 e D. Dulce Clark completou 101 nesse mesmo ano³. Quando os textos de ambas foram publicados⁴ elas tinham 18 e 19 anos, respectivamente.

Os alunos dessas três escolas podiam ser considerados elite entre a juventude que foi sua contemporânea considerando que estudavam em instituições tratadas como referência no campo educacional a que se dedicavam, secundário ou magistério e, como se verá a seguir, inclusive pelas condições de ingresso, quando alguns alunos costumavam demorar três anos para conseguir aprovação no exame de seleção. Por isso, buscar através de seus textos algo que possa caracterizar a juventude deve ser visto com alguma reserva, pois, eles correspondem uma pequena parte do que era essa *elite* durante a Era Vargas.

Neste capítulo pretendo discutir, a partir dos textos dos alunos, em que medida é possível identificar e analisar o alcance da pedagogia escolanovista, principalmente do ideal do governo de si, em um contexto de restrição constante da democracia ou da aplicação de uma “democracia autoritária”. Se alguns jornais datados do início da Era Vargas, entre 1931 e 1934, apresentavam-se mais generalistas, abordando temas muito variados e fazendo-se porta-vozes de demandas dos alunos, essa variação temática, bem como as demandas de alunos, tendem para o arrefecimento à medida que se aproximava e se estabelecia o Estado Novo.

Na primeira parte serão discutidos os textos em que os alunos se apresentavam de forma “democrática”, ora defendendo os seus interesses de estudantes ora os da escola. Na segunda, a intenção é demonstrar como esses estudantes se identificavam como tais e em termos de gênero e raça. Na última parte, será analisada a relação dos estudantes com o patriotismo o no contexto em que viviam.

³ Sobre Elza Moura a informação foi colhida em entrevista com a mesma e confirmada pela imprensa corrente de Belo Horizonte http://divirta-se.uai.com.br/app/noticia/musica/2015/01/11/noticia_musica,163355/perto-de-completar-100-anos-elza-de-moura-da-licao-de-vida.shtml . Sobre Dulce Clark foi através da filha, Ana Maria Clark Peres, por troca de e-mail.

⁴ “Carta”, de Elza Moura, e “Quando a felicidade volta...” de Dulce Clark. Revista *Asas*, numero 3, outubro de 1933. Pp 2, 3 e 13.

Protagonismo estudantil: autogoverno e participação

Protagonismo juvenil⁵, embora não seja um conceito novo, tem se tornado um forte apelo nos programas e projetos escolares, sobretudo a partir da última década do século XX e início do XXI, quando as sociedades pós-industriais vêm apresentando novas condições de existência, principalmente marcadas pela fluidez das posições, com destaque, no campo econômico, para o desemprego. Em nome do protagonismo juvenil, documentos oficiais têm atribuído valor à participação dos jovens na vida escolar, afirmando que esse processo permite maior democratização na gestão da escola, tornando-a um espaço verdadeiramente pedagógico, atraente e desafiador para o jovem, favorecendo o seu progresso intelectual, social e afetivo.

A relação entre protagonismo e educação formal, na maioria dos casos, tem sido utilizada para designar a participação do jovem em situações reais enfrentadas na escola, na comunidade e na vida social. O jovem é levado a criar, por ele mesmo, condições que lhe permitam se construir como indivíduo e como parte da comunidade, uma vez que se torna capaz de apresentar propostas e agir em favor do seu meio, sendo fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade). O papel do professor e dos conteúdos disciplinares perde centralidade, uma vez que o aluno e suas demandas estão no centro da aprendizagem. O atual conceito de protagonismo está baseado na educação por projetos, cuja matriz teórica é a escola ativa que teve sua penetração no Brasil a partir dos anos 20 e 30 do século XX, quando se disseminava o pensamento de John Dewey principalmente através de Anísio Teixeira.

O jornal *O Arauto* de julho de 1931⁶ fez um convite aos alunos do Colégio do Pedro II para que participassem de uma palestra que seria realizada no dia 22 de julho daquele ano sobre a autonomia dos escolares. Ela seria presidida pelo Dr. Antenor Nascentes e teria como palestrantes os Drs. Oliveira Santos e Anísio Teixeira. Essa discussão no colégio era oportuna, tendo em vista o seu papel de referência nacional para o ensino secundário. Uma matéria sobre a palestra foi publicada no mês de agosto⁷.

Segundo o jornal *O Arauto*, Anísio Teixeira foi apresentado como pessoa que viajou por vários continentes e viu essa nova pedagogia aplicada nos “países mais civilizados”. Oliveira Santos explicou, em seguida, o que seria a autonomia e porque

⁵ FERRETI, Celso J. (e outros). Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004 pp 411-423.

⁶ *O Arauto*, n. 6, 18 de julho de 1931. P 6.

⁷ *O Arauto*, n. 7, 5 de agosto de 1931. P 1 e 3.

considerava que o Colégio Pedro II estava preparado para receber e aplicar esse moderno método pedagógico. Definiu a autonomia como o processo através do qual os alunos poderiam cooperar com os seus mestres na regência do colégio, demonstrando que o papel da escola não era meramente de instruir seus educandos, mas também de prepará-los para a vida em sociedade, já que em breve iriam frequentar escolas superiores e estariam em condições de gozar de direitos políticos. Oliveira explicou porque considerava que essa pedagogia poderia ser aplicada no Pedro II, exemplificando com o próprio *O Arauto*. Afirmava que a existência de um instrumento como esse somente se justificaria pelo fato de seus alunos se subordinarem, através de seus mestres, aos mais modernos métodos de ensino, o que ele mesmo visualizou ao visitar o colégio em horário regular de aulas. Outro aspecto apresentado pelo palestrante foi que se havia discussão sobre a autonomia naquele momento, era porque os próprios mestres do colégio já reconheciam a maturidade de seus alunos. Santos alertou que os conservadores iriam se opor ao método, dizendo que jamais se ajustariam à realidade brasileira, embora pudessem reconhecer o seu sucesso em outros países. Contra esse argumento, Oliveira Santos insistia que o sucesso do método dependeria da responsabilidade de cada um e do papel dos mestres como guias e juízes do processo, podendo arbitrar sobre os limites do mesmo. Ademais, o comportamento dos alunos do CPII era prova suficiente do seu preparo para lidar com essa pedagogia e, dizia ainda, “Quem sabe obedecer, sabe mandar. E quem sabe governar, sabe governar-se.” A obediência aos seus mestres os credenciava a obedecer às leis propostas por delegados eleitos por eles mesmos.

Regendo-vos (...) por uma constituição, promulgada para ser exercida por vossos agentes diretos, sem o sentir, ir-vos-ei habituando ao respeito às leis, à indispensável hierarquia social, à igualdade imprescindível à prática sã da democracia, que desenvolverá em vós, faculdades preciosas com o domínio de vós mesmos e a confiança em vossas personalidades, ensinando-vos, outrossim, o valor da divisão do vosso trabalho.⁸

Desse modo, os estudantes estariam habilitados a tomar parte da vida pública em relação de superioridade e aptos para assumir responsabilidades com a democracia brasileira.

O jornalista Frederico Kant, que vinha colaborando com “O Arauto” desde o primeiro número também escreveu sobre o tema⁹. Para ele o pedido levado a efeito

⁸ O Arauto, n. 7, 5 de agosto de 1931. P 3.

⁹ O Arauto, n. 7, 5 de agosto de 1931. P 1.

pelos estudantes em torno da autonomia estudantil era peculiar às iniciativas da juventude que, em particular no caso brasileiro, não desacreditava da excelência do regime democrático e, por isso, reivindicava para todas as classes a faculdade do voto e da representação. Essa reivindicação impunha, segundo Kant, outra reflexão que se referia à atribuição de cidadania através do voto apenas àqueles com idade superior a 21 anos, e que esses estudantes estavam procurando um ambiente que lhes proporcionasse o exercício racional do voto e a caracterização dos direitos e deveres individuais.

Sendo a proposta de fundo dessa temática voltada para a participação efetiva do estudante nos processos escolares, a participação do aluno Eremildo Viana se articula na discussão através do texto “Derrotismo”¹⁰. Sem se referir aos palestrantes, o autor destacou que havia no colégio alguns alunos e professores caracterizados pelo derrotismo, considerado por ele um mal que já havia arruinado nações e vidas, precisando então ser combatido. Para Eremildo, o Brasil era um país como outro qualquer e, se os métodos utilizados na Europa não se adaptavam por inteiro por aqui, bastava que os adaptássemos ao nosso meio. Considerava lamentável que houvesse entre os próprios alunos aqueles que, por derrotismo, diziam que o método não vingaria. “Assim, devemos dizer que os diretórios não de vencer, nas turmas haverá o máximo respeito da parte de um colega para outro. Devemos avançar e não retroceder.”¹¹.

Apesar da presença de Anísio Teixeira, o jornal não apresentou o detalhamento de sua fala, limitando-se a citar o seu conhecimento da causa a partir das várias viagens que fez pelo mundo, que lhe oportunizaram ver como se colocava em prática a autonomia em países “mais avançados”. Clarice Nunes pesquisou a atuação e posicionamento de Anísio Teixeira nesse campo.¹² Segundo a autora, Teixeira explicou como o entendia a autonomia ao discorrer sobre sua futura implantação nas escolas secundaristas do município do Rio de Janeiro, conforme estava previsto no decreto 3.936 de 30 de julho de 1932¹³.

De acordo com a análise de Clarice Nunes, as críticas recebidas ao projeto de Anísio Teixeira, mais do que refletir um aspecto pedagógico, desnudavam uma visão elitista de sociedade que via no projeto uma alteração nas tradicionais hierarquias

¹⁰ O Arauto, n. 7, 5 de agosto de 1931. P 2.

¹¹ O Arauto, n. 7, 5 de agosto de 1931. P 2.

¹² NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A Poesia da Ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

¹³ Esse decreto estava inserido nas reformas conduzidas por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, Distrito Federal, em que o município se atribuía responsabilidade sobre o ensino secundário, até aqui da alçada apenas do Governo Federal, além de oportunizar que os alunos destinados aos cursos profissionalizantes também frequentassem a cursos propedêuticos.

sociais. Pela proposta, os alunos menos favorecidos teriam que compartilhar dos mesmos espaços daqueles provenientes dos bairros Copacabana e Botafogo e também ter acesso ao mesmo padrão de escola na formação para a autonomia. Outro ponto, centrado no universo interno da escola, estava na forma que doravante o mestre deveria encarar o aluno, como um indivíduo coletivo, não mais subordinado à hierarquia social ou cultural. “Por esse motivo, a distribuição do poder escolar foi vivida como um grande risco para a autoridade pedagógica”.¹⁴

*O Arauto*¹⁵ publicou o Regulamento da autonomia posta em prática no Colégio Pedro II que era dividido em cinco partes: A – A autonomia e seus órgãos: definia sobre a composição da diretoria; B – As eleições: definia sobre as eleições, apuração e posse dos eleitos; C – As funções dos diretórios: definia sobre os papéis dos diretores eleitos junto a escola e aos demais estudantes; D – As sanções: definia sobre as atribuições aos diretores com vistas a fazer cumprir suas determinações; E – Conselho Diretor: Ainda não tinha suas funções definidas nesse regulamento.

O resultado da primeira eleição para os diretórios que dariam início à prática da autonomia no colégio foi publicado em *O Arauto* número 8¹⁶. Na oportunidade se manifestaram alguns alunos e o diretor da escola, Dr. Delgado de Carvalho. Também esteve presente à cerimônia o Coronel Joviano de Melo, representante do ministro Francisco Campos. O jornal publicou carta enviada pelo diretório do Curso Freicinet saudando a comissão eleita. Cumprimentava pela eleição e fazia votos de longa existência que se faria em favor da classe e afirmava sua disponibilidade em cooperar na medida de suas possibilidades.

O regulamento apresentado ficava um pouco aquém do que havia sido apresentado como autonomia estudantil nas palestras proferidas. Pelos cinco elementos destacados, observa-se que se atinham principalmente às questões de ordem disciplinar. Porém, como apontado por Oliveira dos Santos, “só quem obedece é que pode comandar”, esse aspecto do regulamento preso à disciplina poderia se colocar como um processo de aprendizagem porque não se apresentou como definitivo. Abriu a possibilidade de apresentação de sugestões que pudessem alterar sua forma, assim como o próprio Conselho Diretor teria suas funções definidas por outro futuro regulamento. De outro lado, os cumprimentos recebidos pelo diretório eleito pelo Curso Freicinet

¹⁴ NUNES, Clarice. Op. Cit. P 299.

¹⁵ *O Arauto*, n. 7, 5 de agosto de 1931. P 3 e 4.

¹⁶ *O Arauto*, n. 8, 1 de setembro de 1931. p 1 e 3.

indicava que, pelo menos no uso da palavra e tal como a lemos hoje, o diretório teria um alcance maior, já que a sua mera existência era fator considerável “em favor da classe” de estudantes...

A autonomia dos estudantes, com ou sem as limitações apresentadas, foi uma parte das propostas pedagógicas que favoreceriam o desenvolvimento nos alunos do governo de si. Esse governo de si deveria aparecer em outros elementos relativos aos processos acadêmico-pedagógicos dentro da escola, não só em relação à administração escolar, mas também no desenvolvimento de técnicas e procedimentos centrados nos alunos, permitindo que os conhecimentos resultassem não apenas de pedagogias bacharelescas, mas principalmente da ação concreta dos mesmos.

Em 1932, o jornal *Pronome*¹⁷ encampou outra campanha em favor da criação de um diretório no colégio, porém com características diferentes desse que foi eleito no final de 1931, conforme noticiado e debatido por *O Arauto*. Esse diretório tomava como exemplo o que ocorria nas universidades e propunha sua criação como um instrumento que serviria aos interesses dos alunos, não sendo contra os professores e funcionários. Seria um escudo para os estudantes e permitiria que, através desse órgão representativo, se estabelecesse um diálogo evitando, em determinadas situações, soluções extremadas. Essa proposta veiculada pelo *Pronome*, se efetivada, tornaria esse diretório um órgão de representação e defesa dos interesses dos estudantes junto à escola.

O Arauto número 4¹⁸ publicou um manifesto enviado ao presidente Getúlio Vargas e assinado por 120 alunos do externato em 14 de maio de 1931, tratando do decreto que instituiu o ensino religioso nas escolas. Em primeiro lugar o manifesto apelava para o regime republicano, traduzido como aquele da fraternidade universal e, por isso, incompatível com qualquer opressão de maiorias sobre minorias. Depois, considerava que o decreto privilegiava a maioria católica em prejuízo de todas as outras crenças e argumentava que a liberdade era a condição primordial para a garantia da paz, da ordem e do progresso. Afirmava que o referido decreto traria discórdias, lutas e injustiças onde antes reinava a harmonia e que, em concursos e exames, poderia favorecer uns e perseguir outros. Por fim, tal decreto iria reimplantar no Brasil a Questão Religiosa e a divergência onde, por mais de 40 anos, predominou o regime de fraternidade. Por essas razões apresentava enérgico protesto na esperança de sua revogação.

¹⁷ *Pronome*, ano IV, num. 19. 5 de agosto de 1932. p 1.

¹⁸ *O Arauto*, n. 4, 3 de junho de 1931, p 1.

O decreto aludido pelos alunos e contra o qual se posicionaram, era o 19.941, de 30 de abril de 1931. Esse decreto foi saudado como uma resposta do Estado pós-revolucionário à Igreja Católica, que se via marginalizada com o laicismo predominante durante a Primeira República. De acordo com Rosa Fátima de Souza, tal decreto funcionou como um pacto entre o Estado e a Igreja Católica, fortalecendo a posição desta última em relação ao ensino religioso, à liberdade do ensino particular e aos estudos clássicos no curso secundário.¹⁹ Esse texto sugeriria que os alunos assumiram uma campanha que questionava o próprio Estado estabelecido.²⁰

A compreensão com relação ao aspecto legal do ensino revelava jovens conectados a outras importantes questões que afetavam a sua vida como estudantes. Assim, independentemente de se ter o diretório, os alunos usavam o jornal para apresentar algumas de suas demandas junto à direção da escola.

O Arauto número 1²¹ publicou um texto onde os alunos cobravam do diretor da escola a instituição das aulas de instrução física e ginástica, conforme estava previsto no programa de ensino. A necessidade da implantação dessas aulas, dizia o texto, se fazia cada vez mais necessária porque os alunos do colégio, apesar das exceções, apresentavam físico muito fraco, o que poderia comprometer os estudos. Eles tinham reduzida a “capacidade torácica e costas amauladas” e alguns até formavam corcundas. Portanto, continuava o texto, era necessário olhar para essa situação visto que esses estudantes seriam a força vital do Brasil do futuro. Argumentava que muitos deles saíam de casa mal alimentados devido à pressa de se deslocar para a escola e, lá estando, o fato de ficarem sentados horas a fio sem dar atividade às células do organismo, dificultava o processo de digestão dos alimentos, deixando-os fracos e cerceando o seu desenvolvimento natural. Enquanto nos países mais adiantados, concluía o argumento, a educação física era considerada fundamental, aqui ela estava relegada a um plano inferior. Essas aulas constavam nos programas do Colégio Pedro II, sendo necessário, portanto, que o diretor se dispusesse a implementar esta disciplina. Se

¹⁹ SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. P. 166

²⁰ Nesse caso é prudente lembrar que a Revolução de 1930 resultou de uma aliança bastante heterogênea e, dessa forma, as expectativas em torno do governo também o eram. Frente ao atendimento de algumas dessas expectativas, grupos distintos da aliança poderiam se sentir frustrados. A Igreja católica, mesmo que de forma não homogênea, prestou apoio ao movimento de 1930, mesmo porque, colocada à margens das questões de Estado desde a proclamação da República, via nessa aliança uma possibilidade de retomar o seu lugar na estrutura de poder. BEOZZO, José Oscar. *A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a redemocratização*. In FAUSTO, Boris. HGCB.

²¹ *O Arauto*, n. 1, 15 de abril de 1931, p 2.

o diretor quisesse avançar mais, poderia formar um grêmio esportivo e, por causa disso, se tornaria credor de agradecimentos de todos os alunos do colégio.

Esse texto do jornal *O Arauto* mostrou de que maneira os alunos se mobilizavam para cobrar da direção a aplicação de um item do programa de ensino que não estava em vigor. Na defesa das aulas de educação física, apresentaram outros benefícios como melhorias na saúde e na higiene e, conseqüentemente, melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. As preocupações colocadas pelos alunos se revelavam, nesses termos, em questões que também eram de ordem pedagógica. Note-se que, se os alunos se apresentavam tão incisivos nessa cobrança por um lado, por outro remetiam à direção da escola algo que, em consonância com as propostas pedagógicas em voga, seria responsabilidade deles: a criação de um grêmio esportivo.

A campanha de *O Arauto* recebeu apoio inestimável quando em 31 de abril foi publicado o Decreto 19.890, do Ministro da Educação e Saúde Pública, instituindo a obrigatoriedade da educação física no curso secundário.²² Tendo como base esse decreto, o número 2 do jornal²³ publicou nova coluna intitulada “A instrução física no Colégio Pedro II” destacando não apenas a acolhida que aquela matéria teve entre vários alunos, mas agora ancorado em ato ministerial, lembrava ao diretor que lhe restava dotar o colégio de professores e aparelhos dignos. Além do mais, sendo ele o primeiro diretor pós-revolução, por seu papel no colégio, deveria executar a regeneração e reconstrução moral, material e física na instituição.

Ainda relacionado à prática do esporte, *O Arauto* número 3²⁴ apresentou nova coluna denominada “Sports” e no texto “Atletismo”, parabenizou a equipe de esportes do colégio que, representada por quatro alunos, recebeu uma taça pelas conquistas do último campeonato. De acordo com o texto, tal conquista se devia à força de vontade dos alunos que, apesar de não possuírem nem espaço e nem material para a prática esportiva, há mais de quatro anos vinham participando dos torneios intercolégiais. A fim de incentivar a formação de novas equipes, apresentou uma lista contendo os últimos *records* do colégio. A terceira parte da coluna apregoava a necessidade do treinamento para se conseguir vitórias nos esportes, sobretudo no futebol. Aconselhava a todo “sportman” do colégio que seria preciso muita disciplina, ordem e amor-próprio para assegurar o brilhantismo do Colégio Pedro II no campeonato colegial.

²² Art. 9º Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário exercícios de educação física obrigatórios para todas as classes. Decreto-lei 19.890, de 31 de abril de 1931.

²³ *O Arauto*, n. 2, 4 de maio de 1931, p 5.

²⁴ *O Arauto*, n. 3, 20 de maio de 1931, p 4.

Na campanha em defesa das aulas de educação física, os alunos articularam o jornal como seu porta-voz, expondo argumentos relacionados ao desenvolvimento físico-saudável dos alunos, se valendo do que dizia a legislação do CPII, o programa de ensino, e o decreto-lei federal que regulamentava o ensino secundário. Expressaram que, a despeito da não existência das aulas, os alunos brilhavam e representavam muito bem o colégio nas competições de que tomavam parte. Se por um lado cobravam pelo jornal a correta aplicação da lei, por outro e mostraram defensores do colégio.

Ainda no campo das disciplinas escolares, o jornal publicava opiniões de alunos, como o texto “Pelo adiantamento de uma ciência”, de Eremildo Viana²⁵. Ele se referia ao ensino de História que, no estrangeiro, contava com aperfeiçoamentos inexistentes no Brasil. Na Europa se promoviam expedições científicas a vários países e o Brasil se limitava, quando muito, a enviar um aluno por ano à Europa. Enquanto aqui se contava com meios antiquados de ensino, tornando a disciplina odiada pelos alunos, lá, um moderno tratado de História se utilizava de gravuras, estampas, fotografias²⁶. Na Europa, o fonógrafo e o cinematógrafo eram considerados auxiliares pelas doutrinas mais modernas. Esses equipamentos incentivavam o estudo da “mestra da vida” porque estimulavam os alunos a raciocinar, tirar conclusões e emitir suas próprias opiniões. Quando os mesmos podiam ouvir a voz e visualizar a imagem de grandes nomes da história, tirariam maior proveito dos ensinamentos. “É dessas introduções que precisamos: o governo devia, apesar da ‘falta de verbas’, incentivar o ensino – não só o da história, mas de outras ciências – pois uma nação, cujos filhos sejam cultos, só pode ter uma situação feliz.”

O aluno Eremildo Vianna, invocava as modernas formas de se ensinar que naquele momento estavam em voga na Europa e, a fim de dinamizar os processos de ensino no Brasil, apresentava como proposta que houvesse algum tipo de investimento do governo na modernização dos processos de ensino. Destaco que este texto referente ao ensino da disciplina História, remete ao que vinha argumentando um dos professores da casa, Jonathas Serrano. Os elementos citados por Eremildo Viana podem ser encontrados na “Nota preliminar” que serve de introdução ao seu livro *Epítome de História Universal*, assim como em outro livro posterior ao texto do jornal *Como se ensina História*²⁷.

²⁵ O Arauto, n. 9, 23 de setembro de 1931, p 4.

²⁶ A referência em questão se refere ao manual de História de Ernest Lavisse, França.

²⁷ O livro *Epítome de História Universal* foi editado pela primeira vez em 1912. A citada “Nota Preliminar” surgiu a partir da edição de 1918. O livro *Como se ensina História* foi editado em 1935.

Estudar no Pedro II, em que pesem as cobranças, parecia ser motivo de orgulho para alunos que escreviam no jornal. *O Arauto* número 2²⁸ publicou um texto intitulado “Grave!”, que era a reprodução de uma carta endereçada ao jornal pelo aluno Carlos Brasil de Araújo. Ele pediu aos diretores do jornal, chamado por todos de órgão de defesa dos alunos do Colégio Pedro II, que publicasse aquela carta que traduzia a sua revolta, acreditando ser esse o sentimento dos demais alunos do colégio, contra a atitude do diretor do Liceu de Humanidades Nilo Peçanha, de Niterói, que estabeleceu para aquela escola, uniforme semelhante ao do CPII. Carlos Brasil assumiu a autoria de um protesto contra algo que, avaliava, poderia prejudicar a imagem do colégio, pois usar uniforme de tão reconhecida instituição, conferia dignidade a quem o vestia. Dessa forma, um uniforme semelhante, que apenas uma observação mais atenta poderia detectar a diferença, causaria confusão, fazendo parecer mercedores de destaque alunos que não o teriam. Assim, em nome dos demais alunos, pedia ao jornal que fizesse chegar ao diretor a denúncia dessa anomalia.

Atitudes em defesa do colégio igualmente foram publicadas no editorial de *O Arauto* n° 4²⁹. Sintonizado com o momento econômico do país, fez uma campanha junto aos alunos para que evitassem dar dispêndio ao colégio, economizando tudo que pudesse acarretar despesas extras. No número 9³⁰, expunha queixa contra a proposta apresentada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública de retirar da Congregação do Colégio Pedro II o direito de designar a matéria a ser dada no ensino secundário, uma vez que esse direito lhes foi atribuído ainda nos tempos do Império, devido à competência dos professores do colégio, reconhecida nacional e internacionalmente.

Tomando o exposto até aqui, os alunos demonstravam participação efetiva nas questões relativas à escola, fosse questionando um decreto presidencial que lhes parecia negativo para o Colégio ou a própria direção quando essa não aplicava o que a legislação indicava. Da mesma maneira, defendiam o Colégio como no caso do uniforme ou na economia de recursos em tempos de crise. A preservação do orgulho de ser membro do Colégio Pedro II não se restringia ao uso do uniforme, pois como demonstrado, questionaram o Poder Executivo que nomeou uma comissão especial para determinar os conteúdos programáticos para as escolas brasileiras, tirando essa tarefa das mãos da Congregação do Colégio Pedro II.

²⁸ *O Arauto*, n. 2, 4 de maio de 1931, p 5.

²⁹ *O Arauto*, n. 4, 3 de junho de 1931, p 1.

³⁰ ³⁰ *O Arauto*, n. 9, 23 de setembro de 1931, p 1.

O Arauto, além de evidenciar o protagonismo de seus alunos nas questões que conectavam o Pedro II com o exterior, também o demonstrava internamente, em suas questões cotidianas. A seção “Tópicos”, normalmente publicada na página 3, era destinada a ser o veículo onde as demandas dos estudantes poderiam ser apresentadas à direção do colégio ou mesmo aos próprios alunos. No quadro a seguir selecionei algumas dessas reivindicações:

Reivindicações dos alunos Pelo Jornal *O Arauto* - CPII

O Arauto	Reivindicação	Resumo
n. 1 (abril de 1931)	Inspetor de veículos	Visto que o colégio se situava numa das mais movimentadas regiões do perímetro urbano, solicitava inspetor de veículos para garantir segurança dos alunos.
	Uniforme	Solicitava a criação de um uniforme mais confortável e elegante para as alunas, que usavam o deselegante brim kaki de forma obediente.
n. 2 e 3 (abril e maio de 1931)	Extinção da proibição da saída de alunos	Solicitava a extinção da proibição da livre saída dos alunos baseado nas mais novas pedagogias que eram contrárias à prática de castigos, e também a medida semelhante já adotada no internato.
	Grêmios estudantis	Conclamava que se formasse um grêmio que representasse os alunos do Colégio. Sendo o Pedro II modelo de escola secundária, o exemplo poderia ser irradiado para todo o país.
n. 5 (julho de 1931)	Grêmios estudantis	Anunciou a criação do Grêmio Científico e Literário, colocando suas colunas à disposição da associação.
	Enfermaria	Requeria-se a implantação de uma enfermaria no colégio.
n. 6 (julho de 1931)	Copo de leite e prato de sopa	Campanha para a adoção dessa medida no Pedro II, uma vez que já era adotada em muitas escolas públicas, principalmente porque no colégio havia alunos de fraco desempenho em decorrência de estarem mal alimentados.
n. 7 (agosto de 1931)	Vantagens aos bacharéis	Solicitavam intervenção do Colégio quanto à norma que os obrigaria, a partir desse ano, a prestar vestibular para o curso superior, sendo que até o ano anterior o exame do 6º ano era o suficiente.
n. 13 (abril de 1932)	Educação Física	Reapresentação da demanda das aulas de educação física, citando o artigo da lei que a instituía, bem como falas do ministro Francisco Campos sobre a importância da disciplina para o “desenvolvimento espiritual da raça”.

Para algumas dessas reivindicações os alunos obtiveram respostas que eram comunicadas pelo jornal à comunidade. Com relação ao inspetor de veículos a resposta foi que a diretoria do colégio tinha conseguido um funcionário para atuar na segurança

dos alunos. Quanto ao uniforme, receberam notícia de que a direção do colégio buscava solucionar a demanda não só em relação às alunas, mas também aos alunos. A notícia dava conta de que novos uniformes seriam executados de acordo com um modelo de grande distinção e comodidade. A demanda da enfermaria foi acatada conforme o texto “Da ideia à realidade”. Convidado pela direção do colégio e acompanhado pelos doutores Delgado de Carvalho e Octacílio Pereira, *O Arauto* visitou as obras da enfermaria que se localizaria no segundo andar, teria modernos aparelhos, um médico e uma inspetora sanitária que organizaria o arquivo com a ficha social, escolar e sanitária dos alunos. Com essas fichas, tanto a direção quanto os professores, estariam a par da capacidade individual de cada aluno. A cada três meses eles seriam pesados para o acompanhamento de seu desenvolvimento físico, do qual dependia o intelectual.

Na década de 1920, de acordo com Jorge do Ó³¹, com predomínio da ciência psicologia nas questões escolares, ancorado nos testes desenvolvidos, sobretudo por Binet, criou-se uma caderneta que, segundo Claparède, possibilitava às pessoas envolvidas no processo de educação, ter amplo conhecimento do aluno. Nessa caderneta ficavam registrados dados relativos à saúde física e psicológica, possibilitando ao professor melhores condições de preparar as aulas para aqueles alunos. É interessante tentar estabelecer uma comparação com o “gabinete de inspeção médica” instalado no Pedro II, pois as suas fichas, no modelo de caderneta, estariam à disposição da diretoria e de professores para que tomassem conhecimento das capacidades individuais dos alunos³². Conectando essas duas orientações, o estabelecimento da enfermaria teria relação com o previsto pela orientação do Ministério da Educação e Saúde Pública e não como derivado da ação do jornal demandada pelos alunos. Provavelmente, o convite ao jornal para visitar as instalações, bem como incentivar a comunicação, tenha sido um movimento deliberado da escola em vista à pedagogia escolanovista do governo de si.

Ainda sobre o governo de si, a reivindicação sobre “a extinção da proibição da saída de alunos” remete ao tema autonomia estudantil. No estudo desenvolvido por Jorge Ramos do Ó³³, foi destacado que uma das questões centrais em torno do

³¹ Ó, Jorge Ramos do. Op. cit. p 128.

³² É preciso, nesse ponto, fazer referência ao Instituto de Higiene do Estado de São Paulo que, durante grande parte da década de 1920, orientado pelo dr. Antônio de Almeida Junior, orientava para que o ambiente escolar fosse utilizado como local onde os alunos também aprendessem, pelo exemplo e pela prática, hábitos relativos à boa e correta higiene, de forma, a potencializar tanto o seu desenvolvimento físico quanto também o acadêmico. ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Educação Escolar e Higienização da Infância. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003. <http://www.cedes.unicamp.br>

³³ “(...) O auto controlo era visto como ‘a qualidade essencial que devem possuir os cidadãos de um regime democrático’. Para o adquirir seria mister que, desde os bancos da escola, cada um dos futuros

desenvolvimento do *self-government* na escola estava na mudança das regras e dos códigos disciplinares. Argumentavam os pedagogos da Escola Nova que, à medida que se remetia ao estudante responsabilidades no processo educativo, ele tendia a assumi-las com grande empenho, sobretudo quando percebia que isso aumentaria a estima dos professores e o reconhecimento por parte dos companheiros. Esse seria um dos melhores caminhos adotados pela escola com o objetivo de formar cidadãos para uma democracia. Porém, não houve nenhuma publicação em *O Arauto* como resposta a essa demanda.

Nesses textos, mais do que reivindicações, os alunos demonstravam que tinham noção da legislação brasileira em torno da educação e tinham referência dos discursos que fundamentavam as novas pedagogias. Tais conhecimentos poderiam ser adquiridos no contato com outros colegas, como no caso da extinção da proibição de saída de alunos, que já era praticada no internato, ou pelo acompanhamento do noticiário naquilo que os afetava diretamente, como no caso do ensino religioso e na mudança das regras para acessar o ensino superior.

Havia demandas de difícil solução como a que foi publicada no editorial de *O Arauto* número 4³⁴. O texto trazia como resposta a dificuldade de se fazer um horário escolar para justificar o não atendimento de pedido encaminhado à direção para que as aulas se findassem às 16h30min. A direção e a secretaria, (Dr. Delgado de Carvalho e Octacílio Pereira, respectivamente) apresentaram a impossibilidade tendo em vista que tal pedido implicava no início do turno da tarde às 12h30min, no mesmo horário que terminava o turno da manhã. Devido a esse fato, não haveria tempo hábil para as arrumações necessárias entre a saída de um turno e a entrada do outro. Ademais, a diretoria já havia conseguido uma grande mudança no horário em favor dos estudantes que foi sua antecipação para 17h30min, quando antes as aulas findavam às 18h30min. “Enfim – justificava o jornal –, os motivos foram mais que justificados para a rejeição da nossa sugestão que, aliás, era a favor dos nossos colegas, de quem O ARAUTO se honra de ser seu advogado, nas suas causas.”

cidadãos se exercitasse a manter por si próprio a disciplina, a desenvolver o gosto e o hábito da veracidade, passando sem o professor tanto quanto possível, a sentir que o trabalho seria feito para o seu desenvolvimento pessoal ou para merecer a estima dos condiscípulos, e já não para exclusivamente uma avaliação do professor. (...)” Ó, Jorge Ramos do. Op. Cit p. 151.

³⁴ O Arauto, n. 4, 3 de junho de 1931, p 1.

Suponho que havia um bom nível de comunicação entre os alunos e a direção do colégio. Em relação ao jornal, o próprio diretor, Delgado de Carvalho, havia escrito que esperava uma colaboração do mesmo, aceitando inclusive que se lhe fizesse críticas.

Em outra circunstância, alguns alunos se sentiam incomodados com símbolos que os identificavam como pertencentes a diferentes graus na escola. O aluno Joaquim Nabuco de Almeida enviou uma carta ao jornal onde pedia ajuda que se fizesse gestão em favor da extinção das divisas. De acordo com os dizeres do documento, essas eram fixadas ao uniforme de forma a distinguir os alunos pelo ano cursado. O autor argumentava que elas não tinham outra serventia senão aumentar o trabalho dos zelosos funcionários do colégio e, por vezes, levar alguns alunos a perderem aulas por não portarem as divisas corretas. Além disso, foram apresentadas como elemento de constrangimento de algum colega que, por uma razão ou outra, independentemente da sua vontade, deixava atrasar o curso e passava a portar divisas por vezes incompatíveis com a sua idade. Tendo explanado esses motivos, o autor dizia ter fé que o Dr. Delgado de Carvalho, dono “de uma inteligência administrativa perfeitamente sensata”, acolheria a sugestão que tanto benefício levaria a todos os alunos.

Com relação à demanda de Joaquim não encontrei resposta no jornal. Considerando o orgulho que os alunos diziam sentir ao vestir o uniforme do Colégio Pedro II, haja vista uma carta em que se reclamava da semelhança do uniforme adotado pelo Liceu de Niterói, suponho que a demanda não teve boa acolhida, exceto entre os alunos que estivessem na condição de atrasados conforme cita Joaquim Nabuco de Almeida. Em conformidade com o espírito dominante no período que orientava os principais administradores do sistema escolar na época, a valorização e o reconhecimento externo da posição alcançada era muito importante, assim como o uso de sinais que exteriorizavam as distinções, tanto em relação aos outros colégios, como internamente ao definir os diferentes níveis de adiantamento dos alunos.

Os jornais estudantis expunham em suas páginas, questões relacionadas à ordem pública, defendendo a juventude contra o contágio dos vícios como o alcoolismo e o tabagismo, por exemplo.

O Arauto número 4³⁵, publicou um texto escrito pelo aluno Carmindo Rocha cujo título era “A caminho do túmulo”. Ali ele fez uma exortação contra o consumo de álcool que seria o caminho certo para a indigência, para o desamparo, para a miséria e, enfim, para a tumba. O álcool era indicado como o terreno para tuberculose, loucura,

³⁵ *O Arauto*, n. 4, 3 de junho de 1931, p 4.

suicídio, crime e seria a causa de doenças hereditárias. Grandes celebridades já haviam apontado os males dele provenientes. Para sustentar cientificamente seus argumentos, citou conferência proferida pelo psicólogo Henrique Roxo, “Profilaxia do alcoolismo”, na Liga Brasileira de Higiene Mental quando, utilizando dados estatísticos, demonstrou a eficiência da Lei Seca nos Estados Unidos e o que significavam numericamente os investimentos feitos em bebidas, se fossem revertidos em outras coisas como alimentos. Depois, com argumento de fundo moral, citou um conto árabe em que um jovem recebeu a visita de Satã que lhe fez a seguinte proposta: sabendo que em breve ele iria entrar a bordo da Barca de Caronte, propôs que isso poderia ser evitado se o mesmo satisfizesse uma das três condições que lhe apresentaria: “mata teu pai, esbordoia tua mãe, ou entrega-te de braços abertos ao vício da embriagues”. Diante disso, o jovem julgou que a única condição aceitável seria a terceira. De taverna em taverna, em pouco tempo estava com a mente saturada de álcool. De regresso à casa, acabou matando o pai quando esse bondosamente o aconselhava e a mãe, ao tentar evitar a loucura do filho ébrio, acabou sendo esbordoada. Carmino Rocha lançou mão da figura das Cruzadas quando, em lugar de impor o cristianismo na ponta da espada, deveria oferecer luta contra o alcoolismo, “ajudando os infelizes anormais, que são uma verdadeira carga para a família, a sociedade, a raça e o mundo”. Bradando “Deus o quer”, essa nova Cruzada levaria governos a extinguir o maior cancro de todos os tempos, libertando os escravos do vício, “como na jornada acadêmica de 13 de maio, que deu ao Brasil novos dias de luz, paz e trabalho fecundo”.

Esse artigo era contemporâneo à Lei Seca dos Estados Unidos da América do Norte (1920-1933) e mesmo sabendo que tal lei não foi eficaz, a referência à mesma servia ao conteúdo moralizante do texto. Esse argumento se fortaleceu ainda mais quando o autor invocou elementos do universo religioso, introduzindo a lenda da Barca da Caronte, o apelo à imagem das cruzadas, e, para fechar em bom espírito religioso, o autor afirmava sobre sua campanha que Deus a queria. O texto em questão foi publicado na mesma edição em que os alunos se manifestavam contra o decreto que estabelecia a reintrodução do ensino religioso nas escolas. Deve ser salientado que o aluno Carmino Rocha foi um dos colaboradores constantes do jornal, e a maioria dos seus textos eram de conteúdo religioso, recontando, principalmente, passagens bíblicas.

O Pronome número 21³⁶ foi uma edição extraordinária dedicada à semana antialcoólica, que foi realizada de 3 a 9 de outubro de 1932 em todo o país. Em seu editorial afirma: “Não quis a directoria de PRONOME deixar passar esse ensejo para demonstrar que também ella deseja cooperar pela eugenia da nossa raça, o que nunca irá adiante si não conseguirmos a abolição da venda de bebidas em nosso paiz.”



Figura 14 - Jornal Pronome, edição extraordinária

³⁶ Pronome, ano IV, num. 21. 7 de outubro de 1932.

A questão do vício vinha fazendo parte das preocupações das autoridades brasileiras e o seu combate foi um dos objetivos da criação da Liga Brasileira de Higiene Mental em 1923 na cidade do Rio de Janeiro. Seu objetivo era “normalizar” a sociedade brasileira, cujos males podiam estar no alcoolismo e no tabagismo, problemas sociais cuja solução, apontava a Liga, se faria pela via da eugenia, portanto, no favorecimento de uma imigração ariana.³⁷

No *Muirakitan* de agosto de 1939³⁸, o artigo “O fumo e seus malefícios”, do Professor Israel França, fez um histórico da chegada do fumo na Europa através dos portugueses e de sua disseminação pelos franceses. Associou a propaganda à disseminação do seu uso, notadamente pelas crianças. Embora algumas pessoas argumentassem que haviam vários fumantes em perfeita saúde e atingindo idade avançada tendo fumado desde a infância, o professor dizia tratar-se de organismos privilegiados e que, mesmo que o organismo se adapte ao veneno, os danos que esses provocam sempre se fazem sentir: “o embotamento da inteligência; o enfraquecimento da memória, a excitação do sistema nervoso, a diminuição da vitalidade, o desenvolvimento de muitas doenças”. De acordo com ele, a inexistência de leis no Brasil que coibissem o uso de fumo por menores, o obrigava a orientá-los estigmatizando o vício e orientando-os nos princípios de higiene e saúde. Para concluir, exortou que se conscientizassem os alunos do CPII a não se utilizarem do mesmo.

³⁷ SEIXAS, André Augusto Anderson (e outros). A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu contexto histórico. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, RS, 2009. Também é importante destacar que Belisário Pena vinha se destacando, desde 1918, nas questões de saúde pública, quando havia assumido a liderança da Liga Pró-Saneamento, quando era funcionário da Diretoria Geral de Saúde Pública.

³⁸ Muirakitan, agosto de 1939. P 4.

Juventude: identidades

Desilusões³⁹

(Lycio de Souza Carvalho)

Agora que eu estou na mocidade
Deveria viver sempre a sorrir
Como as aves: em plena liberdade
Em procura do amor e do porvir!
Mas ai de mim, que não posso sentir
De uma mulher a crua falsidade,
Nem tolero a ninguém a iniquidade
Mas sofro rindo e vivo sempre a rir!
Perdida a crença no verdor dos anos,
Enchendo a vida só de desenganos,
De dores transbordou meu coração.
Já que nada no mundo a dor me acalma,
Rasgo a folha do livro da minh'alma
Que atiro ao vento da desilusão.

Nesse poema, o autor apresentou sentimentos através dos quais é possível identificar características que poderiam ser atribuídas à juventude dos anos 1930 ou, pelo menos, daquela parcela que cursava com ele o secundário do Colégio Pedro II em 1931. Em suas linhas percebe-se que, para ele, essa era uma fase de muitos sonhos que na maioria das vezes não se realizavam, o que o fazia descrever na própria juventude, traduzida como a fase dos desenganos e dos desejos frustrados.

Essa juventude que utilizava as páginas dos jornais, revistas e livros de grêmios escolares, mesmo que fosse pequena e elitizada, se apresentou de várias e diferentes maneiras. Essa seção do texto é dedicada à interpretação dos seus escritos em busca de representações que eles possam ter produzido sobre si mesmos e sobre a juventude, que podem encarnar ou não a desilusão de Lycio de Carvalho.

Na Revista *Instituto*, número 2⁴⁰, o texto referente à abertura do ano letivo de 1942 apresentou uma fala de expectativa, pela professoranda Herenice Auler:

³⁹ O Arauto, n. 2, 3 de maio de 1931, p 3.

(...) vereis, se muitos são os direitos que tendes como alunos, outros tantos são os deveres; assim, se tendes o direito de envergar o uniforme, tendes, outrossim, o dever de honrá-lo com atitudes dignas de uma aluna do Instituto de Educação, futura educadora; e porque o nosso ideal é educar, atentai bem para que um ato de indisciplina quando cometido por nós é muito mais grave do que quando cometido por alunos de outro estabelecimento de ensino.

Pelo artigo, ser estudante do Instituto era ser futura professora e essa condição exigia uma postura que fosse distinta dos demais estudantes, que não tinham a responsabilidade de quem envergava aquele uniforme. Quem poderia educar se não se mostrasse educada o suficiente para tanto? A resposta à advertência lançada pela aluna Herenice, foi respondida no mesmo texto pela aluna Lucy Serrano Ribeiro, do primeiro ano, em nome das demais que chegavam naquele ano:

Ao ingressar no Instituto de Educação, a cujo quadro discente tenho a ventura de ser incorporada, assumo o compromisso de cumprir devotamente os meus deveres escolares e de honrar o uniforme, que respeito e usarei com dignidade e altivez.

Para fechar a sessão, dando prova do reconhecimento do cumprimento desses objetivos, as alunas Yvone Braz Braga e Elizabeth Aparecida Corrêa, porta-bandeiras de 1941 (posto alcançado porque conquistaram distinção ao longo de todo o curso secundário), entregaram a Bandeira Nacional e o Pavilhão do Instituto às novas porta-bandeiras do ano de 1942. Fazer parte do quadro discente, por si só, já não era fácil, daí o orgulho de Lucy Serrano Ribeiro. Se o uniforme colocava todas numa condição de igualdade, ocupar o lugar porta bandeira, por exemplo, marcava um clima de disputa e distinção entre as alunas, que deveriam se destacar muito mais do que no uso do uniforme.

Esse trecho demonstra uma passagem pedagógica bem característica do período. Em primeiro lugar, apresentou que tipo de expectativas eram remetidas para as alunas novatas e a demonstração de uma das formas de recompensa às que se destacassem positivamente.

Honrar o uniforme que vestiam era o reconhecimento de pertencer a uma escola que oferecia ao seu portador distinção e, porque não, dignidade. Como já descrito em outra seção, isso motivou a solicitação dos alunos à direção do CPII para que tomasse providências quanto à adoção de uniforme semelhante ao seu pelo Liceu de Niterói.

O uniforme era uma questão de estampa que era visível principalmente do lado de fora da escola. No ambiente em que todas as pessoas se encontravam e os estudantes de outras escolas também estavam presentes, é que a estampa revelava o verdadeiro

⁴⁰ Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. P 9 e 10.

valor do indivíduo: aluno do Colégio Pedro II, do Instituto de Educação, da Escola Normal. Dentro das paredes dessas escolas, o uniforme não tinha mais esse valor auto exalado, afinal todos ali dentro o usavam e por isso, os elementos de distinção tinham que ser outros dentro das escolas.

No jornal *Muirakitan*⁴¹ de setembro de 1938, um texto intitulado “Código do Estudante”, fez referência a uma compilação de cinquenta e cinco preceitos feita pelo diretor do internado, Dr. Lafayette Rodrigues Pereira, contendo o “Código de Ética do Estudante” que, segundo afirmava, era destinado à mocidade estudantil do Brasil. O artigo afirmava que todos os alunos do Pedro II leram e meditaram sobre os ensinamentos ali apresentados e que, embora se presumissem conhecedores do referido código, um exame de consciência diria que muitas vezes eles se afastavam do bom caminho, seduzidos pelas coisas da vida, pelos impulsos ardorosos e irrefletidos da mocidade. A leitura do opúsculo era excelente remédio para que se mantivessem no bom caminho.

O Código apresentava regras que possibilitariam aos alunos serem bons estudantes trilhando pelo bom caminho, entretanto, sua mera existência deixou evidenciado que se havia a necessidade de se escrever um código de ética, lido por todos os alunos do Pedro II, era porque ser o estudante que honraria o uniforme, não era tão natural assim dentro da escola. O mesmo foi afirmado por Herenice Auler, na revista *Instituto*.

A Revista *Instituto*, número 2⁴², publicou a matéria “Começaram as aulas!” onde os “repórteres” buscavam por meio de entrevistas, colher expectativas dos alunos que retornavam às aulas ou acabavam de ingressar no Instituto em 1942. Aparentemente as entrevistas foram conduzidas para se obter respostas previamente esperadas a respeito de ser estudante do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. No primeiro dia de aula, atuando nos corredores do Instituto, a reportagem conversou com alguns estudantes em busca de impressões. A princípio, um grupo de alunas comentava sobre as férias passadas, em que uma menina dizia ter estado numa fazenda e contava dos prazeres da vida rural, enquanto outra dizia preferir a urbanidade e beleza típica de Copacabana. A reportagem, achando isto desinteressante, buscou outras referências: “Procurávamos ouvir alguma coisa mais séria. Alguma coisa relativa a aulas ou que a isso se assemelhasse”. No caminho, um grupo de alunas novatas demonstrava apreensão em

⁴¹ Muirakitan, setembro de 1938. P 9.

⁴² Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. P 11 a 13.

torno das aulas de latim, nutrindo pelas mesmas alguns receios. No intervalo das aulas, a equipe deparou-se com outros estudantes que aguardavam em sala a chegada do professor de Ciências e conversou com eles que também se mostravam apreensivos e tentavam antecipar alguma notícia, tanto sobre a disciplina quanto sobre os professores. Enquanto um estudante dizia que pretendia estudar bastante a fim de fazer um “curso com distinção”, outra aluna pediu a palavra para dizer que se havia no primeiro ano uma aluna que não pretendia morrer sobre os livros, essa era ela. Disse que tinha estudado bastante para conseguir passar no concurso da instituição, pois fez o concurso por três vezes, estando magra em função desse esforço e que agora devia descansar. Adiante a equipe encontrou seis rapazes, recém-ingressados no Instituto que demonstravam a expectativa em tomar parte da banda da escola e perguntavam sobre as disciplinas.

O cenário constituído nessa matéria ajuda a pensar como esses alunos que frequentavam o Instituto de Educação se representavam. Essa matéria, elaborada por “jornalistas” da revista Instituto que provavelmente eram alunos da instituição, aponta que estes tinham noção de quais respostas queriam para suas perguntas. Primeiro se desinteressaram das férias porque preferiam conversar sobre as aulas, “coisa séria”, e talvez, pelo mesmo motivo não se interessaram pela novata que não iria se dedicar de forma intensa aos estudos. Encontraram no último grupo o que esperavam ouvir, tanto em relação às aulas quanto em relação à banda da escola. De acordo com a matéria, é possível inferir que havia tipos diferentes de alunos dentro da Instituição.,

No Colégio Pedro II as coisas da vida com seus interesses múltiplos pareciam ser muito chamativas. O jornal o *Arauto* já havia publicado no seu número 1⁴³ um pequeno texto sob a forma de humor que deixava um pouco mais à vista quem era o aluno que frequentava as aulas do Colégio no início da Era Vargas. O texto trazia por título “Os dez mandamentos do estudante” que, transcrevo:

“1º. Amarás a cola sobre todas as coisas; 2º. ‘Não’ furarás paredes; 3º. ‘Não’ porás kepis na fôrma; 4º. Darás muitos cascudos na bicharada; 5º. ‘Não’ furtarás o material de desenho de teus colegas; 6º. Não escreverá artigos amorosos para o ARAUTO, porque senão... cestinha velha de guerra; 7º. Não maltratarás os animais, porque não sabes o que poderás vir a ser algum dia; 8º. Não emprestarás o ARAUTO a teus colegas; 9º. ‘Não’ guerrearás com giz dentro da sala de aula; 10º. Cumprirás todos esses mandamentos para no fim do ano seres... reprovado”.

Estes dez mandamentos, mesmo que em tom de pilhéria, deixaram à mostra que, embora o colégio fosse símbolo da educação nacional, seus alunos transgrediam as

⁴³ O Arauto, n. 1, 15 de abril de 1931, p 6.

normas ideais para um bom estudante, principalmente de uma escola como o Pedro II. Nesse sentido, a insistência na apresentação de tantas proibições pode ser indicação de que, na prática cotidiana, aquelas atitudes não eram incomuns no CPII. Apesar de ser referência para a educação nacional, condição ratificada novamente após a publicação desse jornal, pelo Decreto-lei 19.890 (Reforma Francisco Campos, 31 de abril de 1931)⁴⁴, o Colégio Pedro II atendia alunos adolescentes que tinham como elemento de distinção, compor junto aos alunos do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e da Escola Normal de Belo Horizonte, uma elite da juventude estudantil.

Não se deve pensar que este cenário afetasse apenas aos estudantes do Colégio Pedro II. As alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro revelam algumas de suas características através do texto “Nós, as pequenas do Instituto”, de autoria de Clarinha, publicado em *Instituto*, nº 2⁴⁵. A autora fez um relato demonstrando os grupos distintos de alunas que compunham a escola: “as estudiosas” e “as vadias”. Para descrever o primeiro usou poucas palavras, dizendo que eram aquelas muito caladas, sentavam-se sempre perto do professor e, ao receber a nota da prova, tinham prazer em usá-la para se vingar das alunas frequentadoras das festas aos sábados. Apresentado dessa forma, o grupo das “estudiosas” não carecia de subdivisão. Já o grupo das vadias era bem diferente, carregando em si vários subgrupos que a autora descreveu: 1- as namoradeiras eram aquelas que viviam sonhando com o namorado que, eventualmente estaria esperando por elas ao final da aula e, quando de farda, seria mais motivo para exibição; 2- as faroleiras, em contrapartida, apenas ostentavam um fã que, na prática nunca existiu, e que qualquer nome de rapaz que fosse sugerido, logo diziam que o mesmo era louco por elas; 3 - as rádio maníacas sabiam todos os sucessos do rádio e seus autores, cantando todas as músicas e, por sofisticação, usavam sempre palavras em inglês (*Okey, good-bye, please*) para impressionar; 4 - as grã finas, sempre chegavam exibindo a última moda, usando batons caros, namorando as limousines e seus donos, ignorando as outras “vis mortais estudantes”; 5 - as esportistas eram sempre espirituosas, usavam gírias e adotavam um andar masculinizado apenas para impressionar; 6 - as belicosas estavam sempre dispostas para a briga; 7 - as apáticas formavam um grupo que a autora não conseguiu determinar o lugar que ocupavam pois, de tão tímidas, nunca falavam ou

⁴⁴ Art. 10. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II. Decreto Lei 19890 de 31 de abril de 1931.

⁴⁵ Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. P 15.

se apresentavam de modo que era difícil determinar em quais dos dois grandes grupos efetivamente se situavam; 8 - as venenosas formavam aquele grupo que sempre tinha uma resposta para qualquer situação, com a língua afiada provocando intencionalmente brigas entre namorados; 9 - as práticas, que eram aquelas observadoras e bem humoradas, se divertindo com todos os acontecimentos sem tomar parte de nenhum deles. Embora tenha estabelecido nove divisões para o grupo de vadias, Clarinha dizia que esses três últimos listados podiam ser encontrados nos dois grandes grupos, tanto no das estudiosas quanto no das vadias.

No que toca a auto representação das estudantes do Instituto de Educação, esse texto deixou transparecer que as alunas dessa instituição não compunham um tipo único: nem aquele idealizado do modelo de professora que estava numa grande escola destinada especificamente para essa formação, nem o que acreditava que as normalistas, enquanto se instruíam, também se preparavam para serem esposas e mães. O quadro pintado incluía uma gama maior de tipos e abria um horizonte de possibilidades mais amplo para o universo feminino do início dos anos 1940, por mais que a regulamentação, sobretudo a Reforma Capanema, fizesse questão de delimitar o espaço e o tipo de formação que deveria ser atribuído à mulher. Ao fim, ser professora e mãe, não eram, definitivamente, os únicos horizontes disponíveis para essas meninas.

Na Escola Normal de Belo Horizonte a aluna Dulce Clark escreveu uma história que permite pensar que, apesar do horizonte aberto por Clarinha, o casamento ideal passava pela cabeça dessas alunas. Na história, Clara, sua personagem, deixou à vista que tinha entre seus projetos, o casamento ideal, contudo, não foi o que ela teve com João Carlos.

O texto “Quando a felicidade volta”, publicado na Revista *Asas*⁴⁶, foi iniciado com uma cena de desalento de Clara que, depois de seis anos, via a filha brincar no pátio do chalezinho onde outrora viveu com João Carlos, pai de sua filha. Clara e João haviam se casado ainda na mocidade. Ela uma “bonequinha encantadora” e ele, um “homem culto, voltado para os seus estudos e o seu trabalho” que queria fazer dela a companheira ideal. Entretanto, Clara teve uma grande decepção, pois aquele mundo não era o que ela queria. O prazer que não encontrava no lar, procurava nas festas e, mesmo que depois de alguns anos uma criança tenha nascido da relação, não achava que a felicidade pudesse estar ali no chalezinho florido. Diante disso, decidiu-se pela separação, quando foi alertada por João Carlos de que o mal uma vez feito, não se

⁴⁶ Revista *Asas*, n 3, outubro de 1933. Pp 3 e 13.

apagaria mais. Ele comparou a felicidade a um balão que, quando solto, não volta mais e, se o faz, volta queimado. Transcorridos seis anos da separação, Clara não suportando mais a saudade acumulada, voltou ao chalezinho branco onde foi recebida por João Carlos que lhe disse: “aí está a sua casa Clara...”. Foi recebida por um marido que lhe sorria e por uma filha que tagarelava e olhava com alguma desconfiança. Porém, ela se sentia estranha naquela casa, pois sua filha já não mais lhe saltava ao colo com a confiança de outrora e pronunciava um frio “mamãe” diante de um “apaixonante papai”. Certo dia, escutando João Carlos contar uma história para Marília, a filha, pôde rever e reinterpretar o mal que havia provocado. João Carlos contava uma história sobre uma princesa que havia perdido a confiança das fadas porque, outrora, havia fugido da floresta. Clara sentiu que a história poderia ser sua percebendo que, embora o marido a houvesse acolhido tão bem em casa, ele já não compartilhava com ela assuntos de seus negócios, contrariedades e esperanças e nem a filhinha a procurava mais. Entre pai e filha, tão amigos, ela sempre seria uma estranha onde antes poderia ter sido uma rainha. Depois que João Carlos colocou a filha para dormir, Clara se lembrava da frase dita antes de sua saída, de que o mal uma vez feito, não se apagaria mais. Assim, concluía Dulce Clark, ela ficava com saudades do tempo que o marido confiava nela e a filha, com seus cachos escuros, encostava-se em seu ombro.

Nesse texto Dulce Clark evidenciou qual deveria ser o papel da mulher enquanto esposa e mãe. Clara, esposa iludida com outro mundo, deixou escapar de suas mãos o reino encantado do lar onde seria a rainha mesmo que esse mundo lhe provocasse alguns aborrecimentos. Clara se apresentou como um tipo de mulher não adaptada por completo a esse mundo de rainha. Não houve um questionamento da maternidade, mas ela deixou transparecer a não aceitação daquela condição de mulher-esposa: uma rainha sem identidade. O que Dulce Clark parece sugerir é que as normalistas tinham suas próprias vontades, incluindo o casamento com espaço onde pudessem se realizar como pessoas, esposas e mães, tendo autonomia, liberdade e até algum protagonismo, e não ser simplesmente um adereço bonito e brilhante na vida do marido.

Se o casamento de Clara não foi exatamente o que ela pretendia, a Revista *Instituto* número 1⁴⁷, mostrou através da peça de teatro “Aviação”, de autoria da aluna Marina de Carvalho, outra personagem perfeitamente adaptada e feliz no casamento. Tal peça foi premiada e publicada na revista.

⁴⁷ Instituto, n. 1, outubro-dezembro de 1941. Pp 27 e 33.

A peça foi dedicada à aviação e se dividia em dois quadros que se referiam a tempos distintos, ambos divididos em quatro cenas cada um. O primeiro quadro se passava em 1903 e o segundo, em 1941. A história foi contada através de um diálogo entre três irmãs, Leila, Marta e Ruth, no primeiro quadro e no segundo, além de Marta e Ruth, mais duas personagens: Leila, que nesse quadro é neta da primeira Leila e Vera, sua mãe, nora da antiga Leila. O elemento que unia os dois quadros era a aviação. No primeiro quadro, as três irmãs, Ruth com 14 anos, Marta com 18 anos e Leila com 24, já casada e mãe de um filho, Alberto, conversavam sobre o dia da véspera quando ocorreram dois fatos importantes, um deles foi o baile onde Marta teria dançado e conversado com Aloísio, cadete por quem estava enamorada e o outro, a chegada ao Rio de Janeiro, de Alberto Santos Dumont, por quem Leila tinha grande admiração. Seu maior desejo sempre foi o de ser aviadora, porém se casou e tornou-se mãe. Confessava não ter deixado de sonhar e deixava escapar que algumas coisas são para os homens, mesmo tendo afirmado antes que as mulheres também poderiam exercer perigosas funções. Contudo, se dizia muito satisfeita com a sua condição de mulher e, como que abdicando do seu sonho de ser aviadora, dizia que “a mulher não pode exercer outras funções simultaneamente com a de educar, seja ela mãe, seja ela professora...”. No quadro 2, 38 anos mais tarde, Leila já havia falecido, assim como seu filho Alberto, que teria se tornado aviador e morrido em ação, voando e lutando pelo Brasil. Nesse quadro, Ruth e Marta conversavam com sua sobrinha neta, Leila, filha de Alberto e Vera, que tinha o mesmo sonho da avó: ser aviadora. Ela precisava da autorização de sua mãe para cumprir esse objetivo, porém, ressentida pela perda do marido, Vera resistia em autorizar a filha a seguir os seus sonhos. No final, cedeu aos argumentos apresentados pela filha e pelas tias do marido.

Na peça, a primeira Leila, em nome do ideal de família, abriu mão do seu grande sonho e dos seus projetos, embora sempre os cultivasse, mantendo-se informada e estudando tudo o que se relacionava à aviação e a Santos Dumont. Sua admiração por ele era tão grande que, embora não sugerido no nenhum momento, dera o nome de Alberto ao seu filho. Por que renunciar ao seu sonho? Ela respondeu dizendo que a responsabilidade de formar e educar uma família falou mais alto. O papel de educar, seja na condição de mãe ou de professora, exigia da mulher, segundo ela, dedicação total e por isso, ela não mostrava nenhum arrependimento, demonstrando-se muito bem ajustada a essa situação. Sua representação era, essencialmente, mãe e esposa. Nesse sentido, Leila cumpriu o papel que lhe estava social e culturalmente reservado.

Diferentemente de Clara, Leila se encontrou perfeitamente dentro do casamento. A história de Marta ficou sem continuidade, não se casou porque que Aloísio se mudou e não voltou. A certeza que se pode ter sobre Marta é que o rumo traçado para as mulheres - casamento, maternidade ou professora - podia mudar ao longo de sua trajetória. De toda forma, tanto Marta quanto a segunda Leila romperam com a tradição. A primeira não se casou nem se tornou mãe e a segunda se tornaria aviadora.

Nessa mesma revista foi publicado um artigo cujo formato sugere ser uma redação⁴⁸. Denominado “O que pretendo ser no futuro”, de autoria de Nereida Possolo de Sampaio, conta a história de uma menina de 11 anos de idade que, embora ainda não precisasse se preocupar com a profissão que gostaria de seguir, já havia decidido ser aviadora. Sua decisão estava baseada no exemplo de seu primo que, depois de ter passado pela Escola de Aeronáutica, era piloto do Correio Aéreo Militar. Numa viagem de avião que fez com seu pai, ela não só viu coisas belas desse país, como também compreendeu o quão útil era a aviação. Decidiu-se por ser aviadora, para apreciar as belezas do Brasil e, sobretudo, para servi-lo fielmente.

A aviação trazia consigo um sentido de modernização e independência, que vinha associado aos outros movimentos produzidos no país nessa direção, desde as vanguardas culturais da década de 1920, como os outros patrocinados pelo Estado na estrutura nacional após a Revolução de 1930⁴⁹. Já na década de 1920 tanto a Revista Brasileira de Aviação, do Aero Clube do Brasil, quanto o jornal Correio da Manhã nos anos 1930, alertavam para a necessidade de investimentos no campo da aviação considerado como defesa nacional. Por isso, em 1941, foi criado o Ministério da Aeronáutica e, sob o patrocínio do Ministro Salgado Filho e do jornalista Assis Chateaubriand com apoio incontestado do Presidente Getúlio Vargas, foi lançada a Campanha Nacional de Aviação⁵⁰. Essa campanha, aliada à situação internacional e ao forte clima de disputa que era possível sentir no país em torno da aliança com o bloco dos países aliados, explica o encantamento que o tema poderia exercer.

Na Escola Normal de Belo Horizonte, não foi encontrado nenhum registro de alunos do sexo masculino, diferentemente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro O Colégio Pedro II, em que pese a presença reduzida de alunas escrevendo nos jornais, era

⁴⁸ Instituto, n. 1, outubro-dezembro de 1941. P 41.

⁴⁹ MALAGUTTI, Antônio Osler. Evolução da aviação civil, no Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

⁵⁰ FERREIRA, Raquel França Santos. Uma história da Campanha Nacional da Aviação (1940-49). O Brasil em busca do seu “brevê”. Revista Cantareira, edição 17, julho-dezembro de 2012.

uma instituição que admitia a presença de estudantes do sexo feminino no externato. Convém demonstrar então de que maneira esses estudantes se representavam enquanto gênero (feminino e masculino) e também como encaravam as questões de natureza racial, ou étnica.

No conteúdo de alguns textos ficava subentendido que existiam prescrições de como ser homem ou mulher. Via de regra isso acontecia, na maioria das vezes, em relação ao sexo feminino, com algumas indicações para o sexo masculino. Faz-se necessário explicar que o uso do termo prescrições nesta pesquisa não é entendido como receituário, mas como fruto da interpretação de textos de natureza variada, onde procuro perceber, nas linhas e entrelinhas, o modo de ser feminino e masculino. Isso remete à crítica de Joan Scott quanto ao fato de se utilizar o conceito gênero como sinônimo de feminino.⁵¹

Um concurso promovido pelo jornal *O Arauto* pretendia eleger a “aluna mais prendada” e o “mais perfeito sportman” do externato do Pedro II. O concurso teve início no número 1⁵² do jornal e se estendeu até o número 9⁵³, com a divulgação dos resultados no número 10⁵⁴.

Esse tipo de concurso indicava modelos ideais de aluno, seja do sexo feminino ou masculino. No caso da aluna mais prendada, o jornal alertava para os quesitos de avaliação, de forma que o “avaliador” não se ativesse apenas aos atributos físicos, mas considerasse também os intelectuais. O alerta indicava que os aspectos físicos femininos exerciam maior apelo e, por isso o destaque para que também se observassem os atributos intelectuais. Com relação ao sexo masculino, o físico era determinante, embora não tenha sido apontado explicitamente, mas como próprio adjetivo “sportman” sugeria, o candidato deveria ser praticante de alguma modalidade de esporte. Não tratando esses dois campos como excludentes, destaca-se que o concurso masculino não alertava para as qualidades intelectuais do mesmo.

Ao que tudo indica, o concurso foi muito agitado, inclusive com a entrada de novos concorrentes e a desistência de outros. No número 3⁵⁵ do jornal houve o anúncio

⁵¹ No seu uso recente mais simples, “gênero” é sinônimo de “mulheres”. Livros e artigos de todo o tipo, que tinham como tema a história das mulheres substituíram durante os últimos anos nos seus títulos o termo de “mulheres” pelo termo de “gênero”. SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989. P. 6

⁵² O Arauto, n. 1, 15 de abril de 1931.

⁵³ O Arauto, n.9, 23 de setembro de 1931.

⁵⁴ O Arauto, n. 10, 19 de outubro de 1931.

⁵⁵ O Arauto, n. 3, 20 de maio de 1931.

da indicação de três novos concorrentes em relação à lista anterior, duas alunas e um aluno. Por outro lado, uma pequena coluna denominada “deserção”, apresentou uma carta da aluna Cibele Goulart onde pedia aos diretores do colégio a exclusão de seu nome do concurso. Da mesma forma, aluna Maria Luiza Bethlem enviou carta que foi publicada no número 7⁵⁶ do jornal, desistindo do concurso, sendo que essa aluna vinha liderando o concurso desde a primeira apuração. Carta de mesmo teor foi publicada no número 8⁵⁷ do jornal, página 6, em que a aluna Perla Hoineff apresentava pedido para que anulassem os votos que ela havia recebido. As candidatas desistentes não apresentaram razões para o seu gesto, mas, todas o fizeram de forma muito cortês, agradecendo aos colegas que haviam votado nelas, valorizando as demais concorrentes.

Esse tipo de concurso no Colégio Pedro II não foi invenção de *O Arauto*. No jornal *Pronome*, cujas edições consultadas são coincidentes com parte do período em que se editava *O Arauto*, noticiava o seu próprio concurso, “Princesa”, informando de sua realização em período anterior⁵⁸.

O *Pronome* anunciou na sua edição número 16⁵⁹ a retomada do concurso da “Princesa dos alunos do Colégio Pedro II”, cuja última edição teria ocorrido em 1929. Dizia que, como nas edições anteriores, o concurso procurava escolher, entre as alunas do colégio, aquela que pudesse receber o título em nome das duas unidades do colégio por seus dotes morais e intelectuais. Justificava a retomada desse concurso porque, de acordo com as outras edições, ele teria sido muito útil para estreitar os laços entre os estudantes das duas casas. Em 1929, Maria Auxiliadora Alonso foi eleita princesa por seu esplendor de inteligência e nobres predicados morais. No ano seguinte o concurso não teve prosseguimento, devido à suspensão do *Pronome* em 1930, quando se encontrava em primeiro lugar Maria Luiza Bethem. Essa jovem era a mesma que havia renunciado à disputa de *O Arauto* de 1931. Com o andamento do concurso em 1932, já no número 18, o *Pronome*⁶⁰ anunciou a desistência de uma candidata e o ingresso de outra, que já contava com eleitores entusiasmados. Ainda assim, o número 19⁶¹ lançou um novo apelo em busca de votos, dizendo que, entre as cerca de 200 alunas, por mais

⁵⁶ *O Arauto*, n. 7, 5 de agosto de 1931.

⁵⁷ *O Arauto*, n. 8, 1 de setembro de 1931.

⁵⁸ O jornal *Pronome* voltou a circular em abril de 1932 sob o número 16, visto que havia iniciado sua edição em 1929. Em agosto de 1930, por ordem da diretoria do externato, juntamente com outro jornal *O Vigilante*, foi proibida a sua circulação. Ver artigo “Recordando...” in *Pronome*, n. 23, 28 de novembro de 1932.

⁵⁹ *Pronome*, n. 16, 14 de abril de 1932.

⁶⁰ *Pronome*, n. 18, 5 de julho de 1932.

⁶¹ *Pronome*, n. 19, 5 de agosto de 1932.

insensível que fosse o aluno, não poderia deixar de dar o seu voto para a escolha da princesa. Apurado resultado do concurso, foi eleita Princesa do Colégio Pedro II a aluna Srta. Alice Correa, por seus nobres predicados morais e altos dotes de inteligência e cultura. A festa de coroamento da Princesa foi noticiada no jornal número 23⁶². O diretor do jornal Daniel Aarão Reis, em discurso proferido na cerimônia de coroação disse que os elementos considerados indispensáveis - a ternura do coração e a cultura da inteligência - garantiram a escolha de Alice Correa. Para finalizar, dirigindo-se à eleita, agradecia pela amizade dos cinco anos de curso e que ela tratava a todos sem distinção, não apenas com a delicadeza de uma conhecida, mas com o afeto de uma irmã.

Esses dois concursos são indicadores de uma visão que os organizadores e leitores tinham da aluna / colega. O segundo concurso em particular, prescreveu, como no primeiro, que não bastariam beleza ou qualidades físicas para a escolha. Se o primeiro insistia na inteligência, o segundo agregou a qualidade moral. O que significava moral para esses alunos?

Mesmo que não tocando no tema qualidades morais, o jornal *Muirakitan*⁶³, de maio de 1939, divulgou um pequeno poema de Sebastião Fonseca, a propósito de uma norma do externato proibindo as alunas de frequentarem as aulas sem meias. A partir do poema, é possível perceber mais um dos papéis que representavam as alunas, no imaginário do estudante do Colégio Pedro II. A norma, prevendo o uso obrigatório das meias, foi atribuída pelo autor, num primeiro momento, a um fator de perturbação, porque as alunas que não as usavam, atrapalhavam o bom andamento das aulas pois desviavam a atenção dos colegas homens. Num segundo momento, já fechando o poema, Sebastião Fonseca fez outra brincadeira com as palavras, fazendo uma inversão estética. Dizia às alunas: “Bem feito! Porque sem meias/ 'Semeias' só pernas feias;/ e o ‘Pedro’ corre-te a pedras!”.

Sueann Caulfield⁶⁴, tratando de moralidade sexual e modernidade no Brasil no início do século XX discutiu de que maneira o comportamento da mulher em relação à virgindade ganhou novos significados nesse período através abordagem legal. Sua discussão considerava os processos de modernização pelos quais passava o Brasil e, sobretudo a cidade do Rio de Janeiro, em busca de se firmar como um país civilizado. Se por um lado, fugindo à repressão sexual e mesmo ao casamento forçado, algumas

⁶² Pronome, n. 23, 28 de novembro de 1932.

⁶³ Muirakitan, maio de 1939, poema Glosando, p 8.

⁶⁴ CAULFIELD, Sueann. In defense of honor. Sexual morality, Modernity, and Nation in early-twentieth century in Brazil. Durham & London: Duke University Press, 2000.

mulheres reivindicavam a sua liberdade sexual como sinal de modernidade, por outro lado, em meio ao grupo hegemônico do país, notadamente no aspecto político, uma parte encarava que o poder paterno e masculino, no sentido de manutenção e proteção da mulher, simbolizava modernidade. Isto refletia o pensamento de um grupo que acreditava cada vez mais que o papel da mulher deveria ser doméstico ou admitia que atuassem em funções que fossem consideradas como um prolongamento do lar, como o magistério. O Colégio Pedro II e seus alunos estavam inseridos na conjuntura que serviu de base aos estudos de Caulfield. A validade dos apontamentos feitos pela autora contribui para a análise dos sentidos que a palavra moral poderia ter para aquele conjunto: alunos, alunas ou professores. Esta análise, associada a alguns textos publicados nesses jornais podem ajudar a ampliar um pouco mais esse universo.

No jornal Muirakitan de novembro de 1939⁶⁵, o texto “A menina que discordou de Confúcio” contava uma situação ocorrida em sala de aula do Instituto de Educação, numa aula de Português do professor João de Melo e Souza. Ele havia proposto que as alunas fizessem um exercício escrito a partir de um provérbio de Confúcio: *“Quando as escolas estão cheias, as prisões vazias; quando o arado brilha, as espadas enferrujam; quando as mulheres cantam, o juiz cochila. Então sim, o Império está bem governado”*. Depois de algumas dúvidas resolvidas pelo professor, as alunas colocaram-se a trabalhar quando, depois de uns vinte minutos, uma aluna pediu a palavra para dizer que discordava das ideias de Confúcio naquele provérbio. Ante a admiração do professor e das demais colegas, a aluna discordante justificou-se. Dizia que escolas cheias também poderiam ser compreendidas por uma oferta de salas de aula menor que a demanda e, mesmo as classes estando cheias, poderia ser grande a quantidade de analfabetos; prisões vazias poderiam ser um indicativo de que a polícia não cuidava de suas tarefas, deixando os criminosos soltos; um arado só podia brilhar na loja de ferragens, jamais quando estivesse no trabalho; espadas enferrujadas era o mesmo que dizer que nossos soldados não faziam exercícios, deixando nossa proteção em risco; o canto das mulheres nem sempre significava felicidade, pois, segundo a aluna, elas cantavam mesmo quando estavam tristes; e pobre seria aquele país em que os juízes preferissem cochilar do que estudar as leis. O professor então felicitou a aluna pelas observações e perguntou à turma o que achavam. A resposta foi unânime em favor das observações da colega. A partir dos comentários do resto da turma a aula mudou o rumo, levando o professor a

⁶⁵ Muirakitan, novembro de 1939. Pp 1 e 2.

escrever no quadro “alteração feita num provérbio de Confúcio pela turma 35 do Instituto de Educação”.

Quando todas as crianças vão para boas escolas e todos os criminosos sofrem o castigo de seus crimes; quando todos os camponeses têm seus arados e trabalham com eles, e os soldados estão vigilantes na defesa da pátria; quando reina a tranquilidade nos lares e a justiça é respeitada como deve; então sim, o país é bem governado.

Ao final da aula, durante o intervalo, uma aluna esperta ouviu o professor segredar no ouvido daquela que havia confrontado Confúcio, que tudo havia corrido melhor do que ele esperava e que a mesma havia feito direitinho o que teria recomendado.

O que o *Muirakitan* exaltava era a habilidade do professor João de Melo e Souza, também patrono do grêmio e membro da comissão de redação desse jornal, na condução da aula que levou as alunas a questionarem o provérbio, dando-lhe ao final, outra redação. Para além, cabe aqui a discussão de qual era a visão de mulher predominante nesse período, refletida nesse texto dos alunos do Colégio Pedro II. Sueann Caulfield⁶⁶ indicava que ao longo dos anos da Primeira República, o pensamento jurídico, dado que seu estudo é sustentado por questões relativas a crimes sexuais, conduzia uma aproximação entre o que dizia a ciência e o que dizia a religião, de forma que a moralidade assentada sobre a castidade feminina era indicativa que a nação progredia e se afastava dos grupos primitivos⁶⁷. Construía-se uma visão ou um posicionamento social em relação à reclusão da mulher no espaço doméstico, sob a proteção ou guarda do homem. O relato do jornal, ao valorizar a posição do professor sobre o que ele esperava da aula, revela que, se o mesmo não tivesse assumido esse papel previamente combinado com a aluna que instruída a adotar a posição de questionamento na sala, não se obteria o resultado pretendido. Além disso, o professor ainda teve a sábia e generosa atitude de ofertar a uma aluna os questionamentos, dando a ela alguma iniciativa na ação educadora. Ao fim conclui-se que, não fosse a iniciativa do professor, não se teria a intervenção da aluna.

Conformando-se com a cultura política em construção nesse período ficava exposto, através das ações citadas anteriormente, quais características se esperava que

⁶⁶ CAULFIELD, Sueann. Op. cit.

⁶⁷ “Viveiros de Castro (...) and his colleagues over the next few decades worked on the theory that Brazil’s ‘race’ was ‘improving’, and that further social evolution would depend on the dissemination of civilized moral habits. Several jurists, again following Viveiros de Castro, prefaced studies of sexual crimes with an overview of the evolution of sexual morals in human societies, concluding that respect for female honor through the valorization of virginity was a mark of civilization unknown to ‘primitive peoples’.” CAULFIELD, Sueann. Idem. p. 45.

as mulheres possuíssem - a necessidade de condução do questionamento feito pela aluna do Instituto de Educação, a campanha em favor do uso de meias pelas alunas do Colégio Pedro II e os concursos que ressaltavam que o título de princesa seria aquela que possuísse “predicados morais”. Para completar essa construção, Alziro Zarur observava na seção “Reflexões e comentários” da revista *Ateneu*⁶⁸ que a literatura destinada às mulheres era algo de difícil solução, pois predominava nela o gênero das futilidades amorosas, já gastas de tanto serem repetidas.

A esse propósito, *O Arauto* número 1⁶⁹ publicou “Um conto árabe” de autoria de Seme Jazbik (aluno e um dos diretores do jornal). Era a história de uma caravana de beduínos que cruzava o deserto quando Adib-Al-Kader, o guia da caravana, percebeu que vinha em sua direção um grupo de salteadores. A caravana parou para discutir a situação sob a solicitação do sheik Mohamed Abras, já velho e com muita experiência em combates vitoriosos. Ao informar a Mohamed Abras que se tratava de A’ntar, o terror do deserto, ouviu-se no acampamento um grito de espanto saído de boca feminina. Prepararam-se, então, para o combate sob o comando do sheik. Com a chegada dos salteadores, seguiram-se combates onde caíram litigantes dos dois lados, dando a vitória a A’ntar. Esse, apesar dos xingamentos do sheik, se aproximou dele e se curvou em respeito às barbas do adversário e disse que o havia vencido em combate leal. Conforme suas leis, A’ntar teria direito não só sobre a vida desse adversário, como também as de todos os seus companheiros, sobre as riquezas que carregavam e sobre as mulheres que conduziam. Apesar disso, afirmou não ter combatido e vencido o sheik para conquistar tudo isso. Foi em nome de Leila, a filha do sheik, que havia combatido e vencido, e afirmando seu desejo de desposá-la e não de escravizá-la, pedia ao sheik o seu consentimento. Ouviu-se novo grito feminino. Diante da negativa do sheik, A’ntar disse que a requeria, então, como direito pela vitória no combate. Novo combate se fez entre os salteadores e os guerreiros e, numa última tentativa para salvar a posição do sheik surgiu Tarik, falando para A’ntar que há muito amava Leila e só aguardava o momento certo para praticar um ato de bravura que o fizesse merecedor o seu amor. Propunha um desafio: combateriam sozinhos numa luta de morte, homem a homem, e o vencedor teria o direito de tomar Leila dos braços de seu pai. Mais um grito foi ouvido. Os três gritos foram de Leila.

⁶⁸ *Ateneu*, ano 1, número 2, novembro de 1933. P 17.

⁶⁹ *O Arauto*, n. 1, 15 de abril de 1931. Pp 3 e 4.

Enquanto A'ntar e Tarik se afastavam para combater por Leila, seu pai se aproximou dela e lhe pediu que respondesse porque havia gritado em três vezes. Ela respondeu que seus gritos estavam relacionados ao seu amor por A'ntar. Ao ouvir isso, o sheik a ordenou que, como filha indigna, se ajoelhasse e rezasse pela última vez, quando então ela pediu “que Allah proteja a vida de A'ntar”. Seu pai, com o seu alfaje, decepcionou sua cabeça no exato momento que A'ntar dividia o corpo de Tarik em duas partes. Esse, ao ver a amada já sem vida, resolveu segui-la no paraíso, onde poderiam gozar das delícias que o Profeta prometera aos bravos.

A princesa Leila, embora inserida noutro universo cultural, chama atenção para esse momento especial da história brasileira. O país vinha, desde fins do século XIX passando por um processo de mudanças que deveriam ocorrer também no campo cultural, demandando novos comportamentos que colocariam em cheque valores há muito tempo cristalizados. Leila teve a altivez de dar respostas sinceras para seu pai, assim como, ao obedecer a sua última ordem perdeu a vida por suas mãos. Ela pagava com a vida por uma escolha que não lhe caberia fazer. A história se encaixava num movimento que, perante a transformação da sociedade e dos costumes, trazia outra noção de modernidade. Sueann Caulfield demonstrou que a “outra” modernidade defendida por alguns setores conservadores do país, buscava proteger a mulher, notadamente pela preservação da virgindade.

Em direção semelhante, Natascha Stefania Carvalho De Ostos⁷⁰ argumentou que ocorria um forte movimento conservador em relação às mulheres ao longo da Era Vargas, sobretudo no campo do trabalho que também servia para se opor às conquistas que o sexo feminino vinha obtendo, entre elas, o direito de voto conferido em 1932. Diante das conquistas femininas, criava-se uma nova cultura que remetia as mulheres cada vez mais ao espaço doméstico, valorizando-se mais a maternidade e o aleitamento, por exemplo. Com isso, protegiam-se os homens garantindo-lhes o trabalho que eventualmente poderia ser exercido por mulheres.

No *Pronome* número 18⁷¹, o texto “Menina Moça” de autoria de Tia Lila, contou a saga de Maria Lúcia, uma menina de quatorze anos, com jeito de criança e graça de mulher. Gostava de brincar e correr com os irmãos, ouvir conversa dos grandes e estudar. Queria ser engenheira e trabalhar. “Maria Lúcia era muito inteligente; falava

⁷⁰ OSTOS, Natascha Stefania Carvalho De. A Questão Feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). *Cadernos Pagu* 39, julho-dezembro 2012. Pp 313-343.

⁷¹ *Pronome*, n. 18, 5 de julho de 1932. Pp 3 e 5.

muito e bem sabia defender as suas ideias.” Em discussões com sua velha tia Sinhá, dizia que queria estudar e trabalhar fora, ganhando seu próprio dinheiro, ao invés de cuidar da casa, como queria a sua tia, que sempre saía resmungando “antigamente sim... antigamente”. Após uma dessas discussões acabou adormecendo e, enquanto dormia, saltou da página de um livro que ficava em seu quarto, a figura de uma mulher de dois séculos que aproximou-se da cama e roçou o rosto da menina adormecida, acordando-a. Maria Lúcia “esfregou os olhos, duvidava a princípio do que via; depois, *como era mulher e que todo o impossível lhe parecia portanto realizável*, achou natural aquela visão estranha” (grifo meu). A figura lhe contou ter vivido no século XVIII na corte do Rei Sol. Foi para a escola aos três anos e saiu de lá aos doze para se casar. Aprendeu muitas coisas além de conhecer os livros: sabia arrumar a casa, entendia de cozinha e de trabalhos de agulha. Morreu aos quinze anos e, por ser jovem como Maria Lúcia, veio lhe falar. Ao se despedir para voltar a ser imagem do livro, disse:

(...) não se esqueça que a mocidade, de qualquer tempo que seja, é sempre a mocidade... É sempre esse desconhecido, essa força radiante que aspira a tudo, que tudo pode, que tudo quer... É sempre a maravilhosa visão daqueles viajantes que, banhados dos raios da manhã, vão galgando sem desfalecer a encosta da vida, a encosta que seu olhar de moços reveste de beleza. Suba com eles Maria Lúcia, vá subindo pela vida além... Estude, trabalhe, lute como fazem os seus contemporâneos. Mas não se esqueça nunca que, entre os seus companheiros de viagem, entre os homens a quem sua inteligência, seus estudos, seu trabalho, a puderam igualar, você só valerá por um simples título, o de mulher. Como antigamente, ser mulher é ser encanto e paz, é ser conforto e luz na jornada que fazemos todos. Como outrora, Maria Lúcia, pequenina e travessa, você terá que sofrer e que ser boa... Como eu, você há de entender que o seu maior privilégio, é o de ser dona do seu lar, educadora dos seus filhos, senhora daquele que você amar.

Ao despertar Maria Lucia conferiu tudo no quarto e sorriu ao olhar para o livro. Desde então, quando seus irmãos provocavam discussões suas com a tia Sinhá, ela nada dizia, apenas sorria majestosamente.

Para refletir sobre esse texto, retomo o poema de Lycio de Carvalho que abriu este tópico. No poema, a juventude foi traçada como uma época de frustrações. De certa forma, era esse o mesmo sentimento que a personagem de 200 anos revelou para Maria Lucia. O sonho dela de estudar, ganhar seu próprio dinheiro e não precisar viver por conta da casa, era coisa do “universo masculino”. Ela não deveria aspirar nada mais do que ser mulher, e entender que o maior privilégio que poderia ter, seria ser dona do seu lar, onde educaria os filhos e seria senhora daquele que escolhera amar. Depois disso, a

menina travessa não discutiu mais com a sua tia Sinhá, sobressaindo na sua personalidade o seu lado mulher... “de antigamente”.

O texto “Menina Moça” foi assinado provavelmente por pseudônimo, Tia Lila. Pela documentação disponível no NUDOM até a conclusão desse trabalho, não houve meios para se descobrir sua autoria, apesar de esses jornais definirem que textos assinados por pseudônimo deveriam ser entregues com a identificação do autor. De toda forma, o que importa é sua mensagem cujo objetivo era reafirmar que mesmo que a mulher caminhasse junto com as forças do progresso e da modernidade e alcançasse mais autonomia, ela jamais deveria renunciar aos papéis que sempre lhe foram “naturalmente” atribuídos.

Maria Lúcia poderia ser eleita princesa porque depois de sua conversa com a amiga de antigamente, mudou de atitude com relação à velha tia, que já não lhe parecia tão velha. Leila, filha do sheik, já havia nascido princesa e confirmou esse título com a firme obediência às ordens do pai. Há nesses dois comportamentos indicativos do que fosse um comportamento moral? Tanto o caso de Maria Lúcia quanto o de Leila, apresentaram um elemento em comum: a renúncia. As duas personagens renunciaram à novidade em suas vidas em favor de manter a tradição, o que estaria fundado, segundo a amiga de Maria Lúcia, na natureza feminina. Nesse sentido, vale lembrar a primeira Leila citada em outro texto, a que abdicou do sonho da aviação. Ela apontava a possibilidade de mulheres se dedicarem a uma profissão totalmente nova, a aviação, mas optou pelo papel de mãe que não admitia nenhuma outra opção concorrente, a não ser que fosse para ser professora. Do mesmo modo, a personagem Clara demonstrou isso: foi capaz de renunciar ao casamento e à maternidade, porém, retornou à tradição e ao seu papel de esposa e mãe.,

A revista *Instituto* número 2 publicou outra narrativa na mesma direção. O texto “Sublime Renúncia”⁷², sem autoria declarada, narrou a história de Ilka, a mais famosa literata do momento. Depois de uma rápida descrição, o narrador se pergunta porque aquela mulher extremamente linda, talentosa e rica não se casara e se entregara ao celibato, uma vez que seus olhos estavam envolvidos em nostalgia. No diálogo que se segue, Ilka conversava com Carlota cujo casamento estava por chegar. Ilka decidiu explicar a sua opção pelo celibato à amiga casadoira, contando que viveu um grande amor aos 15 anos e fez planos de casamento. No entanto, uma transferência do noivo para São Paulo provocou mudanças nesses planos e ele acabou se casando por lá. Ela

⁷² Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. Pp 36 e 37.

então decidiu tomar o caminho dos estudos e se tornou escritora. Um dia, saindo de uma conferência, encontrou-se com ele que trazia consigo uma criança. O rapaz fez uma declaração de amor a ela e disse que seu casamento havia sido um erro. Agora, que estava viúvo, vinha lhe propor o casamento. Porém, a Ilka de agora era outra pessoa, e renunciou mais uma vez à felicidade. Alguns anos mais tarde, em Poços de Caldas, encontrou um rapaz muito parecido com o seu ex-noivo, no caso, filho dele e os dois acabaram se encontrando novamente. Ilka e o ex-noivo, apesar do desejo dele de se casar com ela, passaram a viver como amigos, e pai e filho acabaram morrendo em seus braços em circunstâncias e momentos diferentes, sem, contudo, se casarem.

O papel de escritora aparece nessa história como a compensação por um amor e um casamento não concretizados. Ilka fez dos livros o lugar onde iria esquecer o abandono do amado. De outro lado, quando esse lhe propôs o casamento em outras oportunidades, Ilka não aceitou porque essa situação não cabia mais nos seus planos. De alguma forma, teria esse abandono feito dela a grande literata em que se transformou? Apesar de ser impossível uma resposta para essa questão, o fato é que a literatura foi colocada na vida de Ilka como um meio de fuga desse amor frustrado.

O texto “Sublime renúncia” remeteu ao projeto de um amor único. De toda forma, o narrador do texto não deixou a possibilidade de Ilka coadunar as duas tarefas, esposa e literata. Se no primeiro momento, diante do amor único, ela não teve muitas opções, no segundo, optou pela literatura. Tomando os jornais analisados e os textos onde as mulheres são personagens, a perspectiva levantada não indicava maiores projeções para as mulheres, sendo que seu mundo estaria fechado em torno do lar e, quando muito, entre os muros da escola que era uma extensão do lar.

Manifesta-se aqui um choque muito grande entre a modernização ameaçadora e o conservadorismo resistente. Invocando Sueann Caulfield, a modernização era incorporada pelos dois grupos, e, se no caso específico das mulheres, poderia estar associada à liberdade e autonomia⁷³, para os conservadores era exatamente o contrário, considerando que uma sociedade moderna era aquela que preservava a mulher, protegida do mundo pelo homem, chefe de família.

⁷³ Apesar de existirem nesse momento movimentos feministas em defesa desse ideal de modernidade para as mulheres, havia outras como Patrícia Galvão (Pagu), Maria Lacerda de Moura e Tarsila do Amaral que julgavam que a luta deveria ser mais ampla que a mera bandeira do feminismo, exigindo, portanto, radicais mudanças políticas e culturais, entre as quais a destruição da família patriarcal e libertação sexual das mulheres. CAULFIELD, Sueann. Op. Cit. P 71.

Nessa direção, há mais uma publicação na revista *Instituto*, dessa vez, escrito por um professor, como um discurso em formatura de normalistas. O “Discurso de paraninfo” foi publicado na Revista *Instituto* número 2⁷⁴. O texto do professor Júlio Nogueira, responsável pela fundação da *Sociedade Literária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*, diretor responsável pela publicação da Revista e professor das formandas, deixou registrada sua percepção dos papéis femininos naquele cenário do país. Reconhecendo a educação que as estudantes tinham recebido, pedia às mesmas que fossem capazes de valorizar todos os conhecimentos adquiridos naquela casa, o Instituto de Educação, mantendo os estudos assim como um operário mantém sua ferramenta sempre pronta para servir, para que pudessem seguir o seu ofício dado que seriam, doravante, operárias do espírito. Nogueira se afirmava como uma daquelas pessoas que acreditavam que o lugar da mulher era no lar, mas, uma vez tendo unido o seu destino ao de um homem que deveria lhe dar proteção, a mulher deveria ter uma capacidade de trabalho reserva para situações imprevistas com as quais, infelizmente, se devia contar. Segundo ele, era passado o tempo em que a morte de um pai significaria a ruína e a miséria de uma família. Muitas daquelas formandas iriam se dedicar ao magistério, a nobre profissão para a qual as mulheres brasileiras vinham revelando qualidades excelentes. Nessa missão, do mais alto relevo, iriam receber crianças provenientes de distintos setores, de quem deveriam formar o espírito. As crianças poderiam tanto vir de lares onde havia risos e conforto, como de outras famílias onde predominava lágrimas e tragédias. Assim, o seu trabalho seria fazer dessas crianças sua segunda família, consolando aflições ou rindo com eles, nivelando-os através de um mesmo padrão de carinho, a fim de tornar a escola um lugar sempre desejável. No papel de educadoras sua missão seria dupla, dariam os primeiros conhecimentos, mas deveriam corrigir caracteres mal formados, reprimir impulsos, fazendo desaparecer a timidez excessiva e levando-os a adquirir a bravura serena dos fortes. Seria necessário convencê-los de que a vida é boa e de que todos nascem para trabalhar e sorrir. Promover a coragem moral para suportar os maiores embates da sorte, lendo-lhes, ao invés de histórias apavorantes do gênero maravilhoso, os “conselhos balsâmicos e confortadores da *Imitação de Cristo*”. Acima de tudo, deveriam cultivar em seus discípulos o amor à Pátria mostrando-lhes exemplos daqueles que se bateram para ampliá-la e conservá-la com seu próprio esforço. Nesse sentido, caberia à professora formar em cada um de seus alunos, soldados, não no sentido belicoso, mas no sentido

⁷⁴ Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. Pp 25, 26 e 27.

de sempre estar em posição de defesa da Pátria. O Brasil era uma terra pacífica mas, em tempos como aqueles, nenhum país poderia se sentir seguro dentro de suas próprias fronteiras, de forma que o ação de nos armar não seria para agressão, mas para defesa. “Ninguém sabe até onde irá essa insânia a que estamos assistindo.” É por isso que, conforme Júlio Nogueira, precisariam criar uma raça forte, proporcional ao desmedido patrimônio que teria que defender. Concluiu essa sessão atribuindo ao mestre escola, portanto, a tarefa de salvar o país. “Como vedes, a vossa tarefa não consiste apenas em ensinar crianças. O Estado espera de vós outra missão, ao confiar-vos o cargo de professoras, missão a que não podereis fugir, sem quebrar os compromissos sagrados que assumis como educadoras.”

Júlio Nogueira manifestou suas crenças e esperanças sobre aquele grupo de alunas que se formavam como professoras no ano de 1941. O primeiro destaque está relacionado ao fato de que, para ele, o lugar da mulher era o lar e que, em situações como as que se viviam naqueles tempos, ela deveria ter capacidade reserva de trabalho para ajudar o pai ou o marido nas questões relativas à manutenção do lar. É provável que o professor Júlio Nogueira estivesse relacionando aquele contexto aos tempos da Primeira Guerra Mundial quando na Europa, de acordo com Michelle Perrot, as mulheres “dirigem bondes ou táxis, entram nas usinas metalúrgicas onde, principalmente na Inglaterra, elas pouco trabalhavam; moldam obuses, ajustam peças, manejam o maçarico, às vezes com alegria”⁷⁵. As mulheres ocupavam o espaço masculino nesse momento porque os homens foram obrigados a se ausentar para assumir as frentes de batalha. O seu discurso foi proferido quando se articulava no Brasil sua efetiva participação no cenário da II Guerra Mundial. Esse era um cenário que facultaria o trabalho da mulher, pois poderia gerar uma necessidade imprevista com relação à manutenção da família. Sendo assim, a profissão para a qual a mulher brasileira demonstrava possuir qualidades excelentes era a do magistério, pois o seu papel de professora seria como o de mãe.

Retomando a análise de Natascha De Ostos, alguns setores da sociedade brasileira compreendiam a impossibilidade de se manter a mulher em casa exercendo os

⁷⁵ PERROT, Michelle. *Mulheres Públicas*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. P. 93. A autora ainda destaca que a novidade representada nesse momento não era propriamente o trabalho feminino, que sempre existiu, mas a sua remuneração. Esse já vinha sendo objeto de regulamentação, tanto na França quanto na Inglaterra desde meados do século XIX, quando era defendido como uma forma de manutenção das crianças, ameaçadas pelo alcoolismo do pai. Depois, em especial para a França, tanto o quadro demográfico quanto o econômico foram determinantes para que as mulheres cada vez mais ocupassem o mercado de trabalho assalariado.

seus “tradicionais” papéis. Por esse motivo, o Estado deveria ampará-las e minorar-lhes o sofrimento advindo do mundo do trabalho ou mesmo que permanecendo em casa, deveria ser instruída conforme “princípios racionais e científicos [...] desembaraçada completamente de dogmas e disciplinas padrescos”⁷⁶. Embora essa última orientação tivesse origem em setores de inspiração positivista, assumindo uma clara posição anticlerical, foi a Reforma Capanema, de 1942 que orientou como deveria ser a instrução feminina no currículo do ensino secundário⁷⁷

O discurso dirigido às formandas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro tinha alcance muito limitado quando se considera não só a quantidade de alunas, mas também o perfil social daquele grupo. De toda forma, a indicação da prontidão da mulher para o trabalho naquele seguimento social era um demonstrativo de novos tempos. Em outros estratos sociais, notadamente os mais pobres da sociedade, a participação de forma ativa no mercado de trabalho por parte da mulher era uma realidade incontestável, chegando mesmo a ser o principal sustentáculo econômico da família e, por vezes, responsável até pela manutenção do homem como demonstrou Rachel Soihet.⁷⁸

Os exemplos apresentados acima pretenderam deixar à mostra algumas das maneiras como as estudantes (mulheres) eram vistas, por elas mesmas, por seus colegas homens e por seus professores, também homens. O grupo masculino exibiu uma necessidade de afirmar o lugar visto como “natural” para as mulheres - o espaço doméstico - e, mesmo admitindo que elas pudessem ocupar espaços de trabalho, tais atividades deveriam ser relacionados à “natureza maternal” das mulheres, como professoras ou como enfermeiras. Segundo Natascha De Ostos

Não podemos deixar de assinalar que, se parte da sociedade brasileira cerrou fileiras em prol da manutenção das mulheres em suas funções “tradicionais”, esse fenômeno também se deveu à crescente emancipação feminina que, paradoxalmente, marcou o período. Os grupos mais conservadores reagem às transformações culturais que introduziam novos comportamentos e modelos de conduta para as mulheres, repudiando a participação feminina no mercado de trabalho e a conquista de direitos políticos. (...) ⁷⁹

O fato é que, quanto mais oportunidades se colocavam para as mulheres, mais urgentes se faziam intervenções com vistas a regulamentar ou limitar esses espaços. Não seria

⁷⁶ OSTOS, Natascha Satefania Carvalho De. Op. Cit. P. 322.

⁷⁷ Artigo 25 do Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942.

⁷⁸ SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In PRIORE, Mary Del (org.) História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2013. Pp 362-400.

⁷⁹ OSTOS, Natascha Stefania Carvalho De. Op. Cit. P 338.

com esse objetivo que o Decreto 4.244 de 1942 (Reforma Capanema), no seu artigo 25 tratou especificamente da educação feminina? No Decreto 19.890 de 1931 (Reforma Francisco Campos) não consta nenhum item com tal especificidade.

Retomando o concurso de *O Arauto*, o que podia definir o “sportman” era o homem que praticasse pelo menos um tipo de esporte, o que pode ser associado, de acordo com as matérias publicadas nos jornais, à questão da saúde, do tipo físico ideal e da eugenia.

Os jornais *O Arauto*⁸⁰, *Pronome*⁸¹, e *Muirakitan*⁸², haviam se empenhado em campanhas em favor da saúde dos alunos. *O Arauto* publicou matéria alertando contra os malefícios do álcool e usou sua seção Tópicos para pedir que também no Pedro II se adotasse a medida vigente em outras escolas públicas, do "copo de leite e prato de sopa"⁸³. O *Pronome* dedicou um número inteiro no combate ao consumo de álcool, com conteúdos de fundo moralista. O *Muirakitan* publicou texto de um professor fazendo campanha contra o hábito de fumar, cujos malefícios eram grandes e o seu combate deveria ser constante. Contudo, o aspecto que me interessa neste ponto, é o que dizia respeito à Educação Física, assunto também já abordado no tema protagonismo juvenil. Como já aludido, as aulas de educação física se tornavam, de acordo com os textos publicados nos jornais, cada vez mais necessárias não só porque a legislação assim o exigia, mas principalmente, em favor do desenvolvimento físico dos alunos. Outro ponto discutido se referia ao autogoverno. Alexander Meiklejohn sustentava, enquanto diretor da Brown University, que a prática de esporte era um dos elementos que poderiam fazer desenvolver nos estudantes o senso de disciplina e, portanto, do governo de si⁸⁴.

Autores brasileiros também discutiam essa questão. Meily Assbú Linhales⁸⁵ ao estudar os debates em torno da disciplinarização da educação física, explanou algumas posições em torno do tema. De acordo com a autora, o pensamento de Fernando de Azevedo entre 1915 e 1920 evoluiu no sentido de associar a educação física, bem como

⁸⁰ “A caminho do túmulo”, de Carmindo C. da Rocha. *O Arauto*, n. 4, 3 de junho de 1931. p 4.

⁸¹ O jornal *Pronome*, número 21, de 7 de outubro de 1932, foi uma edição extraordinária, totalmente dedicada à “semana antialcoólica”.

⁸² “O fumo e seus malefícios”, de Israel França. *Muirakitan*, agosto de 1939. p 4.

⁸³ *O Arauto*, n. 6, 18 de julho de 1931. p 3.

⁸⁴ Alexander Meiklejohn teve oportunidade de desenvolver seu projeto com vistas a formar estudantes com grande autonomia no Experimental College da Universidade de Winsconsin. MEIKLEJOHN, Alexander. *The Experimental College*. Madison, Winsconsin: The University of Winsconsin Press, 2001.

⁸⁵ LINHALES, Meily Assbú. *A escola, o esporte a “energização do caráter”*: Projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

a prática de esporte, ao desenvolvimento físico e eugênico, ao controle de si e à civilização. As posições apresentadas nesse debate por Lima Barreto, Graciliano Ramos e Carlos Sussekind de Mendonça tendiam a se aproximar da queixa de Meiklejohn na sua despedida da Brown University, ao desabafar sobre a preponderância dos esportes em relação às demais disciplinas⁸⁶. Esses últimos, em sua crítica, tendiam a associar o esporte somente ao futebol, então em crescimento no país, visto por eles como contraproducente e incentivador de atos de brutalidade. Fernando de Azevedo avaliava a dimensão educativa do esporte como premissa mais de ordem moral do que física. “Sua ideia de regeneração da raça parece ancorar-se na crença de que é possível, por meio do esporte, fazer superar o que adjetiva de “psiquismo mórbido de nossa gente”⁸⁷. Por isso, ele havia se empenhado na discussão em favor da disciplinarização da prática de esportes, da Educação Física.

O Arauto número 2⁸⁸, publicou o texto “A Escola de Soldados”, de autoria de Afranius. O aluno fez um apelo aos estudantes para que frequentassem a Escola de Soldados mantida pelo Exército no Colégio há cinco anos. Entre as vantagens que essa frequência poderia implicar, estava o desenvolvimento da disciplina proporcionada pela prática dos exercícios físicos, o que poderia livrar o estudante da convocação obrigatória ao Exército. Ele apresentou essas vantagens para dizer que, mesmo diante desse quadro, seus colegas do Pedro II preferiam apreciar a voz musical e o beijo de Greta Garbo ou ficar na esquina das ruas do Ouvidor com Gonçalves Dias para apreciar as meninas aristocráticas que saíam das casas dos “dois mil réis”⁸⁹. Afranius dizia não negar os prazeres desfrutados pelos colegas, mas clamava para que se juntasse o útil ao agradável já que, passando pela escola de soldados, o estudante, caso incorporado, poderia ficar isento de vestir uniforme de soldado raso porque poderia pleitear posição de melhor destaque na hierarquia militar, dando provas à sociedade de seu interesse em zelar pela integridade do país.

⁸⁶ “What makes my heart sore, is to see fellows year after year walk along with their eyes shut to the wonderful opportunities of college – to understand the big things of life, to see himself as he is, and to have a chance to think of these things before he goes to work. When I see you men doing foolish things with your fun and jollity, I can laugh and enjoy it with you, but when a man goes through college merely for these things, truly it makes my heart sick.” Alexander Meiklejohn in: NELSON, Adam R. *Education and Democracy. The meaning of Alexander Meiklejohn, 1872-1964*. Madison, Winsconsin: The University of Winsconsin Press, 2001. P. 57.

⁸⁷ LINHALES, Meily Assbú. Op. cit. p 59.

⁸⁸ *O Arauto*, n. 2, 4 de maio de 1931. p 3.

⁸⁹ A expressão “casa dos dois mil réis” foi utilizada por Monteiro Lobato para se referir à obra “Os Sertões”, de Euclides da Cunha. Ela denotava que a alta qualidade do livro e que, por isso, merecia estar na “Casa dos dois mil réis da nossa literatura”. BARBOSA, Alaor. Um Livro Impactual. <http://acervo.revistabula.com/categoria/livros/170> (19/12/2014).

A impressão que Afranius deixou sobre os alunos do Colégio Pedro II, haja vista a sua insistência na frequência na escola de soldados como meio de desenvolvimento do espírito de disciplina, era a de serem indisciplinados. Para ele, este espírito parecia não ser o forte do colégio, dado que não era observado pelos professores e nem pelos inspetores⁹⁰.

A associação entre atividade física e Exército servia perfeitamente para um dos pressupostos característicos desse período, não só no Brasil, mas em outras nações, que era o aperfeiçoamento da raça. Jerry Davila⁹¹ em seu trabalho “Diploma de Brancura” repercutiu alguns estudos em torno da discussão que vinha grassando no país desde os tempos da Primeira República, quando diferentes teorias eugênicas eram debatidas com vistas a buscar soluções para se formar o “Homem Brasileiro”. Alguns dos responsáveis pelo debate acreditavam que um dos males do Brasil estava na sua raça degenerada e, por isso, buscar meios de purificá-la, poderia colocar o país no rumo da modernização. A degeneração poderia ser explicada de duas maneiras: geneticamente ou como resultado do ambiente sócio cultural. Essa última podia explicar a oposição entre o mestiço interior e o branco litoral⁹². Assim, a atuação governamental deveria ocorrer principalmente nos campos da saúde e da educação para se resolver esse problema nacional e favorecer a modernização do país que, no fundo, passava pela hegemonia de um padrão cultural branco e litorâneo. Heloisa H. Pimenta Rocha⁹³ analisando o pensamento do médico e higienista Almeida Junior, explicou que ele era um dos principais divulgadores dessa ideia na década de 1920. Acreditando na plasticidade da mente infantil, segundo ele fundamentado na psicologia e não na empiria, apostava em métodos de ensino ativo que pudessem formar as crianças de acordo com uma nova moral higiênica, de forma que, uma vez adultos, garantissem a existência de uma sociedade moderna.

Embora não declaradamente relacionado ao discurso higienista, mas voltado diretamente para os cuidados com o desenvolvimento físico da juventude brasileira, o

⁹⁰ “Acostumados á disciplina livre dos mestres e inspectores, pouco habituados com a pratica dos exercícios phisicos, não se conformavam absolutamente com o regimen fatigante que caracteriza a Escola de Soldados.” Texto “A Escola de Soldados”. O Arauto, número 2, página 3, 4 de maio de 1931.

⁹¹ DAVILA, Jerry. Diploma de Brancura. Política Social e Racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

⁹² Davila tomou como base para essa leitura os escritos de Monteiro Lobato e de Lourenço Filho, quando atuava na reforma educativa do Estado do Ceará, principalmente em Juazeiro do Padre Cícero.

⁹³ ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003. <http://www.cedes.unicamp.br>

Instituto de Educação do Rio de Janeiro inovou com a criação de uma colônia de férias conforme anunciado na revista *Instituto* número 2⁹⁴.

O texto apresentou a colônia de férias “Tudo pelo Brasil” idealizada pelo médico Humberto Ballariny⁹⁵. Ela foi organizada em junho de 1941, em princípio apenas para rapazes, depois adaptada para receber moças. A pedido do ex-diretor, Coronel Arthur R. Tito, passou a aceitar estudantes de outras instituições, permitindo assim que todos os colégios, femininos ou masculinos, tivessem a oportunidade de enviar seus estudantes para um descanso reparador.

Descrevendo a colônia, o texto a apresentava como situada numa região rural, próxima da cidade do Rio de Janeiro, muito aprazível tanto para as férias de verão que eram as mais longas, quanto para o período do inverno. Era de fácil acesso por meio rodoviário ou ferroviário, estando a uma altitude de 400 metros. Pelos planejamentos do Dr. Ballariny, essa estrutura deveria garantir a reposição das energias gastas durante o ano escolar. A alimentação era preparada atentando-se para o número de calorias e vitaminas necessárias a cada um e era servida conforme o modelo da América do Norte, onde os alunos, um a um, em fila e com suas bandejas, receberiam uma refeição completa, com cardápio variado, sobremesa, pão e leite. A educação física era prática constante e organizada a partir de três eixos: lição de cultura física, jogos de conjunto e natação. Cuidava-se dos ensinamentos morais e cívicos, começando as atividades com o hasteamento da bandeira e com o hino nacional, quando se nomeava um chefe do dia, responsável por tudo o que aconteceria em matéria de higiene, disciplina e outras atribuições. Ao fim do dia este chefe deveria expor seu relatório, levando-o ao senso de responsabilidade, desenvolvendo sua personalidade e o manejo constante da pena⁹⁶. Para as atividades esportivas a colônia possuía campos de futebol, basquetebol, voleibol, atletismo e piscina. Ao fundo ficavam as barracas do tipo das utilizadas pelo exército inglês, para abrigo noturno dos rapazes. Sobre uma pequena colina ficavam situados os apartamentos das moças e dos dirigentes da colônia.

⁹⁴ Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. Pp 20 e 23.

⁹⁵ “Quem eram os eugenistas? A eugenia brasileira era defendida por uma *confederação de médicos, cientistas e cientistas sociais* unidos por seu desejo nacionalista de ver o Brasil sair da beira da degeneração provocada pela mistura de raças e culturas, e pela pobreza e costumes primitivos insalubres.” DAVILA, Jerry. Op.cit. p. 54. (grifos meus)

⁹⁶ No estudo já citado realizado por Adam Nelson sobre o educador Alexander Meiklejohn, ele demonstrou de que forma esse último unia a prática esportiva à filosofia como forma de levar os estudantes a desenvolverem senso de responsabilidade e respeito às regras, tanto do jogo, quanto em suas ações dentro da comunidade. NELSON, Adam R. Op. Cit. P. 37

De acordo com o relato dos “jornalistas” responsáveis pela matéria, as férias na colônia eram mantidas com certo rigor. Relataram que sua estadia de quinze dias implicava numa rotina que se iniciava logo cedo, quando todos deveriam ir para a aula de Educação Física; às oito horas, ato cívico com hasteamento da bandeira e hino nacional; depois, café da manhã, quando com o Dr. Ballariny combinava e traçava os passeios da manhã. No retorno, piscina seguida do almoço às onze e meia e o repouso, de acordo com orientações médicas (sono ou leitura). Novamente um lanche e se abria a sessão de disputas esportivas. Às seis da tarde nova sessão cívica e jantar para fechar o dia. Depois cinema, circo ou um passeio noturno para apreciar as estrelas. Antes de dormir, um copo de leite. “Trabalhava-se ali pelo preparo de uma raça forte, sadia; trabalhava-se ali pela preparação de um patriotismo forte e grandioso.” Segundo o artigo, a colônia era obra de um pequeno grupo de brasileiros que batalhavam “para dar ao Brasil um futuro melhor, pois com saúde e disposição é que se pode trabalhar e só com trabalho é que se há progresso.”

A construção dessa colônia de férias estava em conformidade com as prescrições relativas à eugenia em prática no período que, não se restringiam a questões genotípicas, mas principalmente a heranças e condicionamentos culturais. O tempo de férias dos alunos seria dedicado, de forma intensiva, a atividades cujo objetivo era contribuir para a formação de uma mocidade motivada ao trabalho para construir o progresso do país.

O pensamento eugênico predominante no Brasil desde o início do século XX foi reflexo da discussão europeia do final do século XIX, onde duas posições se classificavam: a “leve” e a “pesada”. A “pesada” era aquela derivada do pensamento de Mendel que argumentava que a eugenia se explicava exclusivamente por questões genéticas, ou seja, por herança biológica. A “leve” era derivada do pensamento de Lamarck, para quem as questões de natureza cultural e ambiental eram fatores que justificavam as características de determinado grupo. No Brasil, os eugenistas, que eram médicos, cientistas e cientistas sociais, apostavam na linha lamarckiana. Dessa forma, a degeneração do brasileiro era decorrente de questões médicas, culturais e psicológicas e, após diagnóstico, teria cura, sendo fundamental para isso a promoção de investimentos em saúde e educação.⁹⁷

Ainda que os alunos do Colégio Pedro II e do Instituto de Educação não tomassem parte ativa nas discussões em torno dessa questão (o que se pode inferir nas fontes analisadas), a preocupação com a saúde poderia indicar suas conexões com os

⁹⁷ DAVILA, Jerry. Op.cit. p. 52 a 63.

temas em discussão no momento, já que grande parte da argumentação desenvolvida por eles em torno das aulas de Educação Física e da prática do esporte, tinham como justificativa o bom desenvolvimento, tanto físico quanto intelectual dos alunos.

Sobre a corrente “pesada”, conforme indicação de Jerry Davila, é pertinente analisar dois outros textos de estudantes onde a questão racial é sugerida pelos jornais. O aluno Alziro Zarur escreveu uma curiosa biografia de José do Patrocínio em *O Arauto* número 2⁹⁸ e, Jairo Mendonça de Carvalho, outro interessante “ensaio”, em duas partes, sobre o mestiço na sociedade brasileira, no *Muirakitan*⁹⁹ de maio e agosto de 1939. Nos dois textos, os alunos deixaram a vista pelo menos parte de sua visão a respeito das questões raciais naquele momento. As posições apresentadas por ambos estavam mais parecidas com aquela que a elite brasileira não se mostrava disposta a encarar, muito próxima das antigas teorias racistas da velha Europa, do pensamento de Mendel.

Alziro Zarur descreveu José do Patrocínio como um dos paladinos da abolição da escravidão no Brasil. Fez um breve relato de sua vida destacando que, desde a juventude, seus pensamentos já se concentravam nos “miserandos negros, escravizados como se fossem entes inferiores aos próprios animais”. Sensibilizado por esse quadro de miséria humana, se engajou na propaganda contra os escravocratas, pregando nas praças públicas em favor da liberdade dos escravos africanos. No entanto, ao apresentar a personagem, assim o fez: “Patrocínio era negro. Muito feio mesmo. Seu cabelo era encarapinhado. Causava quase medo aos ouvintes quando discursava. A boca escancarada mostrava apenas, ao fundo, um dente amarelento, um só!”¹⁰⁰ Como compensação por tão rude presença, apresentava no discurso palavras ardentes e eloquentes, o que fazia com que a sua plateia não visse mais “o Patrocínio negro, com cabelo encarapinhado e com um só dente no fundo da boca escancarada. Sua fealdade desaparecia”¹⁰¹. Na verdade, segundo o autor, a plateia o identificava a um Demóstenes, esbelto, de beleza esplendidamente helênica. Completa a biografia citando que, depois da Lei do Ventre Livre e da Lei dos Sexagenários, Patrocínio pôde, enfim, ver sua obra coroada de louros quando a Princesa Isabel, a Redentora, assinou a Lei Áurea, acabando com a escravidão. Além da luta pela abolição da escravidão, teve seu nome associado à causa republicana.

⁹⁸ O Arauto, n. 2, 4 de maio de 1931. p 1 e 2.

⁹⁹ Muirakitan, maio de 1939. 1ª. parte, p 10 e Muirakitan, agosto de 1939. 2ª. parte, p 16.

¹⁰⁰ O Arauto, n. 2, 4 de maio de 1931. p 1.

¹⁰¹ O Arauto, n. 2, 4 de maio de 1931. p 2.

O texto escrito por Alziro Zarur deixou à mostra como ele encarava a questão racial: ser negro era significado de feiura e de maus tratos consigo mesmo. A imagem depreciada de Patrocínio se transmutava quando ele usava o seu poderoso discurso, fazendo a assembleia ver nele uma beleza helênica. A fim de buscar amparo ou suporte para a imagem construída por Alziro Zarur, pesquisei o que era dito sobre José do Patrocínio em algumas das obras ou autores que, de uma forma ou de outra, poderiam ter influenciado na formação do autor. Em primeiro lugar, busquei textos de natureza didática produzidos por professores do Colégio Pedro II e editados até 1931. Encontrei referências a José do Patrocínio em: *Noções de História do Brasil*, de O. de Souza Reis, 1930¹⁰²; *História do Brasil*, de Osório Duque-Estrada, de 1922¹⁰³; *Pequena História do Brasil – Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, de 1917¹⁰⁴; e *História do Brasil*, de Jonathas Serrano, de 1931¹⁰⁵. Outra referência que, embora datada de 1933, merece ser citada por se tratar de obra didática do professor Jonathas Serrano (CPII), é o livro *Epítome de História do Brasil*.¹⁰⁶ Em todas essas obras, José do Patrocínio foi mencionado por seu destacado papel na luta pelo fim da escravidão através dos jornais e em manifestações onde aparecia como orador. Nenhuma delas deu destaque sequer ao fato de o mesmo ser negro. Além dessas fontes, outras utilizadas na época não tocaram no nome de Patrocínio.: *História do Brasil*, de João Ribeiro, de 1900¹⁰⁷; *Noções de História do Brasil*, de Osório Duque-Estrada, de 1924¹⁰⁸; e *História do Brasil*, de 1924¹⁰⁹, juntamente com *História do Brasil, com muitos mapas históricos e gravuras explicativas*, de 1918¹¹⁰, ambas de Rocha Pombo. A partir da pesquisa acima, suponho que os julgamentos feitos por Zarur em *O Arauto*, provinham de uma postura cotidiana, traduzindo o “racismo de cada dia”.

¹⁰² SOUZA REIS, O. *Noções de História do Brasil – para uso das classes superiores das escolas primárias e princípios do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930, 4ª edição.

¹⁰³ DUQUE-ESTRADA, Osório. *Historia do Brasil (Para uso das Escolas Normaes e Lyceus)*. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos Editor, 1922, 3ª edição.

¹⁰⁴ POMBRO, José Francisco da Rocha. *Pequena História do Brasil- Nossa Pátria*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 88ª. edição , 1970.

¹⁰⁵ SERRANO, Jonathas. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1931.

¹⁰⁶ SERRANO, Jonathas. *Epítome de História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1941, 3ª edição.

¹⁰⁷ RIBEIRO, João. *História do Brasil – curso superior*. 5ª edição. Rio de Janeiro, 1914.

¹⁰⁸ DUQUE-ESTRADA, Osório. *Noções de História do Brasil (obra oficialmente adotada nas escolas primárias do Distrito Federal)*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924, 5ª edição.

¹⁰⁹ POMBO, José Francisco da Rocha. *História do Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1941, 4ª edição

¹¹⁰ POMBO, José Francisco da Rocha. *Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas*. Edições Melhoramentos, 1925, 10ª edição.

O aluno Jairo Mendonça de Carvalho publicou em duas partes o texto “O mestiço na sociedade brasileira”, analisando a sua composição étnica. Começou afirmando que foi no latifúndio que surgiu a possibilidade do caldeamento racial, com a mistura das três raças primitivas do país: o branco, o índio e o negro. Tratou das primeiras misturas, do branco com as índias e, depois da chegada do africano, do desprezo do português pela mulher índia em favor da negra. Isso teria provocado um ressentimento entre os dois grupos subalternos da sociedade que, por isso, não se misturaram tão efetivamente. “Surgiram assim os mestiços, uma força nova e verdadeiramente brasileira, que teria uma função de mais alta importância para nossa evolução.”¹¹¹ O mestiço, em qualquer sociedade que fosse encontrado, sempre revelou uma tendência “natural” de buscar classificar-se como a raça superior que lhe deu origem, desprezando a inferior. Isso justificava os bandeirantes, mamelucos, caçando índios e os capitães do mato, e mulatos, caçando escravos fugidos. Com isso, ambos queriam demonstrar a sua superioridade étnica. Para explicar esse fenômeno, o autor disse que os índios e os negros, não formavam um único tipo, havendo entre eles várias diferenças, Assim, em relação aos negros, disse que tinha o

tipo dócil, facilmente domável, o tipo irrequieto, turbulento e que por nada deste mundo se adapta ao trabalho; há tribus em desenvolvimento e outras na mais completa barbarie; há-os belos e altos, como também os de conformação terrivelmente feia, baixa estatura, esquelética, etc.¹¹²

Concluiu a seguir que o cruzamento de branco com negro de “raça relativamente adiantada” não seria o mesmo que a união de um “tronco da raça superior com um negro em completo estado de bárbaro”. Explicando porque alguns mestiços ascendiam, dizia que o mulato de tipo superior buscou meios de ascensão casando-se com filhas dos nobres da terra, apesar de saber que esse seria um meio perigoso porque, no caminho, poderiam colocar suspeitas sobre a sua origem racial. Outros se destacaram de maneira mais pitoresca, pela literatura. Originaram-se “os nossos deliciosos cantadores do nordeste, os profetas divinos, os salvadores da pátria, até hoje encontrados pelo sertão brasileiro.”¹¹³ E quanto ao mulato inferior, “sem capacidade de classificar-se entre os superiores” e também não querendo nivelar-se ao “escravo de vida humilde”? Seu papel foi muito importante na história do Brasil, pois formava exércitos que ajudaram a defender as terras colonizadas contra os ataques dos indígenas que, de outra forma, teria

¹¹¹ Muirakitan, maio de 1939. 1ª. parte, p 10.

¹¹² Muirakitan, maio de 1939. 1ª. parte, p 10.

¹¹³ Muirakitan, agosto de 1939. 2ª. parte, p 16.

limitado a colonização às terras litorâneas. “Vê-se assim a função altamente civilizadora desses mestiços, e mais os mamelucos fracassados e os cafuzos” que empurraram para as florestas interiores o “perigo bárbaro”. Para concluir o texto, afirmava que “é incalculável o valor desse preconceito social”, dando como exemplo o fato de a Inglaterra ser o que era naquele momento, devido aos superiores anglo-saxões terem vencido os bárbaros célticos e que, dentre os países mais desorganizados do mundo, estão aqueles onde o negro superou o branco¹¹⁴. No Brasil, disse ele, “o preconceito racial garantiu-nos a existência”. “Vê-se pois, muito claramente, que esse sentimento, preocupação máxima do momento internacional contemporâneo, sempre existiu entre nós, e sempre há de existir”.

Jairo Mendonça de Carvalho apregou do início ao fim, a ideia da superioridade do branco sobre qualquer outro grupo diferente, dando mostras de que compreendia bem as teorias de mestiçagem propostas por Oliveira Vianna e que o mestiço, reconhecendo a sua inferioridade, sempre procuraria meios de se aproximar do ancestral superior.

Convém lembrar o relatório que Lourenço Filho produziu depois de sua visita ao interior do Ceará, nas terras comandadas pelo Padre Cícero, analisado por Jerry Davila. Afirmou que havia uma regressão étnica partindo-se do litoral em direção ao interior. No litoral predominava a civilização, com a presença do branco ariano e, à medida que se penetrava sertão adentro, percebia-se o mais violento caldeamento, com rara presença do preto puro.¹¹⁵ Lourenço Filho estaria retratando o processo narrado mais tarde por Jairo Mendonça?

Para a década de 1930, Lilia Moritz Schwarcz¹¹⁶ escreveu em seu texto “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade”, que a preocupação predominante estava na formação e fortalecimento do mito das três raças, com vistas a pensar o desenvolvimento histórico nacional como um resultado benéfico do processo

¹¹⁴ Jairo Mendonça de Carvalho parece ter buscado inspiração para escrever esse texto em Oliveira Vianna. Esse autor, em seu livro “Populações meridionais do Brasil” demonstrou que outros países como o Chile e a Inglaterra, somente se desenvolveram porque no seu processo de formação racial, predominaram aqueles grupos de origem ariana e, do contrário, o Haiti fracassou como nação, porque ali predominaram negros e mestiços. Assim, a valorização da miscigenação no Brasil se dá, para ele, na perspectiva de uma arianização, daí o atavismo étnico, que não permite nenhum avanço, pois, conforme descrito por Jairo Mendonça, de acordo com Oliveira Vianna, predominariam os grupos subalternos ou as más qualidades de ambos. VIANNA, Oliveira. Populações meridionais do Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

¹¹⁵ DAVILA, Jerry. Op.cit.p. 62.

¹¹⁶ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In NOVAIS, Fernando A. & SCHWARCZ, Lilia Moritz. História da Vida Privada no Brasil, vol 4. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. Pp 173-243

de miscigenação. A autora declara que o mito não é originário dos anos 1930, mas afirma que é “só no Estado Novo que projetos oficiais são implementados no sentido de reconhecer na mestiçagem a verdadeira nacionalidade”¹¹⁷. Do ponto de vista teórico, já havia sido editado o livro “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre, em 1933. Nesse livro, Freyre oferecia a experiência privada das elites nordestinas como modelo para a sociedade multirracial brasileira. No entanto, apesar dessa obra, Jairo de Mendonça parecia comungar com a tese desenvolvida por Oliveira Vianna, sobretudo aquela apresentada no livro “*Evolução do povo brasileiro*”, de que “socialmente, acentuou-se a tendência à colonização dos chapadões centrais, etnicamente, a marcha para o branqueamento se verificara e, politicamente, a centralização tornara-se o modelo dominante”¹¹⁸. Oliveira Vianna foi um dos grandes nomes do pensamento conservador e membro ativo da intelectualidade do governo Vargas ao longo de toda a década de 1930.

O texto de Jairo Mendonça, que é de natureza estudantil, revela uma visão bastante particular da formação social brasileira, considerando principalmente, conforme apresentado por Lilia Schwarcz, o projeto oficial do Estado Novo de valorizar e transformar a miscigenação na marca brasileira através do mito das três raças.

Ainda de acordo com observações sobre a escrita estudantil, Carla Zotollo Villanova Souza¹¹⁹ e Giana Lange do Amaral¹²⁰, notadamente para o período do Estado Novo, acreditavam que ela estaria sujeita a processos de regulação. Assim, esse texto, como outros, certamente contou com aprovações para ser publicado. Isso permite fazer algumas conexões com a biografia de José do Patrocínio de autoria de Alziro Zarur, e até suspeitar da descrição desse sujeito histórico. Seriam os ancestrais de Patrocínio africanos daquele grupo dos bárbaros? Afinal, a personalidade carregava consigo uma fealdade horripilante. Ou seriam eles dos grupos relativamente adiantados, considerando o seu poder de oratória que a todos encantava, a ponto de o enxergarem com porte helênico? Estas ideias eram conectadas às visões sociais e raciais predominantes, em perspectivas mais amplas que as nacionais, no momento de sua produção.

¹¹⁷ SCHWARCZ, Lilia Moritz. P. cit. P 193.

¹¹⁸ Prefácio à edição de 1933 de “*Evolução do povo brasileiro*”, respondendo às críticas surgidas depois da primeira edição, de 1923. Apud REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil – 2. De Calmon a Bomfim. A favor do Brasil: direita ou esquerda?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. P 134

¹¹⁹ SOUZA, Carla Zottolo Villanova. *No mundo das normalistas: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista (1941-1953)* Rio de Janeiro: UERJ. Dissertação de mestrado, 2007.

¹²⁰ AMARAL, Giana Lange. Os jornais estudantis *Ecos Gonzagueanos* e *o Estudante*: apontamentos sobre o ensino secundário católico e laico (Pelotas/RS, 1930-1960). In *Revista História da Educação* (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 121-142.

A polêmica se colocou, portanto, como reflexão sobre o “mais perfeito sportman” do Colégio Pedro II. Em um tempo em que a discussão da questão étnica tinha um peso muito forte, o apelo à educação física podia apontar nessa direção, como algo em favor do “Homem Brasileiro” ou em sintonia com técnicas educativas praticadas desde finais do século XIX, visando estimular o indivíduo a se tornar mais autônomo.¹²¹ No caso brasileiro é relevante ter em conta que a juventude vinha recebendo atenção especial das autoridades governamentais que, inspirando-se da expansão do movimento escoteiro durante as décadas de 1910 e 1920¹²² e em outras formas de organizar a juventude em voga na Europa, propôs a criação da Juventude Brasileira, efetivada em 1942.

A revista *Instituto* número 2¹²³, publicou o texto “O Dia da Juventude do Instituto de Educação”, 18 de abril, saudando o decreto que instituiu a JB. Aproveitava-se a oportunidade para comemorar o aniversário do presidente Getúlio Vargas, que seria no dia 19. Em tom de oração, discursou o professor Astério de Campos referindo-se ao decreto presidencial que estabeleceu a Juventude Brasileira. Considerou-a um dos benefícios estabelecidos pelo Estado brasileiro para essa parcela da sociedade, tomando para si as responsabilidades relativas à sua formação integral (tanto da juventude quanto da infância) entendendo-se nessa formação os aspectos, cívico, moral, intelectual, físico, religioso e estético. Esperava-se como contrapartida que a juventude demonstrasse seu valor, contribuindo para o crescimento da nossa economia e para o engrandecimento da pátria. Esses valores, Astério de Campos via presentes nos alunos do Instituto: esforço, dedicação e espírito de cooperação. Para referendar seu argumento, o professor lembrou uma passagem quando o Presidente Vargas teria dito em 1937, nas comemorações dos cem anos do Colégio Pedro II, que a educação com regras uniformes seria o mais poderoso instrumento para o fortalecimento de nossa estrutura moral e econômica.

Nessa seção do capítulo, a partir dos textos de professores e de alunos (em maioria), procurei tomar elementos que me permitissem traçar um perfil aproximado da juventude estudantil das três escolas em foco. Basicamente os elementos apresentados

¹²¹ Volto a lembrar da experiência já citada de Alexander Meiklejohn de incentivar entre os alunos da Brown University da prática do esporte, assim como lembrar que essa era também a prática dos colégios ingleses de final do século XIX com vistas a formar *gentlemen*.

¹²² NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Movimento escoteiro e cultura política nacionalista no Brasil na primeira metade do século XX. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Culturas Políticas na História. Novos Estudos. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. pp 39-58.

¹²³ Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. Pp 16 e 17.

foram: o perfil estudantil, e a singularidade dos alunos das instituições analisadas; os papéis de gênero, especialmente o feminino; as visões sobre raça, higiene e eugenia.

Nesse sentido, para fechar essa seção, retomo a angústia do poema de Lycio de Carvalho e apresento mais um poema, agora escrito pela aluna Sevla e publicado no jornal “*É assim que se começa...*”, da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte de 1945:

A Mocidade

(Sevla)

A mocidade é cheia de ilusões
Tantos os sonhos vãos, intermináveis
Mais tarde os desenganos, implacáveis
Que vem ferir de mágoa os corações

Transforma-se em sonhos as ilusões
Desabrocham-se em rosas os botões
As rosas já são pétalas que caem
Tal como em sonhos, lágrimas se esvaem.

Juventude: patriotismo

Os dois grêmios musicais de 1932, *Grêmio Musical do II ano Azul e Amarelo* e *Centro Musical Carlos Gomes*, tinham entre os seus objetivos o estudo da biografia de músicos de relevo e de pessoas que de alguma forma estiveram envolvidas com o ensino da música. O *Grêmio Lítero Pedagógico* de 1933 se propunha a estudar a biografia de educadores ilustres e que figuravam como exemplo para o magistério. Os grêmios *Olavo Bilac* (1937), *Gonçalves Dias* (1937) e *Augusto de Lima* (1938) foram mais genéricos nessa questão, pois, enquanto os dois primeiros valorizavam o estudo da biografia daquelas pessoas e “vultos” ligados diretamente ao campo da música e da literatura, esses últimos foram mais amplos na sua referência, propondo-se a homenagear “vultos” e mestres ilustres, de dentro e de fora da escola, como parte de seções cívicas relacionadas à História do Brasil e de Minas Gerais. Da mesma forma, os jornais estudantis deixaram algumas biografias de vultos ilustres que se destacaram em diversos campos, servindo de exemplo para o país.

Qual era o sentido atribuído às cerimônias cívicas e às homenagens aos vultos ilustres? Cerimônias cívicas eram momentos dedicados ao culto dos valores, símbolos,

identidades e heróis nacionais. Normalmente se relacionavam àquelas pessoas que levaram sua vida, ou parte dela, (chegando até a perdê-la) lutando em nome da pátria e por isso habitavam o panteão nacional, de onde serviriam de exemplo para todos os membros do corpo nacional, especialmente para os estudantes que se preparavam para ser o futuro da nação, ou seja, um vulto ilustre. De acordo com um manual escolar de 1935, estudado por Aline Choucair Vaz¹²⁴, a importância dessas cerimônias (de caráter obrigatório segundo a legislação vigente) se concentrava principalmente no aspecto emocional delas emanado, sendo responsável por fazer com que se manifestassem em idade adulta, sentimentos que foram plantados na criança em idade escolar. Essa obrigatoriedade foi registrada também por Thais Nivia de Lima e Fonseca¹²⁵, ao apontar que o Ministério da Educação assumiu a gestão do calendário cívico e por Marcus Levy Albino Bencostta¹²⁶, ao estudar as celebrações cívicas realizadas pelos grupos escolares de Curitiba, detectando nelas momentos de reconhecimento da memória coletiva. Como justificativa desse último ponto, Bencostta atribuiu ao Estado a coordenação e ordenação das cerimônias públicas. Sendo organizadas com vistas à rememoração, o Estado definia quais eventos deveriam ser fixados na memória coletiva através das celebrações que ocorreriam em data definida como feriado. Quando se tratava de um “grande vulto”, sobretudo heróis nacionais, de acordo com Thais Fonseca, a ênfase nos seus grandes feitos e o seu sacrifício pela pátria não poderiam deixar de ser considerados como o grande exemplo em busca da consolidação entre indivíduos do presente “de sentimentos capazes de soldar as relações sociais no processo de construção de uma identidade nacional coletiva”.¹²⁷

O Arauto número 3¹²⁸ lançou uma campanha no colégio a fim de arrecadar fundos para ajudar na compra de um novo Pavilhão Nacional, dado a degradação do antigo. Não era uma cerimônia cívica nem um vulto nacional, mas um símbolo nacional ao qual se atribuía grande importância naquele contexto. A fim de dar o exemplo, *O Arauto* abriu a lista, doando 20 mil réis, esperando que os demais colegas o seguissem na ação. Por fim exortou: “Colega, cumpra com o seu dever”. Essa campanha teve

¹²⁴ VAZ, Aline Choucair. As festividades cívicas nas escolas mineiras e o 1º. de maio (1931-1953). In IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. pp 2699-2721.

¹²⁵ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. A pedagogia da memória: a Inconfidência Mineira na educação moral e política (1930-1960). Revista Brasileira de História, vol 22, no. 44. São Paulo: 2002. Edição online.

¹²⁶ BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: cultura cívica nos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). Curitiba. SBHE, 2004 (III CBHE – anais eletrônicos)

¹²⁷ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. op. Cit. P. 3

¹²⁸ *O Arauto*, n. 3, 20 de maio de 1931. p 3.

continuidade nos números 5 e 6 e contou com o apoio do secretário do colégio, Otacílio Pereira.

No seu número 9¹²⁹, *O Arauto* publicou uma pequena nota tratando da iniciativa de Otacílio Pereira de fazer o hasteamento da Bandeira Nacional no pátio interno do colégio. Por isso, propôs que seu nome devesse ser lembrado como um grande patriota.

O jornal *O Tangará*¹³⁰ número 4 foi feita uma homenagem à bandeira, conforme um pequeno texto sob a forma de editorial. Os demais registros foram de natureza diversa, desde históricos até poesias de autoria tanto de professores, quanto de alunos. O professor Roberto de Macedo fez um histórico da bandeira. Outro artigo de destaque foi a “Oração à bandeira”, do professor Júlio Barata, onde demonstrou que a bandeira era o símbolo da nacionalidade porque trazia em si todos os elementos que compunham a nação brasileira. Lembrou ainda que a bandeira era o único símbolo da nacionalidade, sinal de união cívica e concórdia geral, desde que substituiu as bandeiras estaduais que se apresentavam como a perpétua ameaça de fragmentação nacional.

Na revista *Instituto* nº 1¹³¹, o texto “Culto à Pátria” fez um apelo para que se levantasse o pendão auriverde como demonstração de orgulho por essa terra, onde tudo era harmonioso e feliz. Ao colocar elementos de ufanismo, o artigo fez referência aos “maus brasileiros” que, da Argentina e dos EUA, publicavam pasquins pouco aceitos e assuntos comprometedores e mentirosos em relação ao governo, dizendo que nossos chefes políticos faziam perseguições a intelectuais. Esses “maus brasileiros” que negavam a pátria eram os mesmos que negavam a religião, a família e a si mesmos, concluía o texto. De acordo com Eliana de Freitas Dutra¹³², houve no país um fortalecimento do sentimento de patriotismo após o movimento revolucionário de 1935, que associava a pátria ao espaço de manifestação do sujeito coletivo, abrigo tão seguro como aquele proporcionado pelo lar e que, naquele momento, se encontrava ameaçado por traidores que preferiam entregar seu país ao domínio estrangeiro. A publicação chamou atenção para as responsabilidades que caberiam aos alunos do Instituto de Educação, futuros educadores e responsáveis pela formação de espíritos, a partir da massa plástica da qual era constituída a juventude, para que juntos esculpisse o país de amanhã da mesma forma como os seus mestres faziam com eles, mostrando a

¹²⁹ O Arauto, n. 9, 23 de setembro de 1931. p 2.

¹³⁰ O Tangará, n. 4, novembro de 1942. P 9.

¹³¹ Instituto, n. 1. Setembro-dezembro de 1941. P 6.

¹³² DUTRA, Eliana de Freitas. O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos 30. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

construção de um Brasil sem o derramamento inútil de sangue e sem declarar guerra aos seus vizinhos.

Comparando as referências feitas à bandeira nos três impressos citados, verifica-se que o culto ao símbolo era valorizado de maneira diferente, dependendo da época. A campanha desenvolvida por *O Arauto* pela compra de novo pavilhão demonstrava o patriotismo dos estudantes. Embora tenha contado com o apoio do secretário do colégio, a instituição, por si só, não foi apontada como responsável pela substituição da bandeira antiga que já estava desgastada com o tempo. Este foi um ato espontâneo dos alunos. Já *O Tangará*, teve a edição analisada voltada para a bandeira nacional, contando, entre orações, poemas e fotografias, oito publicações em sua homenagem, tornando-a o tema dominante da edição. Na revista *Instituto*, o culto ao pendão auriverde era considerado sinal de orgulho por essa pátria.

Textos como esses foram produzidos em relação aos heróis, podendo ser heróis anônimos ou alguns fruto de construções literárias. Outros que, se não pegaram em armas ou morreram em defesa da pátria, o fizeram no campo científico ou no campo artístico, e ainda os heróis que defenderam os interesses nacionais, seja no campo de batalha, seja nas lutas em busca de algum ideal maior. Nas fontes fica explícita a consequência de se ter um herói em casa: orgulho para a nação ou dor para aqueles que eventualmente fossem privados, no seu convívio cotidiano, daquele que foi transformado em herói.

Produzindo um herói imaginário, o artigo “A última entrevista” do aluno Francisco Leopoldo, de conteúdo literário e patriótico foi publicado em *O Arauto* n. 2¹³³. Narra a história de um mercenário inglês, Paulo Smith, contratado pelo governo português para organizar uma intervenção militar na Bahia, com vistas a reverter a recém-proclamada independência do Brasil. Smith, já em terras baianas, se infiltrou na sociedade a fim de melhor arquitetar seu intento. Nesse meio, acabou se enamorando de Nini, filha de rico fazendeiro da família Albuquerque. Apesar de em alguns momentos Smith oscilar entre o cumprimento ou não de sua tarefa, colocando em risco os familiares de sua amada, acabou optando por manter o trato com o governo português. Daniel, irmão de Nini, descobriu o envolvimento de Paulo Smith com o governo português e, para salvar a independência do Brasil, acabou convencendo sua irmã a preparar uma armadilha para o noivo. Esta, soluçando, concordou com o irmão e escreveu uma carta para o seu amado marcando um encontro. Ao atendê-la, foi

¹³³ *O Arauto*, n. 2, 04 de maio de 1931. p 3.

mortalmente atingido por Daniel, que vestiu o uniforme de Smith para conseguir chegar ao seu “forward” e pegar os planos. Essa bela história acabou com duas mortes, a de Paulo Smith, que conspirava contra a independência do Brasil e a de Nini, que preferiu seguir o noivo cometendo suicídio.

Afinal, quem poderia ser alçado à condição de herói? Daniel ou Nini? Daniel teve uma importância muito grande, pois foi ele quem descobriu os planos traiçoeiros de Paulo Smith e depois teve a dura tarefa de fazer a revelação à sua irmã do arдил do amado e convencê-la a preparar uma emboscada da qual seu noivo não sairia mais. Por fim, iria garantir a independência do Brasil evitando mais uma guerra contra as forças reacionárias de Portugal. Nini, por sua vez, foi quem atraiu para a emboscada aquele que era o responsável pelo movimento antipatriótico porque contava com sua confiança, já que era seu noivo. Se um dos elementos que podem caracterizar o herói é o sacrifício da vida pela pátria, talvez Nini ficasse melhor no papel. Ela foi a verdadeira heroína porque, em defesa da pátria, fez duas renúncias: primeiro ao noivo e depois à vida. Esse papel lhe cabe bem considerando que, na busca pela construção de uma nação una e coesa, o esforço tinha que ser geral e sem medida. Foi o que Nini fez: pensou primeiro na liberdade do Brasil. Ela morreu em nome da Pátria, mas era uma personagem fictícia...

Na revista *Instituto* número 1¹³⁴, uma carta assinada com o pseudônimo de Sertaneja, datada de dois de fevereiro de 1942, era de uma irmã para o irmão que ia para a guerra. De início, Sertaneja demonstrou todo o seu desencanto com conflitos armados em contraposição com o sentimento geral que, de forma alucinada, gritava por todos os cantos a palavra odienta que traduzia a tragédia e a degradação da humanidade: “Guerra! Guerra! Oh como tudo parece gargalhar a cada ronco do canhão!”. Perguntava desolada: “porque levas para o teu inferno os filhos dessa minha terra?” Ela reconhecia que deveria, como outras irmãs e mães, estar orgulhosa de vê-lo partir como patriota, mas o seu coração não permitia. Por isso, questionava de forma irônica a farda onde o irmão aparecia esbelto, junto de outros homens “...fardados com rigor... armados e perfilados lá se vão... marchando e cantando para se entregarem às feras que os esperam”. Perguntava: “Por que não choram em vez de cantar? Por que não vão maltrapilhos para melhor representar o que é, verdadeiramente, a guerra?” Mais uma vez repercutia o sentimento coletivo em torno da guerra e contraposto ao seu: “Continua

¹³⁴ Instituto, n. 1, setembro-dezembro de 1941. Pp 22 e 23.

lá fora a mesma algazarra! ‘Guerra, é o que dizem!’ ‘Desgraça!’ é o que repercute no meu cérebro.” Por fim, mandava o irmão se unir aos soldados que esperavam por ele.

Assim como ocorreu com o texto “Menina Moça” (*Pronome*, n. 18), não encontrei fontes no CMEB que pudessem identificar a autoria. O uso de pseudônimo se justifica por diferentes razões, mas ao fim, encobrem uma autoria que não quer se revelar. Seria Sertaneja uma irmã? Uma mulher? Num momento em que o mundo vivia a II Guerra Mundial e o que o Brasil estava em vias de se aliar formalmente a um dos lados do conflito, quem poderia falar contra a guerra? Apesar do estudo de Roney Cytrynowicz¹³⁵ ter mostrado que o impacto da II Guerra afetou pouco o cotidiano paulista, afirmando que manifestações que então ocorriam em torno da guerra acabavam sendo articulações que mais serviam ao Estado Novo do que propriamente ao apoio ou não da guerra, recortes do Livro de Registro dos Estudantes da Escola Normal de Belo Horizonte, vinculado ao Centro Cívico Bárbara Heliadora, mostraram um atencioso acompanhamento dos acontecimentos e de suas conexões com o Brasil. Como Sertaneja comentou, em todo o mundo e também no Brasil, o envolvimento com a guerra era muito forte e mesmo entusiástico, assim, somente um sentimento maternal ou fraternal se opondo ao litígio poderia ter acolhida naquele clima de euforia.

Na carta de Sertaneja, o heroísmo é sempre uma boa causa, desde que o herói não saia de sua família. Não há como confirmar se esse texto era uma ficção ou se refletia alguma situação real.

A revista *Asas*¹³⁶, da Escola Normal de Belo Horizonte, publicou outra carta em que uma de suas alunas, Elza Moura, escrevia ao pai que se tornou herói por conta da Revolução Constitucionalista de 1932. Elza relatou a morte precoce do pai, resultado de uma guerra onde haviam granadas e canhões. Ela se apresentava triste porque não poderia mais vê-lo com sua farda de “botões doirados”, mas gostaria de tê-lo visto em batalha quando dizia de forma patriótica: “vencer ou morrer”. Suas atitudes o transformaram em herói, no entanto, ela não queria o herói, queria o pai junto dela, de sua mãe e de sua irmã, comprando-lhe livros e dando-lhe presentes. Diante da morte, acabava por aceitar a ideia de o pai ter se transformado em herói o que, no fundo, não seria de todo uma morte. Dessa forma, ansiava por encontrá-lo, embora soubesse que, por não ser uma heroína, não poderia divisar o mesmo espaço que ele. Ansiava assim

¹³⁵ CYTRYNOWICZ, Roney. Guerra sem guerra. A mobilização e o cotidiano em São Paulo durante a Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Geração Editorial; EdUsp, 2000.

¹³⁶ Revista *Asas*, número 3, outubro de 1933. P 2.

mesmo pelo dia de reencontrá-lo e guardava seus objetos, como o kepi, o talabarte, a caneta de ouro e a fotografia dele envolto na bandeira. Para finalizar, pediu para que o pai viesse buscá-la, pois estava com muitas saudades.

Tal carta era uma homenagem de uma filha ao pai morto durante na Revolução Constitucionalista de 1932. Elza Moura estava numa situação muito diferente daquela de Sertaneja, pois o seu pai já havia se transformado em herói¹³⁷. O sentimento revelado por ambas era bem semelhante: se pudesse, Elza teria impedido o pai de ir para a guerra porque era melhor tê-lo ao seu lado, como tentava a Sertaneja em relação ao irmão.

Existiram outros heróis que não morreram pela pátria e sequer pegaram em armas para isso. No entanto, sua presença no mundo da ciência, seus feitos e descobertas, foram motivos para inflar o orgulho de todos os brasileiros, sobretudo nos momentos em que o patriotismo buscava exemplos que pudessem tornar o país cada vez mais merecedor da dedicação de todos os seus filhos.

Ao tratar de heróis concretos, *O Arauto* número 9¹³⁸ publicou um texto de Otacílio Pereira sobre Bartolomeu de Gusmão. Segundo o autor, foi o primeiro homem que efetivou um voo, sagrando-se o primeiro aviador. Nascido em Santos em 24 de agosto de 1685, depois de muitos estudos, em 8 de agosto de 1709 lançou-se do alto da torre da Casa da Índia, em Lisboa, diante de grande assistência e do próprio rei, D. João V “em memorável ascensão”. Tornando-se conhecido como “padre voador”, projetou o nome do Brasil no campo científico ainda no século XVIII. Otacílio Pereira afirmava que, depois da proclamação pública, não se poderia mais continuar admitindo os irmãos Montgolfier como os fundadores da aviação, já que sua experiência ocorreu 74 anos depois da do padre aviador.

No campo da ciência, a Revista *Instituto* número 2¹³⁹ publicou o texto “Oswaldo Cruz”, de autoria da aluna Yedda Nascimento Filho. Ela o apresentou como o Diretor de Saúde Pública que se comprometeu a sanar o problema da febre amarela em três anos. Com esse fito, continua a autora, Cruz pediu a decretação da vacinação obrigatória, causa de sérios distúrbios que, como se sabia, tinham razões relacionadas à ambição política. Por fim, teve suas ideias aceitas e seu trabalho foi coroado de êxito, inclusive

¹³⁷ O pai de Elza Moura era o Tenente Anastácio Rodrigues Moura, morto em 30 de julho de 1932 durante combates da Revolução Constitucionalista, provavelmente vitimado por um acidente com uma granada. Uma das formas do reconhecimento do seu heroísmo foi dar o seu nome à rua onde morava no Bairro de Santa Efigênia em Belo Horizonte.

¹³⁸ *O Arauto*, n. 9, 23 de setembro de 1931. p 3.

¹³⁹ *Instituto*, n. 2, janeiro-abril de 1942. P 50.

internacionalmente. No Brasil, seu nome batizou o prestigioso laboratório de Manguinhos onde cientistas brasileiros, sem buscar alarde para o seu nome, continuaram a luta do mestre pelo bem da humanidade. Concluiu seu texto afirmando que caberia, portanto “a nós, caros colegas, (...) cultivar a memória desse egrégio brasileiro que foi Osvaldo Cruz”.

O que caracterizava os grandes homens de ciência, de acordo com o texto, era a resignação e o não enfrentamento de adversidades no campo político. Esse foi o comportamento de Osvaldo Cruz que, quando contestado, pediu demissão que foi negada pelo Presidente. Esse tem sido, continuou a autora, o comportamento dos cientistas que continuaram suas pesquisas no laboratório de Manguinhos.

Quem mereceria a honra de ser considerado um “vulto” nacional? De acordo com Yeda Nascimento Filho, Osvaldo Cruz era uma dessas personalidades. Quem mais? E por que era merecedor? Assim como Osvaldo Cruz e Bartolomeu de Gusmão, identifiquei outras personalidades, elevadas a condição de vultos nos livros de grêmios e nos jornais. Apresento a seguir alguns exemplos que tiveram suas biografias narradas no modelo de panegírico¹⁴⁰. Nesse formato as biografias se prestariam a apresentar os grandes homens como modelo para os demais e, num contexto de intenso nacionalismo, como referência para a nação.

Anteriormente fiz menção a uma personalidade da História do Brasil tratada pelo aluno Alziro Zarur que, certamente, habita o panteão dos vultos brasileiros: José do Patrocínio¹⁴¹. Desta publicação, pretendo resgatar outras passagens a fim de apresentar a forma como Alziro Zarur contou a história de sua personagem.

José Carlos do Patrocínio foi descrito por Alziro como um dos paladinos da abolição da escravidão no Brasil e, devido a isso, seu nome figurava entre outros grandes da História do Brasil como Visconde do Rio Branco, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Castro Alves, assim como outros notáveis que também se envolveram em tão nobre causa. Patrocínio se destacava desde criança pelo seu desenvolvimento escolar, o que lhe permitiu, aos 18 anos, ingressar na Faculdade de Medicina e, aos 20, sair farmacêutico formado. Poucos anos depois publicou seu primeiro livro “Mota Coqueiro” ou “A pena de morte”. Desde essa época, salientou-se na propaganda contra os escravocratas, em favor da liberdade dos escravos africanos. Além da luta pela

¹⁴⁰ LEVILLAIN, Philippe. Os protagonistas: da biografia. In RÉMOND, René. Por uma História Política. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. Pp 141-184.

¹⁴¹ O Auro, n. 2, 4 de maio de 1931. Pp 1 e 2.

abolição da escravidão, teve seu nome relacionado ao lado daqueles que se empenharam pela causa republicana, aparecendo também “como um vulto másculo da Proclamação da República”. Com relação a esse dado, o autor da biografia contou uma anedota envolvendo Patrocínio. Em um baile no Rio de Janeiro ele levou o seu filho que foi beijado pela Princesa Isabel, por quem o garoto tinha profunda admiração. No dia seguinte os jornais estampavam manchetes dizendo que Patrocínio havia abandonado a causa republicana por causa do beijo que seu filho havia recebido da princesa, o que o obrigou a se defender da acusação em um “meeting”. Esse “meeting” foi lembrado por Coelho Neto na Academia Brasileira de Letras.

Segundo Zarur, José do Patrocínio já se mostrava venturoso, destinado ao sucesso desde os seus primeiros anos escolares. Sua personalidade foi torneada para as grandes causas e, apesar de ser negro, nasceu para a glória.

O mesmo Alziro Zarur escreveu em *O Arauto* número 5¹⁴² a biografia de Raul Pompéia, vulto da literatura brasileira. Pompéia na infância era muito nervoso, mas recebeu uma educação requintada. ”Possuidor de um raro talento e de uma intelligencia peregrina, foi sob os maiores auspícios que Pompeia terminou seu curso secundário no Colégio Pedro II, de onde saíu bacharel em letras”. Depois ingressou no curso de Direito iniciado em São Paulo e terminado em Recife. Apresentou seu engajamento no mundo literário e desempenhou seu papel de batalhador incansável pela imprensa, lutando tanto pela abolição da escravidão quanto pela Proclamação da República. Para concluir, Zarur atribuiu o suicídio de Raul Pompeia a uma característica que estava presente em sua infância, o nervosismo.

A abordagem de Zarur sobre Raul Pompéia mostrou semelhanças com aquela que fez sobre José do Patrocínio. Os dois textos são de natureza escatológica, pois as características que marcaram aqueles indivíduos como dignos de constarem no panteão nacional já se manifestavam na infância e, por isso, não foram obra do acaso ou de outro empenho qualquer, nasceram predestinados para isso.

Essa “predestinação” também foi apresentada nos livros de grêmios da Escola Normal de Belo Horizonte através uma série de biografias, todas com mesmo repertório, conforme exemplos no quadro seguinte:

¹⁴² O Arauto, n. 5, 2 de julho de 1931. P 4.

Biografias pelas alunas da Escola Normal

Biógrafo	Biografado	Características
Ivone	Rui Barbosa	Em casa aprendeu: liberdade, justiça, honestidade, ser brasileiro e amar a sua pátria. Como estudante não largava a biblioteca. Sucesso na política, nas letras, no direito. Bom chefe de família, avô carinhoso, pai dedicado, marido modelar. Não fumava nem bebia; honestidade incorruptível.
Leda Luiza	Alphonsus de Guimarães	Nascido em Ouro Preto, 24 julho 1870. Aprovado plenamente em Português aos doze anos, e três anos depois nas outras disciplinas. Entrou Escola de Minas aos 17 anos.
Margarida	Castro Alves	Nascido em Meiritiba, Bahia 14 março 1847, filho de pai intelectual. Escola: início sete anos de idade. Desde 13 anos suas poesias causavam a admiração. Ingressou em 1862 na Fac. Direito de Recife. De índole generosa se fez arauto de grandes causas sociais, como a Abolição e a República. Em São Paulo foi aclamado por José de Alencar e Machado de Assis. Com tuberculose faleceu em 6 de julho de 1871, aos 24 anos.
Ieda Baesse de Souza	Casemiro de Abreu	Aos 6 anos aprendeu ler, aos 9 estava no colégio em Friburgo, onde, escreveu seu primeiro poema. Enfrentou a resistência do pai que queria que o filho seguisse comandando o comércio da família.
Eni Mazala	Gonçalves Dias	Nascido em 10 de agosto de 1823. Destinado aos negócios comerciais, seu pai percebeu seus talentos e o enviou para Coimbra para estudar filosofia e direito.

Ao considerarmos as biografias deve-se relevar que as personagens descritas tiveram suas histórias narradas de forma muito semelhante. O heroísmo ou a grandeza deles não foram traduzidos como obra do acaso ou das circunstâncias, mas vieram de sua própria natureza, de maneira que, tendo o ambiente sido diferente, com certeza eles se destacariam em outras causas.

Na revista *Instituto* número 2¹⁴³, a seção “Grandes vultos da nossa história” apresentou alguns episódios da vida de três personagens: Tamandaré, Mariz e Barros e, seu pai, o Visconde de Inhauma. Todos participaram da Guerra do Paraguai e os episódios destacados se referiam a situações onde ficou evidente a simplicidade, a força

¹⁴³ Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. P 54.

e a fineza de suas personalidades. Tamandaré, quando se viu obrigado a pernoitar em uma humilde casa que visitava, teve uma cama nupcial preparada para o seu sono, rejeitou a oferta e solicitou que lhe dessem uma tábua como cama e para travesseiro serviria um caixote, um dicionário ou mesmo uma pedra, e confessou preferir a última opção. Mariz e Barros, ferido e aguardando o médico, se comportava como estivesse comandando a tropa. Na mesa de cirurgia, no momento que deveria tomar o clorofórmio, o dispensou em favor de um charuto que fumou enquanto lhe separavam a perna do corpo e, nos últimos momentos quando a vida lhe fugia, pediu que dissessem a seu pai que sempre honrou seu nome. Já o Visconde de Inhauma, caminhando pelos campos de batalha em companhia de seu amigo general Argolo, viu cair bem próximo deles, um projétil. Quando Argolo disse ao amigo que os paraguaios eram malcriados, Inhauma respondeu, de forma imperturbável, que estava ali para educá-los.

O texto “Caxias”, do professor Roberto Seidi, na mesma revista¹⁴⁴, foi uma homenagem ao dia do soldado, 25 de agosto. Ele apregooou a abnegação de Luiz Alves de Lima e Silva, que teve toda sua vida dedicada ao Exército. Ingressou como cadete quando tinha apenas cinco anos de idade. Lutou pela independência do Brasil nas campinas agrestes da Bahia, e encerrou sua vida no Exército já enfermo pelo peso da idade, defendendo o Brasil contra a tirania de Solano Lopes nos pestíferos charcos do Paraguai. Com 72 anos, aceitou a espinhosa missão de presidir o Conselho de Ministros. Caxias levou uma vida de denodo e desinteresse, energia e honestidade, coragem e despreendimento, intrepidez e modéstia, abnegação e altivez, lealdade e altruísmo, inteligência e bondade. Tudo fez em favor da pátria sem nada pedir de volta. Sempre esteve pronto para deixar o conforto do seu lar e da corte para ir aos lugares mais distantes e enfrentar as balas do inimigo para defender as nossas fronteiras, contribuindo para unir os brasileiros, levantando o “níveo pendão da paz e da concórdia”. A Pátria reconheceu os seus serviços conferindo-lhe as mais cobiçadas recompensas e distinções como o título de duque, que nunca foi atribuído a outra personalidade

Em *O Tangará*¹⁴⁵, o professor João Baptista de Mello e Souza publicou um texto denominado “Estudemos a História do Brasil”. Tratava-se de uma exortação a pais, mães e mestres que levassem seus filhos / discípulos a estudarem a História do Brasil, pois nela encontrariam exemplos de heróis e ações heroicas que poderiam lhes servir de incentivo e inspiração.

¹⁴⁴ Instituto, n. 2, janeiro-abril de 1942. P 57.

¹⁴⁵ O Tangará, n. 4, novembro de 1942. P 2.

Essa maneira de narrar biografias, comum em todos os exemplos citados, poderia ser explicada, em parte, pela exortação do Professor Mello e Souza apresentada acima. O patriotismo reclama abnegação e entrega absoluta por parte das pessoas comuns e, por isso, a exibição de exemplos torna-se um componente valioso para esse fim. Se em alguns as marcas do destino apareciam na mais tenra idade, noutros a grandeza se mostrava proveniente da simplicidade, da humildade e, sobretudo da abnegação. Seguindo o modelo de escrita desenvolvido na França do Segundo Império, o grande mérito estava no talento do escritor¹⁴⁶.

Rocha Pombo e O. Souza Reis foram autores de livros didáticos de grande influência no período e provavelmente foram professores de alguns desses escritores dos jornais cariocas. Como autores, é possível que seus livros tenham sido acessados na escola de Belo Horizonte. A partir dos seus livros editados em 1925¹⁴⁷ e, 1930¹⁴⁸, respectivamente, quando ambos ensinavam no Colégio Pedro II, vale ressaltar como eles se referiram à condenação de Tiradentes por seu envolvimento na Inconfidência Mineira. Os dois autores destacaram a grandeza de Tiradentes em todos os momentos da trama revolucionária, sobretudo na hora de subir o cadafalso para morrer vítima da condenação real. Rocha Pombo chamou atenção para a “imensa fortaleza moral” de Tiradentes que felicitava a todos os companheiros que tiveram sua pena de morte comutada e se sentia feliz por não arrastá-los consigo para morte, uma vez que foram cúmplices da “sua” loucura. Morria pela causa que havia consagrado a sua vida. Souza Reis, depois de fazer uma longa citação de João Ribeiro para descrever o processo de Tiradentes, concluiu seu texto afirmando que, em 21 de abril “sofreu suplício o proto-mártir da ideia republicana no Brasil, a quem a pátria ainda rendia homenagens”¹⁴⁹.

A juventude escritora das escolas analisadas se revelou, de acordo com os textos analisados nesse capítulo, de várias maneiras. A angústia e o desestímulo revelados por Lycio de Carvalho e Sevla, também apareceu em outros poemas, assim como na história de Maria Lúcia. Por outro lado, a intrepidez estudantil dos alunos do Colégio Pedro II

¹⁴⁶ “A maioria das biografias escritas durante o Segundo Império pertencia ao domínio do elogio, que, (...) não exclui a análise, mas deve ao mesmo tempo ao estilo acadêmico dos autores, ao espírito de notabilidade, a princípio burguês da separação absoluta entre a vida política e a vida privada (...), à ideologia imperial, à glória nacional e ao princípio da autoridade.” LEVILLAIN, Philippe. Op. cit. p 149.

¹⁴⁷ POMBO, José Francisco da Rocha. “*Historia do Brasil – com muitos mapas historicos e gravuras explicativas*”. Edições Melhoramentos, 1925, 10ª edição.

¹⁴⁸ SOUZA REIS, O. *Noções de História do Brasil – para uso das classes superiores das escolas primarias e princípios do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930, 4ª edição.

¹⁴⁹ COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. *Saber acadêmico e saber escolar: História do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

possibilitou reivindicações não só no nível da escola, como também junto à Presidência da República. Enquanto estudantes, cometiam indisciplina, o que por vezes determinava intervenção de autoridades ou mesmo dos próprios colegas. Frutos da escola que frequentavam, as três notoriamente de caráter elitista, se enquadravam e reproduziam um padrão conservador de sociedade, tanto nas representações do feminino, quanto nas questões de natureza racial.

De toda forma, sob os argumentos do Movimento Escola Nova ou não, os grêmios, assim como os jornais, se mostraram instrumentos através dos quais os alunos, conduzidos ou não por seus mestres, se revelaram necessariamente contextualizados no seu tempo e no seu lugar.

CONCLUSÃO

Os grêmios e os jornais estudantis foram analisados nessa pesquisa como uma das práticas educativas desenvolvidas no Colégio Pedro II, na Escola Normal de Belo Horizonte e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro durante a Era Vargas. Eram atividades escolares que aconteciam fora da sala de aula, às vezes em estreita conexão com ela e, na maioria das vezes, de forma independente. Estimulados inicialmente sob as diretrizes do ativismo pedagógico, se constituíram num dos mecanismos que deveriam contribuir para a formação de estudantes autônomos no seu processo de aprendizagem objetivando que se tornassem indivíduos ativos e cômicos de suas responsabilidades no futuro, dentro da sociedade em que estavam inseridos.

A efervescência social, cultural e política da década de 1920 no Brasil indicava que a educação seria uma das portas que, aberta, poderia colocar o país no rumo do progresso. Esse contexto trouxe à tona um “movimento” característico na época, denominado Escola Nova, cujos participantes, de acordo com Diana Gonçalves Vidal¹, mantinham como um traço de identidade entre si: a luta pelo controle do aparelho educacional do país, sendo que as diferenças políticas e ideológicas existentes entre eles eram muitas².

O Movimento Escola Nova em função de sua amplitude, trazia consigo diversas propostas pedagógicas, o que acabava por torná-lo uma frente em favor de uma nova educação.

Os grêmios, compreendidos como um dos desdobramentos dessas propostas e como uma das *instituições escolares* derivadas da aplicação do método ativo, foram apresentados como práticas educativas, ou seja, como procedimentos adotados pela escola para atingir o seu objetivo: introjetar hábitos e comportamentos. Os produtos mais expressivos dos grêmios foram os jornais e revistas. Presentes no cotidiano da escola, essas práticas serviram às diferentes propostas educativas que tiveram lugar ao longo da Era Vargas, tanto sob o controle de educadores liberais na fase inicial, quanto sob a direção de educadores mais afinados com as propostas derivadas da Igreja Católica.

¹ VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. In Revista Educação e Pesquisa, v. 39, n 3. São Paulo: Julho/setembro de 2013. P 577-588.

² Essas diferenças teriam motivado que Antônio Carneiro Leão e Everardo Backheuser não assinassem o Manifesto de 1932.

No Colégio Pedro II, no início da década de 1930, a fundação de grêmios e a edição de jornais pelos alunos foi saudada e reconhecida tanto por professores com perfil mais progressista, como Delgado de Carvalho, um dos signatários do Manifesto de 1932, quanto por outros de perfil conservador, como Pedro do Coutto. Os grêmios e os jornais atuaram ao longo de toda a Era Vargas, mesmo depois que os educadores liberais, devido aos desdobramentos políticos da época, foram afastados dos postos de liderança em favor de grupos apoiados, no campo da educação, pela Igreja Católica.

A atuação dos grêmios nesse contexto foi constante, apesar de se verificarem algumas diferenças entre eles. Em primeiro lugar os jornais do início do período praticamente não registraram a presença de professores em suas páginas e, quando comparados com os títulos publicados sob o Estado Novo, percebe-se que os mesmos não só assinavam artigos, como faziam parte do corpo editorial. Esse quadro não permite afirmar que os professores estiveram ausentes na primeira fase, mesmo porque as propostas pedagógicas que incentivavam a ação autônoma do aluno previam que isso se faria sob a supervisão do professor. O conjunto de publicações dos estudantes era diversificado, contendo grande quantidade de textos literários e de matérias que conectavam a escola ao seu exterior. Na fase do Estado Novo os jornais se mostraram mais fechados dentro da própria instituição, com peso maior no aspecto literário.

Através dessa comparação foi possível confirmar que as propostas escolanovistas se tornaram uma frente de luta em favor de uma nova educação, pois essas práticas foram utilizadas tanto pelos liberais quanto pelos conservadores, o que pode se verificar através atuação dos grêmios e de seus órgãos de comunicação (jornais e revistas) no período abordado por esta pesquisa. Esse papel inovador da Escola Nova apresenta permanências dentro das escolas até os dias atuais, não só no sentido de aproveitamento de fórmulas resgatadas do próprio movimento, mas através de adaptações que resultam, por exemplo, na “pedagogia de projetos”, no sistema “sala ambiente” ou no estímulo constante à busca de novos formatos para a escola a fim de que ela possa cumprir o seu papel social com maior eficiência.

A ação estudantil se fez presente nessas associações com intensidade diferenciada. As expectativas colocadas à época sobre o ensino secundário exigiam desses alunos uma postura de maior iniciativa, já que se acreditava que esse nível de ensino deveria formar os futuros governantes do país. Essas não eram as mesmas expectativas quando dirigidas às escolas normais: a formação das moças, principalmente das pertencentes às classes melhor posicionadas na escala social, era

marcada pelo sentido de que fossem boas esposas e boas mães, admitindo-se profissionalmente que fossem professoras, visto ser o ofício que mais se aproximava da maternidade.

O ativismo expresso na atividade dos grêmios e de seus impressos sustenta-se como prática educativa utilizada nas escolas estudadas ao longo do período, independentemente da vertente política dos educadores, reforçando a crença na centralidade e no protagonismo do estudante como forma de valorizar o seu processo de aprendizagem. Os alunos fizeram eleições, compuseram mesas diretoras, registraram atas, distribuíram tarefas, pesquisaram, escreveram, entrevistaram, diagramaram, buscaram patrocinadores, publicaram e, enfim, praticaram no âmbito da escola várias atividades que os habilitariam a viver em “democracias”, numa espécie de *sociedade em miniatura*.

Com relação aos alunos, dadas as condições de ingresso e de sua manutenção na escola, por mais que se possa afirmar a grande expansão do ensino secundário no período, as escolas aqui analisadas continuavam tendo um contorno elitista. Essas três instituições se constituíram ou pretenderam se constituir em modelos para as demais escolas do mesmo nível. No entanto, de acordo com algumas recomendações apresentadas ao corpo discente das duas escolas do Rio de Janeiro, assim como de relatos dos próprios alunos, no quesito disciplina e modelo de bom estudante, eles pareciam não se enquadrar totalmente no padrão estabelecido como referência pelas escolas. Sendo assim, os estudantes tratados neste trabalho, apesar de sua característica elitista, não perfaziam um perfil único em nenhuma das instituições.

A análise da escrita dos estudantes revelou que, tanto nas questões para além dos muros da escola quanto nas restritas à sua rotina interna, a maioria não fugia aos padrões socialmente aceitos na época. A escola se constituía num dos espaços de formação de cultura política e, inserida em um clima social, político e ideológico muito tenso como foram os anos Vargas no Brasil, essa escrita revelou que a maioria desses estudantes estavam bem posicionados em relação ao momento que viviam. Seus registros revelaram seu repertório, sua organização e um ritual que deixaram perceber como esses jovens enxergavam e interpretavam o mundo de maneira semelhante, projetando formas de ação mais ou menos comuns naquele contexto histórico. No entanto, uma leitura mais acurada revelou algumas tensões nesse uniforme quase conformado.

Quando Clarinha descreveu “as pequenas do Instituto”, fez uma tipologia de nove grupos que, na maioria, ela agrupou no conjunto classificado por “vadias”. Muito provavelmente a aluna novata do Instituto que não pretendia se matar sobre os livros fosse enquadrada nesse conjunto. Nos periódicos estudados, não foi possível identificar registros que essas alunas “vadias” deixaram por si mesmas, através de própria autoria. O conhecimento delas veio por meio da crônica de uma aluna que não enquadrou a si mesma na tipologia construída por ela. De forma muito semelhante, houve casos do Colégio Pedro II. A publicação do “Código do Estudante” e a recomendação de leitura por todos os alunos foi outro forte indicativo de que a observação e cumprimento das regras não era levado à risca. Caso contrário, não haveria necessidade da publicação de opúsculo dedicado ao tema. Tais códigos foram publicados em 1938 no *Muirakitan* e, em 1931, *O Arauto* já se afirmava constrangido em publicar uma carta em tons de reprimenda a alguns alunos que não se comportavam de maneira conveniente, cabível a um aluno do Colégio Pedro II, na confeitaria que ficava nas suas imediações.

Mesmo considerando esses pontos listados acima, o impacto da cultura política revelado nesses escritos, deixou à vista inserção desses estudantes, enquanto membros das futuras elites governantes, no perfil mais conservador. Essas interpretações político-ideológicas da sociedade no período foram marcadas pelo dualismo *comunismo X anticomunismo*. Nessa disputa, as duas expressões tiveram sentido relativamente elástico. Enquanto o *não comunista* agregava diferentes setores marcados pela mera oposição ao comunismo, ser *comunista* se aplicava àqueles que não comungavam com as propostas *anticomunistas*. Por isso, na avaliação de Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira se enquadrava perfeitamente no perfil de *comunista*, afinal, sua proposta de uma educação pública, laica e mista confrontava com as representações conservadoras fundadas na fé e na família, sob a proteção da pátria.

Os textos produzidos pelos alunos, com esse aspecto alinhado ao conservadorismo, não costumavam usar o recurso de referências negativas (críticas ao comunismo, por exemplo) para promover o seu pensamento. A fixação dos valores conservadores tendia a se fazer num discurso que trazia consigo uma carga de afirmação positiva como realçar o patriotismo, buscando exemplos na história que se destacassem pela abnegação, pela simplicidade e pelo heroísmo. Quantos não foram aqueles que, para servir a pátria, foram capazes de abrir mão de questões pessoais e o fizeram sem objetivar compensações materiais em troca? As referências à família costumavam vir desses heróis, símbolos do patriotismo que, além de colocar a pátria acima de todos os

seus interesses, não descuidavam de suas esposas, filhos e netos. Junto a isso, o discurso em relação à mulher destacava o seu papel de guardiã da moralidade e base da família, notadamente quando se considerava que o universo em questão era o juvenil em idade nubente, haja vista se tratar da fase final do ensino secundário ou da escola normal. Isso reforçava um conceito de família e dos papéis pré-definidos para homens e mulheres e também o movimento de contenção dos avanços alcançados pelo feminismo na época.

Os concursos femininos promovidos por *O Arauto* e pelo *Pronome* buscavam ressaltar as qualidades morais das colegas, apontando para elementos que aliavam as qualidades intelectuais e as físicas: beleza, graça, simpatia, modéstia, bom coração, altruísmo, delicadeza. Os valores masculinos apareceram não apenas no concurso do “mais perfeito sportman”. A masculinidade era acompanhada dos papéis relativos à família e ao trabalho. Foi dessa forma que a biografia de vários vultos nacionais cuidava de apresentá-los não apenas como exemplo de patriotismo, mas como chefe de família exemplar. Em grande parte, o papel das biografias, no bom modelo de história como mestra da vida, era servir de exemplos a serem imitados.

A título de acompanhamento da juventude estudada, pesquisei a trajetória de alguns alunos com vistas verificar em que medida a identidade e as discussões colocadas se concretizaram de alguma maneira na vida destas pessoas.

Eremildo Vianna foi aluno do Colégio Pedro II no início da década de 1930. Quando adulto foi diretor e professor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, UFRJ, durante grande parte do Regime Militar³. Consta ter sido o responsável por elaborar uma lista de professores comunistas da UFRJ que foram cassados em 1969, dentre eles um antigo contemporâneo dos tempos de estudante do CPII, Guy de Holanda.

Alziro Zarur, contemporâneo de Vianna, foi jornalista, radialista, escritor, poeta, ativista social e pregador, tendo fundado em 1950 a Legião da Boa Vontade, órgão de assistência às pessoas carentes, com orientação religiosa de base ecumênica.

³ “(...) O professor tornou-se catedrático de História Antiga e Medieval em 1946, da então Faculdade Nacional de Filosofia na ainda Universidade do Brasil, e foi diretor da Faculdade entre 1957 e 1963. Em 1965, houve a transferência do curso de História da FNFI para o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, e foi no IFCS que o professor Eremildo se tornou diretor novamente por quase toda a ditadura militar.” GAMA, Ludmila Pereira. A construção do saber histórico e projeto social: Os historiadores da UFRJ na época da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212962424_ARQUIVO_ludmila_Gama_Pereira-_anpuh_rio.pdf p 5.

Dulce Clark, aluna da Escola Normal de Belo Horizonte no início dos anos 1930, formou-se no curso de magistério e nunca exerceu o ofício de professora⁴. Depois de se casar, não trabalhou mais fora de casa.

Herenice Auler, que estudou no Instituto de Educação do Rio de Janeiro no início da década de 1940, ingressou na vida religiosa, notabilizando-se como catequista e teóloga⁵.

A escolha desses nomes não foi aleatória. Nos quatro estudantes escolhidos é perceptível a permanência de elementos difundidos ao longo da Era Vargas relativos à cultura política conservadora. O anticomunismo nas atitudes de Eremildo Vianna, a forte religiosidade em Alziro Zarur e Herenice Auler, e a vida de dedicada esposa e mãe de família, de Dulce Clark. Naturalmente que estas trajetórias não podem ser confirmadas como regra, mas exemplificam de que maneira a cultura política em formação no período pode ter marcado a vida desses jovens.

É muito difícil seguir os passos desses alunos, pois muitos não deixaram pegadas. A escolha foi feita pelo lado conservador, pois, entre os poucos cujos vestígios possibilitaram encontrar informações, a maioria tinha ou mantinha posições em lugares de predomínio de um pensamento dessa natureza. Anibal Barcelos, por exemplo, foi nomeado governador do Território do Amapá em 1979. Isso não impede dizer que alguns outros trilham caminhos diferentes desses, como Bayard Boiteux, cujo nome aparece junto daqueles que na década de 1960 organizaram a Guerrilha do Caparaó, e Maria Luiza Bethlém, que entrou na faculdade em 1937 e formou-se em Química e Farmácia.

O apontamento de alguns egressos, bem como de aspectos de suas vidas depois de saírem dessas escolas, pode revelar alguns dos limites da prática do ativismo nas escolas focadas nesse estudo. A organização dos grêmios e produção de periódicos, mesmo sob a orientação do ativismo, sofria alguma forma de controle, afinal o círculo de alunos que escreviam não apresentava grande variação. Fernando Segismundo⁶, em suas memórias dos tempos de aluno, citou o nome de Mário Lago como um de seus colegas naqueles anos. Um dado curioso apresentado por ele diz que Lago foi obrigado a se ausentar do colégio em viagem misteriosa para São Paulo, por estar supostamente

⁴ Informação de Ana Clark, filha de Dulce Clark, via e-mail.

⁵ SILVEIRA, Andréia Mello da. Herenice Auler. http://www.basilicasantateresinha.org.br/secoes/a-cara-da-comunidade/a-cara-da-comunidade-2011-a-2013/perfil_herenice/

⁶ SEGISMUNDO, Fernando. Memória de estudante (Colégio Pedro II). Rio de Janeiro: EBAL, 1987. Fernando Segismundo foi aluno entre 1927 e 1932, e professor entre 1952 e 1985, do Colégio Pedro II.

envolvido em atividades comunistas⁷. Ronald H. Chilcote⁸ se referiu ao encarceramento de três líderes do PCB na colônia penal de Ilha Grande em agosto de 1932 por alegada participação no levante de São Paulo. Não se tratava de Mário Lago, mas de toda maneira é uma informação que contribui para tentar explicar sua suposta e misteriosa viagem à São Paulo. Provavelmente, devido a isso não apareceu como autor de nenhum dos textos publicados nos jornais e revistas analisados nesse trabalho, assim como não apareceu o nome de Boiteux.

O número restrito de autores circulando por quase todos os jornais pode ser indicativo que algum controle externo havia na produção desses periódicos. Já para a fase do Estado Novo, como foi ressaltado no trabalho, os professores tinham significativa participação na autoria de textos e em um deles aparecia como redator chefe e em outro, como censor. Marca semelhante foi encontrada nos livros de grêmios da Escola Normal de Belo Horizonte, onde o visto da diretora, sinal de leitura prévia e aprovação do conteúdo, evidenciava o controle sobre o mesmo.

Os textos assinados pelas alunas ou por pseudônimos femininos, apresentavam um elemento de forte impacto: a ideia da renúncia. Seja com resultados positivos ou negativos, personagens como Clara, Leila (as duas), Ilka ou Nini, foram agentes de suas próprias renúncias, mesmo que essas trouxessem alegrias ou tristezas. As personagens citadas, a julgar pela escola que frequentavam, pertenciam a grupos sociais economicamente privilegiados. Como acentuou Sueann Caulfield⁹, esboçava-se nesse início de século XX no Brasil um movimento com características muito conservadoras em relação às mulheres pertencentes aos grupos médios e altos. Como analisou Raquel Soihet¹⁰, as mulheres das classes menos privilegiadas continuavam vivendo por si mesmas e geralmente pelo seu próprio esforço, mesmo que recebendo informações do padrão social pretendido como dominante. Soihet encontrou informações para sua pesquisa nos arquivos policiais. Naturalmente essas mulheres não enviavam textos para

⁷ “Em minha casa murmuravam-se histórias tormentosas sobre as ideias políticas do Mário. Ele e meu primo eram simpatizantes do comunismo e, no Colégio ou em suas residências, redigiam panfletos e tramavam ações. Haveria de ser tudo muito romântico; a Polícia, todavia, andou à procura do Mário, obrigado a esconder-se em lares amigos e a empreender misteriosa fuga até São Paulo. Tantos riscos me envaideciam. Não era qualquer colega do Colégio que podia conhecer na intimidade um revolucionário...” SEGISMUNDO, Fernando. Op. cit. p 20.

⁸ CHILCOTE, Ronald H., Partido Comunista Brasileiro. Conflito e integração. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. P 75.

⁹ CAULFIELD, Sueann. In defense of honor. Sexual morality, Modernity, and Nation in early-twentieth century in Brazil. Durham & London: Duke University Press, 2000.

¹⁰ SOIHET, Raquel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres. São Paulo: Contexto, 2013. Pp 362-400

os periódicos pesquisados porque, com certeza, não chegaram a estudar nessas escolas. Já a aluna Maria Luiza Bethlém que se formou em Química e Farmácia em pleno Estado Novo, contrariou o *script* desenhado para as moças das classes médias no período. Outro dado que deve ser analisado no caso de Bethlém é que ela foi candidata a “Princesa” no concurso do jornal *Pronome* em 1930 e de “Aluna mais prendada” de *O Arauto* em 1931. Não levou o título em nenhuma das duas situações: na primeira porque o jornal deixou de circular antes da conclusão do concurso, e no segundo por ter desistido de participar da disputa.

Dessa forma, a escola buscou formatar um pensamento e influenciar a inserção de seus alunos em uma dada cultura política, mas, na dinâmica própria da educação, a escola se reinventava e revelava que a transgressão esteve presente e demarcava de alguma maneira outras formas de estar naquele ambiente.

Nessa pesquisa, as fontes revelaram que o Movimento Escola Nova, enquanto portador de novas práticas educativas, conseguiu se fazer presente nessas escolas, mesmo que conduzido, ao utilizar práticas como os grêmios e jornais, e por professores que se demonstravam claramente avessos à novidade. Os grêmios e os periódicos se revelaram, portanto, um espaço de “liberdade autorizada” aos alunos e, por isso, controlada. Nesse movimento de refazer-se e criar novas estratégias, conforme apontado por Dominique Julia¹¹, os estudantes deixaram perceber que a transgressão também esteve presente na escola. Resta agora, para novas pesquisas, um delineamento mais objetivo desse cenário anunciado, mas não objetivado nesse trabalho.

Enfim, as práticas educativas adotadas por essas escolas nesse período particular da História do Brasil, contribuíram para formar um grande conjunto de estudantes/jovens bem ajustados à cultura política predominante na época, reproduzindo valores característicos do seu tempo.

¹¹ JULIA, Dominique. *Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados. 2001. pp. 9-43.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes primárias

- **Manuscritas (Livros de registros e trabalhos de grêmios e livros de matrícula)**

Club de Sciencias Naturaes - 1932
Grêmio musical do IIº ano azul e amarelo - 1932
Centro Musical Carlos Gomes - 1932
Association Littéraire Française - 1932/1937
Grêmio José de Alencar - 1932/1944
Grêmio Coelho Neto - 1934/1945
Centro Artístico Aníbal Mattos - 1935
Grêmio de Estudos Literários, Artísticos e Sociais “Julia de Almeida” - 1936/1945
Grêmio de Estudos Artísticos, Literários e Sociais Humberto de Campos - 1937
Grêmio Literário e Educativo Gonçalves Dias - 1937
Grêmio Lítero Educativo Olavo Bilac - 1937
Grêmio “Augusto de Lima” - 1938/1945
Grêmio Lítero Pedagógico Firmino Costa - 1939
Grêmio Artístico Literário Francisca Júlia - 1939/1943
Grêmio Literário e Artístico “Olavo Bilac”, 2º ano preparatório - 1939/1945
Grêmio “Alfonsus de Guimarães” - 1939/1945
Grêmio Literário e Educativo Rui Barbosa - 1943
Centro Cívico “Bárbara Heliodora” - 1942/1944
Grêmio Literário, 1º. Ano preparatório - 1945/1947
Livros de Registro de Matrícula do Colégio Pedro II (internato e externato).
Livros de Registro de Matrícula do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

- **Impressas**

Correio Paulistano, 11 de março de 1942.

Jornais e revistas do Colégio Pedro II:

- *Ciências e Letras*, n. II e III de 1932; n. VIII de 1937; n. IX de 1938.
- *Muirakitan*, setembro e novembro de 1938; maio, agosto e novembro de 1939.
- *O Arauto*, 1931-1933, n. 1 a 17.
- *O Atalaia*, 1933, n. 2, 3 e 4.
- *O Ateneu Revista Literária do Colégio Pedro II*, 1933, ano I, n. II.
- *O Noticiário*, 1933, n. 2 e 5.
- *O Tangará*, 1942, n. 4.
- *O Vetor*, 1934, n. 1, 2 e 3.
- *Pronome*, 1932-1933, n.

Opúsculo comemorativo do 80º Aniversário do Professor João Baptista de Mello e Souza (28-5-1968). *O professor do nosso tempo*. Elaborado por antigos alunos, colegas e amigos. Rio de Janeiro: 1968.

Revistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro:

- *Instituto*, 1941-1942, n. 1 e 2.

Revistas e jornais da Escola Normal de Belo Horizonte:

- *Asas* (revista), 1933, n.3

- “*É assim que se começa...*” (jornal), 1944, n.24, 25 e 27 (ano 8).

Revista do IPHAN, n. 26, 1997.

Fontes

CAMPOS, Francisco. Reforma do Ensino Secundário. In *O Estado Nacional e outros ensaios*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983.

CASASANTA, Guerino. *Jornais Escolares*. São Paulo, Rio, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

CASASANTA, Mário. In *Revista do Ensino*. Ano VI, 15 de novembro de 1932, Nº 76.

DEWEY, John. *Vida e educação* (tradução é apresentação de Anísio Teixeira). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, 5ª edição.

DEWEY, John. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

DÓRIA, Esgragnolle. *Memória Histórica do Colégio Pedro II: 1837-1837*. Brasil: INEP, 1995.

DUQUE-ESTRADA, Osório. *Historia do Brasil (Para uso das Escolas Normaes e Lyceus)*. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos Editor, 1922, 3ª edição.

DUQUE-ESTRADA, Osório. *Noções de História do Brasil (obra oficialmente adotada nas escolas primarias do Distrito Federal)*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924, 5ª edição.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

ENÉAS, Zilá Simas. *Era uma vez no Instituto de Educação*. Rio de Janeiro: edição da autora, 1998.

GOMES, Moacyr Fayão de Abreu. *O Livro da Juventude com o Manual de Instrução pré-militar*. Rio de Janeiro: Zélio valverde, 1944

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14ª. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. O ensino em Minas Gerais no tempo da República. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

POMBRO, José Francisco da Rocha. Pequena História do Brasil- Nossa Pátria. São Paulo: Edições Melhoramentos, 88ª. edição , 1970.

POMBO, José Francisco da Rocha. *Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas*. Edições Melhoramentos, 1925, 10ª edição.

POMBO, José Francisco da Rocha. *História do Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1941, 4ª edição

RIBEIRO, João. História do Brasil – curso superior. 5ª edição. Rio de Janeiro, 1914.

SEGISMUNDO, Fernando. Memória de estudante (Colégio Pedro II). Rio de Janeiro: Editora Brasil-América, 1987.

SEGISMUNDO, Fernando. Colégio Pedro II. Tradição e modernidade. Rio de Janeiro: Unigraf, 1987.

SEGISMUNDO, Fernando. Grandezas do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Unigraf, 1996.

SERRANO, Jonathas. Epítome de História Universal. 22ª. edição. RJ/SP/MG: Livraria Francisco Alves, 1947.

SERRANO, Jonathas. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1931.

SERRANO, Jonathas. *Epítome de História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1941, 3ª edição.

SERRANO, Jonathas. Como se ensina História. São Paulo: Cia. Melhoramentos. 1935.

SOUZA REIS, O. Noções de História do Brasil – para uso das classes superiores das escolas primarias e princípios do ensino secundário. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930, 4ª edição.

Artigos

AMARAL, Giana Lange do. As Passeatas estudantis aspectos da cultura escolar urbana. In Revista Brasileira de História da Educação, número 11, v. 2 (26), maio/agosto 2011. Pp 131-154.

AMARAL, Giana Lange do. Os jornais estudantis *Ecos Gonzagueanos* e *Estudante*: apontamentos sobre o ensino católico e laico (Pelotas/RS, 1930-1960). In Revista História da Educação (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 121-142.

ARAÚJO, Adilson César de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. In Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos 1920. In Revista Brasileira de História da Educação, SBHE. N. 19. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. Pp 119-136.

BARBOSA, Marialva. O Cruzeiro: uma revista síntese de uma época da história da imprensa brasileira. In Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense. n. 7 2002.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Escritas estudantis em periódicos escolares. In Revista História da Educação (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 143-173.

BASTOS, Maria Helena Câmara & ERMEL, Tatiane de Freitas. O jornal *A Voz da Escola*: escritas dos alunos do Colégio elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS, 1934-1940). In Revista História da Educação (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 7-10.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: cultura cívica nos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). Curitiba. SBHE, 2004 (III CBHE – anais eletrônicos)

BENCOSTTA, Marcus Levy. Cultura cívico-escolar católica e desfiles patrióticos no Brasil no início do século XX. *Varia História*, vol. 30, no. 53. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, maio/agosto 2014. Pp 391-403.

CARDOSO, Tatyana Marques. Colégio Pedro II: a contribuição dos símbolos na construção de sua memória coletiva. Comunicação oral, XIV ENANCIB, 2013.

CARVALHO, Sílvia Maria Schmuziger; RAVAGNANI, Osvaldo Martins; LAUAND, Najla. A antropologia e os dilemas da educação. São Paulo, *Perspectiva* 3, 29-50, 1980. In <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1693/1374>.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A Revista Escola Argentina. Reflexões sobre um periódico escolar nos anos 20 e 30. Revista Brasileira de História da Educação n° 6, Campinas: SBHE, jul./dez. 2003. Pp 59-85.

COSTA, Lorena Lopes da. “Cultura política”: apropriações pela historiografia contemporânea. In OLIVEIRA, Camila Aparecida Braga; MOLLO, Helena Miranda; BUARQUE, Virgínia Albuquerque de Castro (orgs). Caderno de resumos & Anais do 5º. Seminário Nacional de História da Historiografia: biografia & história intelectual. Ouro Preto: EdUFOP, 2011. PP 1-9

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. In Revista Brasileira de Educação. N. 24, set-dez. 2003. Pp 40-52.

DUTRA, Eliana de Freitas. História e culturas políticas: definições, usos, genealogias. Varia Historia. Belo Horizonte, UFMG, n. 28, 2001. Pp 13-28.

FERREIRA, Raquel França Santos. Uma história da Campanha Nacional da Aviação (1940-49). O Brasil em busca do seu “brevê”. Revista Cantareira, edição 17, julho-dezembro de 2012.

FERRETI, Celso J. (e outros). Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na Reforma do Ensino Médio. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004 pp 411-423.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. A pedagogia da memória: a Inconfidência Mineira na educação moral e política (1930-1960). Revista Brasileira de História, vol 22, no. 44. São Paulo: 2002. Edição online.

FRAGA, Andréa Silva de. O Estudo e sua materialidade: revista das alunas mestras da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre/RS (1922-1931). In Revista História da Educação (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 69-97.

GAMA, Ludmila Pereira. A construção do saber histórico e projeto social: Os historiadores da UFRJ na época da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212962424_ARQUIVO_ludmila_Gama_Pereira-_anpuh_rio.pdf

GASPARELLO, Arlete Medeiros. O Colégio Pedro II e as Humanidades: a invenção do secundário. ANPED. 25ª. reunião anual, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

GOMES, Ângela de Castro & ABREU, Martha. Apresentação Dossiê A nova “Velha” República. Revista Tempo, Universidade Federal Fluminense, vol 13, n. 26, jan-jun. 2009. Rio de Janeiro: Departamento de História da UFF, 2009. Pp 11-24.

GUIMARÃES, Gislene Garcia & GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Revisitando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade.

In: http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/REVISITANDO-AS-ORIGENS-DO-TERMO-JUVENTUDE_A-DIVERSIDADE.pdf

HAMDAN, Juliana Cesário. Firmino Costa: um intelectual da República e o propósito educativo (1907 - 1937) Eccos Revista Científica, núm. 29, Universidade Nove de Julho: São Paulo, Brasil setembro-dezembro, 2012, pp. 219-235.

HULL, William I. The George Junior Republic. In *Annals of the American Academy of Political and Social Science* vol 10. Sage Publications Inc.

JULIA, Dominique. *Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados. 2001. pp. 9-43.

KUSCHNIR, Karina & CARNEIRO, Leandro Piquet. As dimensões subjetivas da política: cultura política a antropologia da política. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol 13, n. 24. Pp 227-250

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello & SCHUELER, Alessandra Frota Matinez de. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. In *Revista Tempo*. Rio de Janeiro: Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, Vol. 13, janeiro-junho de 2009. Pp 43-66.

MALAGUTTI. Antônio Osller. *Evolução da aviação civil, no Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

MARTINS, Sandra Mara. O pedagogo e a organização de grêmio estudantil atuante política e pedagogicamente.

In: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/851-2.pdf>

MENDONÇA, Ana Waleska; SILVA, Fernando R. S.; OLIVEIRA, Paloma R. A Classe dos repetidores do Colégio Pedro II: um degrau na carreira docente ou uma estratégia de formação. In *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 15, n. 3 (39), p. 201 -228, setembro/dezembro 2015. Pp 201-228.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Educação e civismo. Movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930). In *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. pp. 43-73.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Periódicos educacionais portugueses: circulação e apropriação de modelos culturais.

In: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/25AnaClaraBortoletoNery.pdf>

NEVES, Carla Villanova. As representações da futura professora nas páginas das revistas *Instituto e Normalista* – Década de 1940.

In: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/263CarlaVillaNovaNeves.pdf>

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04.pdf>

OSTOS, Natascha Stefania Carvalho De. A Questão Feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). *Cadernos Pagu* 39, julho-dezembro 2012. Pp 313-343.

PAULILO, André Luiz. As estratégias de administração das políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, set/dez. 2009. Pp 440-455.

REESE, William J. The Origins of Progressive Education In *History of Education Quarterly*, Vol. 41, No. 1 (Spring, 2001), pp. vi+1-24. *History of Education Society*. In: <http://www.jstor.org/stable/369477>.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza et al. Jornal como fonte: Uma das pontas do iceberg nas narrativas em História da Educação. *Cadernos de História da Educação* – v. 13, n. 1 – jan./jun. 2014. Uberlândia/MG. Pp 219-231

RIGONI, Alice; GRIMALDI, Lucas. *O jornal Das Band da Deutsche Hilfsvereinschule e as escritas escolares sobre imigração alemã (Colégio Farroupilha/RS, 1929-1938)*. In *Revista História da Educação* (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 99-119.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ROGRIGUES, Lídice Froes. Memória e escritos de um grêmio estudantil. In: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/02_eixo1.htm - novembro, 2004, comunicação individual.

SERRA, Áurea Esteves. Associações discentes no Brasil e em Portugal. http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss15_02.pdf

SEIXAS, André Augusto Anderson (e outros). A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu contexto histórico. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, RS, 2009.

SILVA, Cristiani Bereta da. Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar *A Criança Brasileira* (Santa Catarina, 1942-1945). In *Revista História da Educação* (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 175-195.

SPÓSITO, Marília p.; SILVA, Hamilton H. C.; SOUZA Nilson A. *Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas*. In *Rev. Bras. Educ.*, v. 11, n. 32, 2006. Pp 238-257.

SPÓSITO, Marília p.; CARRANO, Paulo C. R. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. In *Rev. Bras. Educ.*, n. 24, 2003. Pp 16-39.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. In *Cadernos CEDES* 52. *Cultura Escolar: história, práticas e representações*. Campinas SP: Unicamp, 2000. pp 74-87.

VALE, Nayara Galeno do. Delgado de Carvalho e a História: trajetória de um “pardal de Clío” no campo intelectual do Rio de Janeiro (1931-1955). ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

VAZ, Aline Choucair. As festividades cívicas nas escolas mineira e o 1º. de maio (1931-1953). In IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.pp 2699-2721.

VEIGA, Cynthia Greive. A Expansão da educação escolar na organização da federação brasileira: Escolas Normais em Minas Gerais na Primeira República. In Poíesis Pedagógica, v. 12. Catalão/GO: jul/dez 2014. Pp 224-245.

VELOSO, Geisa Magela. Imprensa e Escola Normal: representações de progresso e civilização na produção de um imaginário social – 1918-1938. In Rev. Bras. Educ. vol.14 no.42 Rio de Janeiro set./dez. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. In Revista Educação e Pesquisa, v. 39, n 3. São Paulo: Julho/setembro de 2013. P 577-588.

XAVIER, Libânia Nacif e outros. Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963). In Revista Brasileira de História da Educação, número 7, v. 3, 2007.pp 79-97.

XAVIER, Maria do Carmo e outros. Educação e modernização: Mario Casasanta e a indissociabilidade entre ação política e renovação pedagógica.
In: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf>

Waidenfeld, Miriam. *A Revista Argentina: reflexões sobre um periódico escolar nos anos 20 e 30*. In *A Revista Argentina: reflexões sobre um periódico escolar nos anos 20 e 30*, número 3, v. 2, jul/dez 2003. Pp 59-85.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Humor e irreverência nos impressos estudantis de Escolas Normais Rurais (RS, 1945-83). In Revista História da Educação (on line), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio-agosto de 2013. Pp. 291-317.

Dissertações e teses

ACCÁCIO, Liéte Oliveria. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937). Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação/UJRJ, 1993.

AMARAL, Giana Lange do. Gatos Pelados X Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas. (1930 a 1960). Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CARLOS, Aparecida da Graça. Grêmio estudantil e a participação do estudante. Dissertação de mestrado São Paulo: PUC-SP, 2006.

COSTA, Eliezer Raimundo de Sousa. Saber acadêmica e saber escolar: História do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

DELMONTE, Priscila Villela. Práticas de Grêmios Literários no Instituto Metodista Granbery de Juiz de Fora – Instituições dentro da Instituição (1907-1956). Dissertação de mestrado. São João Del Rey: UFSJ, 2010.

FERNANDES, Ângela Maria Cibiac. A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959). Um estudo da relação entre ciências do desenvolvimento e educação. Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. A Escola Normal da capital: instalação e organização (1906-1916). Belo Horizonte: FAE/UFMG, dissertação de mestrado, 2010.

GOMES, Antônia Simone Coelho. Álbuns de pesquisa: Práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950). Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

HAMDAN, Juliana Cesário. Do método intuitivo à escola ativa: o pensamento educacional de Firmino Costa (1907-1937). Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2007.

LINHALES, Meily Assbú. A escola, o esporte a “energização do caráter”: Projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

MARTINS, Francisco André Silva. A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre a participação de jovens por meio do Grêmio Estudantil. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

MOURA, Camila. Grêmios escolares e novos caminhos participativos. Dissertação de mestrado. PUC-RJ, 2013.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Sempre alerta! O movimento escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil. 1910-1945. Belo Horizonte/MG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2004. Dissertação de mestrado.

NOLASCO, Simone Ribeiro. O Fazer-se cidadão. O jornalismo estudantil nas décadas de 1920 e 1930 no Liceu Cuiabano em Mato Grosso. Tese de doutorado. Cuiabá/MT: UFMT, 2015.

PINTO, Camila Moura. Grêmios e novos caminhos participativos: um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2013.

ROSAS, Walquíria Miranda. Instrução Pública e Profissão Docente em Minas Gerais. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.

SERRA, Áurea Esteves. As Associações de alunas das Escolas Normais do Brasil e de Portugal: Apropriação e representação (1906-1927). Marília/SP: UNESP, Tese Doutorado, 2010.

SOUZA, Carla Zottolo Villanova. No mundo das normalistas: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista (1941-1953) Rio de Janeiro: UERJ. Dissertação de mestrado, 2007.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. “Uma Escola sem muros”. Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964). Belo Horizonte: FAE/UFMG. Tese de Doutorado, 2011.

Livros

ACCÁCIO, Liéte Oliveira .A Escola Normal que virou Instituto de Educação. A história da formação do professor primário no Rio de Janeiro. In: ARAÚJO, J. C. S.;

FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. As escolas normais no Brasil. Do império à república. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008. Pp 217- 231.

ARAÚJO. José Carlos de Souza. A Gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. In ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. As escolas normais no Brasil. Do império à república. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008. Pp 321- 340.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Leitura, interpretação e produção textual. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

BALLERINI, Frantiesco. Jornalismo cultural no século XXI (Recurso eletrônico): Literatura, artes visuais, cinema e música: a história, as novas plataformas, o ensino e as tendências na prática. São Paulo: Summus, 2015.

BEOZZO, José Oscar. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a redemocratização. In FAUSTO, Boris. História Geral da Civilização Brasileira. T. III o Brasil Republicano, 4º. Volume. Economia e Sociedade (1930-1964). São Paulo: Difel, 1984. Pp 247-341, p 286.

BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. In RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François. Por uma História Cultural. Lisboa: Estampa, 1998. Pp 349-363.

BOMENY, Helena M. B.. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In PANTOLFI, Dulce (Org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Pp 137-166

CÂMARA, Sônia. Reinventando a Escola. O ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927-1930. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2013.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

- CAPELATO, Maria Helena R. Multidões em cena. Propaganda política no Varguismo e no Peronismo. Campinas/SP: Papirus, 1998.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.
- CAULFIELD, Sueann. In defense of honor. Sexual morality, Modernity, and Nation in early-twentieth century in Brazil. Durham & London: Duke University Press, 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de leitura e escrita. História e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.
- CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CHILCOTE, Ronald H., Partido Comunista Brasileiro. Conflito e integração. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- COATES, David. Reformismo. In BOTTOMORE, Tom (editor). Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. pp 313-314
- COSTA, Patrícia Coelho da. Delgado de carvalho: a trajetória de um educador. In SANTOS, Marco Aurélio Martins (org.). Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. pp 39-52.
- CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira. O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da Boa Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008
- CYTRYNOWICZ, Roney. Guerra sem guerra. A mobilização e o cotidiano em São Paulo durante a Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Geração Editorial; EdUsp, 2000.
- DAVILA, Jerry. Diploma de Brancura. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP: 2006.
- DE LUCA, Tania Regina. Leitura, projetos e (re)vistas(s) do Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- DUTRA, Eliana de Freitas. O ardil totalitário. Imaginário político no Brasil dos anos 30. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Dos pardieiros aos palácios. Cultura escolar urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo (RS): UPF, 2000.
- FAUSTO, Boris. História Geral da Civilização Brasileira. T. III o Brasil Republicano, 4º. Volume. Economia e Sociedade (1930-1964). São Paulo: Difel, 1984.
- FAUSTO, Boris. O Brasil republicano, v. 2: sociedade e instituições (1889-1930). 7ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

FAUSTO, Boris. A vida política. In SCHAWARCZ, Lilia Moritz. História do Brasil Nação: 1808-2010, volume 4, Olhando para dentro, 1930-1964, coord. Ângela de Castro Gomes. São Paulo: Objetiva, 2013. Pp 91-141.

FREITAS, Itamar. A pedagogia histórica de Jonathas Serrano. Uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935). São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In GALVÃO, Ana Maria de O. et al (Orgs). História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. Pp 9-46

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Confronto e compromisso no processo de constitucionalização (1930-1935). In FAUSTO, Boris. História Geral da Civilização Brasileira; t. 3; v. 3. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2004. pp. 7-75

GOUVEA, Maria Cristina Soares de, & ROSA, Walquíria Miranda. A Escola Normal em Minas Gerais. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de & PEIXOTO, Anamaria Casasanta (orgs.) Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. Pp 18-31.

HOBBSAWM, Eric J. Era dos Extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HORTA, José Silvério Baia. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In GOMES, Ângela de Castro. Capanema: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: Editora FGV; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. pp 143-172.

HORTA, José Silvério Baia. Gustavo Capanema. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HORTA, José Silvério Baia. O hino, o sermão e a ordem do dia. Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LENHARO, Alcir. Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste. Campinas: Editora da UNICAMP, 1985.

LENHARO, Alcir. A sacralização da política. Campinas/SP: 1986.

LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. Introdução. História dos Jovens – Da antiguidade à era moderna, vol. 1. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. História dos Jovens – A época contemporânea, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

LOPES, Sônia de castro. Oficina de Mestres. História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres. São Paulo: Contexto, 2013. Pp 443-481.

MALVANO, Laura. O mito da juventude transmitido pela imagem: o Fascismo Italiano. In LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. História dos Jovens – A época contemporânea, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. Pp 259-290.

MARICONDA, Pablo Rubén. Dewey (1859-1952). Vida e obra. In DEWEY, John. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. O Tempo Saquarema. São Paulo: Hucitec, 1987

MEAD, Margareth. Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Barcelona: Planet-Agostini, 1993.

MEIKLEJOHN, Alexander. The Experimental College. Madison, Wiscosin: The University of Wiscosin Press, 2001.

MENDES, Prof, Antônio de Pádua Carvalho. IEMG: casarão rosado da educação. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1999.

MICHAUD, Eric. “Soldados de uma ideia”: os jovens sob o terceiro reich. In LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. História dos Jovens – A época contemporânea, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. Pp 291-317.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Armanda Álvaro Alberto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONARCHA, Carlos (org.). Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MONARCHA, Carlos. Brasil arcaico, Escola Nova. Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Em guarda contra o “Perigo Vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. Jango e o golpe de 1964 na caricatura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MOTTA, Rodrigo Patto de Sá (Org.). Culturas Políticas na História: Novos estudos. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In FAUSTO, Boris. O Brasil republicano, v. 2: sociedade e instituições (1889-1930). 7ª. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Pp 259-291.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Movimento escoteiro e cultura política nacionalista no Brasil na primeira metade do século XX. In MOTTA, Rodrigo Patto de Sá (org.). Culturas políticas na História: novos estudos. Belo Horizonte/MG: Argvmentvm, 2000. Pp 39-58.

NELSON, Adam R. Education and Democracy. The meaning of Alexander Meiklejohn, 1872-1964. Madison, Wiscosin: The University of Wiscosin Press, 2001.

NERY, Ana Clara Bortoleto. A Sociedade de Educação de São Paulo. Embates no campo educacional (1922-1931). São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NUNES, Clarice. Às margens do Manifesto dos pioneiros da educação nova. In XAVIER, Maria do Carmo (org.). Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV; Belo Horizonte: FUMEC, 2004. Pp 39-66.

Ó, Jorge Ramos do. O Governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa e Autor, 2003.

PAGNI, Pedro Ângelo. A constituição da Filosofia da Educação de Anísio Teixeira (1930-1934). Entre a doutrina pedagógica e a crítica filosófica. In: MONARCHA, Carlos (org.). Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Pp 153-191.

PANDOLFI, Dulce (Org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PASSERINI, Luisa. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean Claude. História dos Jovens – A época contemporânea, vol. 2. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. Pp 319-382.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Educação e Estado Novo em Minas Gerais. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mario Casasanta (1927-1928). In LEAL, Maria Cristina & PIMENTEL, Marília Araújo Lima. História e memória da Escola Nova. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PERROT, Michelle. Mulheres Públicas. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PINHEIRO, Letícia. O Brasil no Mundo. In SCHAWARCZ, Lilia Moritz. História do Brasil Nação: 1808-2010, volume 4, Olhando para dentro, 1930-1964, coord. Ângela de Castro Gomes. São Paulo: Objetiva, 2013. Pp 143-177.

POERNER, Artur José. O Poder jovem: história a participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história do político. São Paulo: Alameda, 2010.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bosquet & COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SCOTT, Joan W.. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. In SCOTT, Joan Wallach. Gender and the Politics of History. New York: Columbi University Press, 1999. Pp 28-50.

SOIHET, Raquel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres. São Paulo: Contexto, 2013. Pp 362-400.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). Estado do Conhecimento. Juventude e Escolarização. São Paulo: 2000.

SEVCENKO, Nicolau. Orfeu extático na metrópole. São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

TELLES, Norma. Escritora, escritas, escrituras. In DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres. São Paulo: Contexto, 2013. Pp 401-442.

TOTA, Antônio Pedro. O imperialismo sedutor. A americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TOTA, Antônio Pedro. O Amigo Americano. Nelson Rockefeller e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O Exercício Disciplinado do Olhar: Livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes. *As lentes da história. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campina/SP: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira*. In XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV; Belo Horizonte: FUMEC, 2004. pp 21-38

XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV; Belo Horizonte: FUMEC, 2004.