



GT02 - História da Educação – Trabalho 804

ENSINO SECUNDÁRIO NO SUL DE MATO GROSSO SUL NAS MEMÓRIAS DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS - 1920-1950

Adriana Espindola Britez – UFMS

Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Resumo

Este artigo é uma contribuição para a História da Educação e tem por objetivo refletir sobre o uso de fontes memorialísticas para compor a historiografia da educação secundária regional, a fim de compreender o papel do Ensino Secundário na trajetória de agentes da classe trabalhadora na cidade de Campo Grande, no período de 1920 a 1960. Para tanto, utilizou-se fontes autobiográficas e biográficas de estudantes do ensino secundário, oriundos de meios populares que acessaram a escolarização secundária no período delimitado. Numa perspectiva histórica e social, observou-se que agentes sociais oriundos de classes menos privilegiadas acessaram ao ensino secundário, reconhecido socialmente como um tipo de ensino elitizado, por meio de estratégias de investimento da municipalidade e parcas ações familiares, resultantes em trajetórias longas de escolaridade e inserções em diferentes setores da sociedade, tais como: no judiciário, na política, em cartório dentre outros.

Palavras-Chave: fontes memorialísticas; ensino secundário; classe trabalhadora.

Introdução

O presente artigo é uma contribuição para a História da Educação, e produto de pesquisas realizadas sobre a educação secundária no sul de Mato Grosso¹. Na reflexão sobre o incremento da Educação Secundária² no sul de Mato Grosso, em especial, no papel protagonista do Ensino Secundário na trajetória de agentes da classe trabalhadora na cidade de Campo Grande – Mato Grosso, no período de 1920 a 1960.

Temos como objetivo refletir sobre o uso de fontes memorialísticas na historiografia da educação secundária regional, a fim de compreender a representação do papel desempenhado pelo ensino secundário nas trajetórias singulares de estudantes secundaristas, e também em sua relevância no contexto de urbanização da cidade no período delimitado.

¹ No período delimitado da pesquisa, tratar-se-á do Mato Grosso unificado, a criação do Estado de Mato Grosso Sul foi concretizada em 1977, pelo governo Ernesto Geisel. Campo Grande se tornou capital do novo Estado.

² Até a Lei 5692/1971 foi composta pelos cursos ginasial e colegial, em instituições escolares que ministraram os cursos: Secundário, Profissional e o Normal (SILVA, 1959; NUNES, 1980).

A delimitação da pesquisa advém pela situação educacional do sul de Mato Grosso, que era precária, com poucas escolas primárias e investimentos reduzidos na escolarização secundária. Campo Grande a partir da década de 1920 tornou-se uma das principais cidades da região sul, em decorrência do seu desenvolvimento econômico e social.

Nas memórias escritas de quatro estudantes secundaristas, presentes em três autobiografias: “O mundo de que eu vi” (1986), de Luiz Alexandre de Oliveira; “Mato Grosso do Sul: minha terra” de Oliva Enciso (1986) e “Meu Colégio Dom Bosco” de Pierre Adri (2005) e, na biografia “Gilka Martins: minha caminhada” escrita por Lucilene Machado (2009) perscrutamos as questões: como agentes da classe trabalhadora acessaram ao ensino secundário? Quais *habitus*, capitais e estratégias foram produzidos na permanência no ensino secundário? A inserção no ensino secundário influenciou nas trajetórias desses agentes sociais? Como o ensino secundário contribuiu no desenvolvimento educacional e social de Campo Grande?

Diante dessas interrogações, a partir dos escritos descritivos das fontes memorialísticas elencadas para o estudo organizou-se uma análise sistemática, no confronto e em consonância com informações de outras fontes documentais e históricas, e fundamentadas na perspectiva histórica e social dos estudos de Bourdieu (1996, 2011), Halbwachs (1990) e Chartier (1991), entre outros.

Para Bourdieu (2009), as escolas e o sistema de ensino possibilitam estratégias de acumulo de capital (cultural, social e político), esquemas de ação que conferem legitimidade ao agente social em dado campo.

As obras selecionadas são consideradas obras da literatura regional e, desta forma, são compreendidas como uma categoria do campo literário. Possui grande valor para o campo de conhecimento, por conterem “[...] todos os traços característicos do funcionamento dos campos político e econômico, e, de maneira mais geral, de todos os campos” (BOURDIEU, 1996, p. 233). São registros de memórias, “o passado dentro do presente”, às vezes são laudatórias, expressões seletiva e individual, paradoxalmente também coletiva, por serem produzidas a partir das vivências dentro do grupo social, recebem todas as influências e percepções do mundo social (HALBWACHS, 2004). Representação como categoria analítica, é um instrumento de pesquisa que permite interpretar, compreender e produzir conhecimento, “[...] no cruzamento de uma história das práticas, social e historicamente diferenciadas, e de uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos [...]” (CHARTIER, 1991, p. 179).

Frente ao exposto, apresentamos uma apreciação das representações de memórias das formas como indivíduos de classes menos privilegiadas acessaram o ensino secundário em Campo Grande no sul de Mato Grosso, os elementos que foram produzidos na permanência na escola secundária, como terem sido estudantes secundaristas influenciou nas trajetórias de vida e profissional desses agentes sociais, e por fim, nas considerações finais a compreensão do papel exercido pelas instituições secundárias no processo de desenvolvimento educacional e social da cidade.

1 Contribuições de fontes memorialísticas para a historiografia do ensino secundário no sul de Mato Grosso

De modo geral, o ensino secundário manteve um caráter de formação elitizante desde o século XVIII até a última metade do século XX. A partir da década de 1930, com o desenvolvimento econômico e social do País e surgimento de uma sociedade urbano industrial, a educação secundária se concretizou e manteve o caráter dualista, o secundário e o profissional, até final da década de 1960, mesmo diante das diferentes propostas educacionais de democratizar o acesso à escola secundária. (RIBEIRO, 1982; ROMANELLI, 1980).

Em Mato Grosso, até a década de 1920, a educação secundária se manteve concentrada em Cuiabá, com duas instituições principais: o Liceu Cuiabano (1879) e a Escola Normal Pedro Celestino (1910). A educação secundária pública não existia, apenas em Corumbá e Campo Grande, ao apresentarem características de urbanização houve instituições particulares que ministraram alguns cursos secundários financiados pela municipalidade.

A cidade se tornou um empório comercial após a instalação dos trilhos da Noroeste do Brasil (NOB) em 1914, e a transferência do Comando da Circunscrição Militar de Corumbá para cidade em 1921. Neste contexto de urbanização foram criadas instituições escolares que ofereceram a educação secundária, são eles: o Instituto Pestalozzi (1917), o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1926), o Instituto Oswaldo Cruz (1927) e o Ginásio Dom Bosco (1930)³, ambas instituições de iniciativa privada. E também três instituições públicas – a Escola Normal Joaquim Murтинho (1930), o Liceu Campo-Grandense (1939)⁴ e o Ginásio Barão do Rio Branco (1949), entre outras.

³ Foi comprado pelos salesianos, passando a denominar-se Ginásio Municipal Dom Bosco e, em 1942, recebeu a denominação atual de Ginásio Dom Bosco.

⁴ Após receber reconhecimento oficial, em 1942 passou a denominar-se Ginásio Estadual Campo-grandense, e, no ano de 1971, recebeu o nome de Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

O início da educação secundária em Campo Grande estão presentes na autobiografia de Luiz Alexandre de Oliveira, intitulada “O mundo que eu vi” (1986) e, também no depoimento exposto na obra “Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul” (1990) de Maria Glória Sá Rosa. O professor Luiz Alexandre de Oliveira nasceu em 14 de abril de 1903, em Viçosa, Minas Gerais, de origem familiar na classe popular, nasceu cego e recuperou a visão parcialmente aos três anos de idade. Em 1918, veio para Campo Grande para trabalhar nas obras de abastecimento de água para a cidade e na construção do prédio da circunscrição militar. Em sua autobiografia retrata o início do desenvolvimento do sul de Mato Grosso, e principalmente, nos apresenta como ocorreu a transferência e a instalação em 1917 do Instituto Pestalozzi na cidade. Nas palavras do professor: “Foi o Instituto Pestalozzi a semente do Colégio Dom Bosco e das instituições de ensino secundário, que em Campo Grande, se seguiram a ele” (SÁ ROSA, 1990, p. 31).

Em 1917, o Pestalozzi, o principal colégio de Aquidauana fundado em 1915 por Arlindo de Andrade Lima, foi transferido para Campo Grande a convite da Prefeitura. Este acontecimento fica claro na narrativa de Luiz Alexandre de Oliveira, apresentado na obra de Sá Rosa (1990, p. 31):

Em 1917, no início do ano, a convite da Prefeitura, ele transferiu o Instituto Pestalozzi para Campo Grande. Além das vantagens que a Prefeitura lhe concedia, como homem arguto, compreendeu que Campo Grande era um campo bem mais promissor, para qualquer iniciativa no terreno escolar. Aqui alugou uma casa recém-construída no local, onde fica hoje o Colégio Dom Bosco e depois o prédio anexo, que foi erguido, de acordo com as instruções dele, para servir de internato para meninas e meninos.

Ao se conceber a memória como expressão individual, buscamos informações em documentos oficiais para compreender a memória do autor, se houve e quais as vantagens concedidas pela prefeitura ao Instituto Pestalozzi. Localizou-se no acervo digitalizado da Câmara Municipal de Campo Grande, a Resolução n. 116, de 05 de julho de 1917, que determinou a “subvenção anual” por dois anos ao estabelecimento. Nos artigos definiu-se que durante o período de recebimento das verbas municipais a escola manteria os cursos primário e secundário e a gratuidade para jovens do sexo masculino sem condições financeiras.

Portanto, foi o Instituto Pestalozzi a primeira instituição privada a oferecer o ensino secundário gratuito na cidade. Luiz Alexandre de Oliveira foi um daqueles estudantes sem condições financeiras que pode frequentar a escola, como destaca: “Fiz todo meu primário, de 1918 a 1920, aqui no Instituto Pestalozzi. O ensino era ótimo.”

(SÁ ROSA, 1990, p. 32). Em seguida, passou a frequentar o curso ginásial na instituição, como uma espécie de bolsista.

Antes de me formar, trabalhei como vigilante e como professor do curso primário do Instituto Pestalozzi. Ai, como o diretor só queria professores formados, fui obrigado a sair. [...] Reconheço, entretanto, que, se hoje tenho um diploma, devo isso ao apoio que recebi do professor Tessitori. (SÁ ROSA, 1990, p.32).

Assim, entende-se que a transferência da escola para Campo Grande instituiu-se numa relação de interesses sociais e econômicos: o do poder municipal em oferecer ensino, condição essencial para o desenvolvimento da cidade, e o do proprietário, que viu pelas vantagens oferecidas pela prefeitura à oportunidade de continuar com a escola e ser a “semente” da educação secundária na cidade. Houve um jogo de disposições favoráveis para manter uma instituição secundária de qualidade na cidade. Esse investimento advém das condições sociais e econômicas vivenciadas pela urbanização, que carecia da consolidação de instituições secundária para preparar os jovens para atuarem em diferentes setores da sociedade.

A autobiografia de Oliva Enciso “Mato Grosso do Sul: minha terra” (1986) expõe representações de aluna, professora e representante política. Nascida em 17 de abril de 1909, na Fazenda Taquaral em Corumbá, de ascendência paraguaia, filha de trabalhadores rurais, Santiago Enciso e Martinha Enciso e teve quatro irmãs. A família veio para Campo Grande em 1923, após o falecimento do seu pai e para sustentar a família sua mãe trabalhou como costureira e dependia da ajuda do genro, casado com sua irmã Mercedes.

Arlindo Lima transferiu a instituição para o professor João Tessitori em 18 de janeiro de 1925. Sobre o acesso ao ensino secundário relata que não tinha condições de frequentar a escola. Em 1924, após terminar os estudos primários no Colégio Spencer, foi apresentada ao professor Tessitori e convidada por ele a fazer o exame de admissão no Instituto. Passou com êxito nos exames, porém, a sua família não tinha condições financeiras de mantê-la numa instituição privada.

Quando mostrei à minha mãe a lista com a matrícula, mensalidades, livros e uniforme, ela me olhou com tristeza e me disse: -“Minha filha, nós não podemos...” [...] Voltei ao Pestalozzi e disse a D. Raquel que não dava mesmo para eu estudar, e ela novamente foi falar com o Sr. Tessitore, mandando-me esperar. Logo voltou: “O diretor disse que você não precisa pagar nada. Ele só quer que você seja uma boa aluna.” -Quando contei isso à minha mãe e Mercedes, nós três choramos juntas... Então voltei ao Pestalozzi [...]. Ele me mandou voltar às 13 horas e então me levou a uma classe, onde hoje é a Capela do Colégio Dom Bosco, e onde estavam quarenta e cinco alunos do quarto ano primário, esperando o professor. Olhei para o Sr. Tessitore,

surpresa e mesmo assustada, e ele disse apenas: - “Eu lhe ajudarei...”. (ENCISO, 1986, p. 19).

Oliva Enciso revela em sua autobiografia o sentimento de frequentar o curso ginásial, pois sendo filha de trabalhadores rurais, teve acesso ao ensino secundário num período em que este era oferecido em instituições privadas e apenas estudantes oriundos das classes privilegiadas tinham condições de frequentá-las. De acordo com suas memórias foi entre os anos 1925 a 1930 que frequentou o primeiro ciclo do ensino secundário e ao mesmo tempo foi professora do ensino primário na instituição para pagar seus estudos.

Segundo Oliveira (1986) e Enciso (1986), em 1927 o Instituto Pestalozzi passou a receber novamente recursos da municipalidade. Nos arquivos da Câmara Municipal de Campo Grande, a Resolução n. 124, de 10 de fevereiro de 1927, denomina-o como “Gymnasio Municipal de Campo Grande” e a subvenção aos trabalhos da equiparação do Gymnasio ao Colégio Pedro II. Em contrapartida, a Resolução n. 203, de 26 de fevereiro de 1929, estabelece que a instituição oferecesse o ensino secundário gratuito para dez estudantes pobres e fazer redução de 50% de desconto nas taxas de exames. Observa-se aqui que a instituição ofereceu através das determinações do poder municipal o ensino gratuito.

A obra biográfica “Gilka Martins: minha caminhada” (2009), escrita por Lucilene Machado traz elementos que enfatizam a representação da formação feminina na educação secundária em Campo Grande. A biografada Gilka Martins nasceu no dia 14 de maio de 1923, em Nioaque, filha de Demosthenes Martins⁵ e de Corila Lesonier. Primogênita de uma família de cinco irmãos, estudou como interna no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, também conhecido como “Colégio Auxiliadora” ou “Colégio das Irmãs”.

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora foi criado em 25 de fevereiro de 1926, sendo o primeiro colégio feminino do sul do Estado, cuja proposta era educar as “filhas do sertão”. Ofereceu internato, semi-internato e externato, e também funcionou a Escola Doméstica⁶, destinada às “Filhas de Maria” das classes populares, que não tinham condições de pagar os estudos.

Gilka Martins estudou no Colégio Auxiliadora entre os anos de 1933 e 1941, do ensino primário ao curso ginásial.

⁵ Importante personalidade da história do sul de Mato Grosso, inserido no campo político e cultural, foi juiz, escritor e prefeito da cidade de Campo Grande.

⁶ Projeto educativo das Salesianas para as meninas pobres. Em troca dos serviços de limpeza da escola, as meninas recebiam moradia e estudos gratuitos. (PENTEADO, 1996, p. 62).

Fui para o Auxiliadora porque meu pai queria que eu cursasse o Ginásio [...]. O Ginásio estava na moda e era uma ponte para se ingressar em outras carreiras. *Foi uma época em que eu tive de enfrentar circunstâncias que vinham de encontro aos meus ideais. Eu tinha o desejo latente de seguir estudando, de me firmar em uma carreira. Era bonito, tanto quanto raro, uma mulher estudada.* Mas os pais priorizavam o estudo dos homens, porque seriam os futuros chefes de família. [...] Dentro desse quadro, bem mais favorável, estava eu, não para escolher, mas para aceitar o que me seria imposto. Meu pai não tinha condições de sustentar três homens na escola e mais as mulheres. Somos cinco. Logo pensava que iria me casar e sequer fazer uso de uma formação acadêmica. Em outras palavras, uma mulher não merecia tanto investimentos. (MACHADO, 2009, p. 38, grifo nosso).

Nesse período, o seu acesso ao ensino secundário na instituição se deu pelo capital social, dado pela condição política e jurídica de seu pai, que mantinha relações com famílias de políticos e fazendeiros. O capital social é dado à família pela sociedade, são os outros que reconhecem no agente certo valor e confere prestígio no espaço público.

Para Bourdieu (2010) a condição da mulher no mundo social lhe foi dada pelo espaço doméstico e ela encontrou em outras instituições, como a escola, um lugar de elaboração e de imposição aos princípios de dominação do espaço privado. Pela memória de Gilka Martins, compreende-se a lógica entre dominação e submissão, na qual a educação masculina era a preferência nas escolhas familiares e a educação feminina aos fins matrimoniais. Por isso, a inserção no ensino secundário deixou marcas em suas memórias por representar a oportunidade de ter uma formação profissional sem objetivar o casamento.

Pierre Adri, em sua autobiografia “Meu Colégio Dom Bosco” (2005), apresenta elementos importantes sobre o Ginásio Dom Bosco. A instituição foi o marco da educação salesiana masculina no sul de Mato Grosso, na oferta regular do ensino primário e da educação secundária. Até o início da década de 1970 funcionou em regime de internato e externato e destinado aos filhos das classes privilegiadas (proprietários de terra, funcionários públicos, comerciantes, entre outros). Estudar no Ginásio era sinônimo de boa educação religiosa e status social. “Transformou-se com o tempo, num dos colégios mais tradicionais da cidade [...]” (BITTAR; FERREIRA JR., 1999, p. 177).

Pierre Adri nasceu na cidade em 1946, filho de comerciantes, Wadi Adri e Rosa Adri, estes representantes da classe média. Em sua autobiografia retrata a “honra” e “satisfação” de ter sido aluno do Colégio Dom Bosco.

Tive a honra e a satisfação de fazer parte integrante, como aluno, desse majestoso educandário de 1953 a 1964, participando, ativamente, de todos os seus acontecimentos nas respectivas metades dessas duas décadas, oportunidade em que recebi os dignos ensinamentos, conferidos na época, em uma cidade do interior [...]. (ADRI, 2005, p. 15).

Adri frequentou o Colégio Dom Bosco nos ensinamentos primário e secundário, num período em que a educação secundária estava mais acessível para as classes intermediárias (comerciantes, funcionários públicos, etc.). Contudo o autor destaca o investimento familiar na educação escolar.

Toda família, naquele tempo, tinha como objetivo principal a educação dos filhos, como tem nos dias de hoje, com uma ressalva, no passado o pouco que se ganhava era destinado à educação, não havia ganância para conquistas mais vantajosas em termos econômicos. [...] talvez pela formação estrangeira, tudo o auferido em razão do trabalho, apesar de pequeno, mas compensadora à época era destinado à educação, acompanhada da correspondente alimentação sadia e farta. (ADRI, 2005, p. 26).

Os investimentos escolares são entendidos como princípios de diferenciações no interior do mesmo grupo. O capital escolar possuído hierarquiza brutalmente as diferentes frações de classes, a posse deste capital tende a mobilizar estratégias de obtenção de outros capitais fora da escola, como o cultural e o simbólico (BOURDIEU, 2009).

Observa-se que o ensino secundário em meados da década de 1960 ainda não era acessível a todos, portanto o investimento na escolarização numa instituição de reconhecimento social representava uma distinção social para as famílias das classes trabalhadoras. Revela-se a forte relação entre a posição que os agentes ocupam na estrutura social e o peso dos diferentes capitais (econômico, social e cultural) no investimento escolar dos filhos.

Em síntese, observa-se nas memórias escritas de Enciso (1986) e Oliveira (1986) que para ambos o acesso ao ensino secundário se deu por meio de bolsas de estudos. Luiz Alexandre após a prefeitura subsidiar a transferência do Instituto Pestalozzi para a cidade, e depois trabalhou como vigia e professor para custear os seus estudos. Oliva Enciso, acessou ao ensino secundário por sua dedicação aos estudos e pagou pelo curso ministrando aulas no ensino primário.

Já na década de 1940, observa-se em Machado (2009), que Gilka Martins acessou ao ensino secundário no Colégio Auxiliadora por intermédio do capital social de seu pai, num período que a educação feminina não era tida como um investimento familiar. Na década de 1950, Pierre Adri chegou ao ensino secundário como um

investimento familiar, sob a ótica da classe trabalhadora que compreendia que o ensino secundário era a possibilidade real de inserção em outros campos sociais.

2 Habitus, estratégias, capitais, e trajetórias: retratos do ensino secundário em memórias de estudantes secundaristas

Neste tópico expomos sobre as representações do simbolismo e das marcas presentes nas memórias, relacionadas às estratégias de permanência e os capitais acumulados na apreensão do papel desempenhado pelo ensino secundário na constituição de *habitus* que influenciaram nas trajetórias de Oliva Enciso, Luiz Alexandre de Oliveira, Gilka Martins e Pierre Adri.

A trajetória do agente estudante é o efeito resultante da condição de origem, da inserção em diferentes campos, do volume e da estrutura dos capitais. Uma relação que se estabelece entre o *habitus* e as forças do campo, “[...] como uma serie de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.” (BOURDIEU, 1996b, p. 81).

Luiz Alexandre de Oliveira, de origem familiar na classe popular, era bisneto de ex-escrava, filho de lavadeira e tinha deficiência visual. Em sua narrativa observa-se que teve acesso à escolarização secundária, porém revela que sua aprendizagem foi “dura” e pela pouca visão teve fraco preparo.

A vida foi muito dura pra seu filho, pois tinha ele pouca visão e um fraco preparo. Trabalhou na picareta para trazer água para a cidade e na construção dos quartéis. A situação não era boa nem promissora; por isso, resolveu dedicar-se ao magistério primário, [...]. O “professor” tinha fraco preparo e chegou mesmo a encontrar aluno que sabia mais do que ele; apesar de tudo, entretanto, ele teve boa aceitação e, por isso, foi logo convidado para lecionar no Instituto “Pestalozzi”. (OLIVEIRA. 1986, p. 27).

A representação de sua escolarização como uma fase “dura” é compreendida por ele não ter sido portador dos “capitais objetivados” que tendem a mobilizar uma trajetória escolar de sucesso. As condições econômicas, culturais e sociais são valores condicionantes para aquisição de capital escolar. (BOURDIEU, 2007).

Oliveira (1986) revela que a permanência no ensino secundário se deu por dois elementos importantes, o primeiro: a sua atuação como professor primário. Ação iniciada ainda no período que lecionou a língua portuguesa para os migrantes japoneses em Aquidauana, fortalecendo o vínculo com a colônia japonesa em Campo Grande. Isto consolidou sua aceitação como professor de ensino primário, tanto no Instituto

Pestalozzi quanto na Escola Visconde de Cairu⁷. O segundo elemento de destaque de seu relato, era o papel desempenhado como orador da turma.

O que senti em relação à minha pessoa foi a discriminação social. Em diversas ocasiões, era tratado de maneira diferente dos meninos de posição social elevada. *Meu cartaz melhorou depois de uma excursão a Aquidauana e Miranda, em que banquei o orador*. Não fui discriminado por ser negro, mas sim por ser pobre. Nunca senti discriminação racial em Mato Grosso, onde diversos negros alcançaram posição de destaque. A discriminação do negro é quase sempre de ordem econômica. (SA ROSA, 1990, p. 32, grifo nosso).

A distinção pelo discurso é explicada pelo poder simbólico⁸ que o discurso produz nos agentes em diferentes campos. Os discursos funcionam como “instrumentos” indispensáveis para a construção do campo de possibilidades e estratégias discursivas do jogo simbólico nos sistemas de “relações invisíveis” do campo social de que participam (BOURDIEU, 2000). Assim, retratou o sentimento de distinção pelo discurso proferido, por não ser uma realidade vivenciada por um homem pobre naquele período e isto funcionou como uma estratégia para se destacar no grupo.

As memórias do professor revelam que ele soube mobilizar os capitais adquiridos, nos conhecimentos da escolarização primária mobilizou o capital social junto aos japoneses, sendo reconhecido como um “bom professor” teve acesso à educação secundária. Na estratégia do discurso proferido se distinguiu perante os outros estudantes. Percebe-se que a oportunidade de estudar no Instituto Pestalozzi influenciou em sua trajetória de vida. Percurso marcado pelo magistério, principalmente na atuação como professor, diretor e proprietário do Ginásio Osvaldo Cruz. Este reconhecido como uma das mais importantes instituições secundárias da cidade, porque possibilitou a ampliação do acesso à educação secundária para trabalhadores entre as décadas de 1930 e 1950.

Enciso (1986) apresenta a sua trajetória como estudante secundarista, professora secundarista e representante política. Filha de trabalhadores rurais acessou ao ensino secundário por sua dedicação aos estudos. Em suas memórias observa-se que a sua permanência no ensino secundário se deu pela constituição de uma *habitus* estudantil e professoral.

E aí começou uma nova fase da minha vida. No dia seguinte da manhã, quando estávamos em forma para entrar em classe, D. Raquel

⁷ Escola étnica-cultural, destinada a formação dos descendentes de migrantes japoneses. Luiz Alexandre foi o primeiro professor brasileiro e diretor da instituição, e vivenciou junto com os japoneses as opressões contra os estrangeiros após o golpe civil-militar de 1937.

⁸ Um poder invisível de construção da realidade, que se utiliza de sistemas simbólicos para garantir as “divisões objetivas da estrutura social” (BOURDIEU, 2000).

se postou em frente e disse alto para que todos ouvissem: - “De hoje em diante, vocês têm de chamar a Oliva de “Dona Oliva”, porque ela é também professora!” – Meus colegas me olharam com um mudo sorriso e até eu achei graça, como o pessoal de casa também. Observei, durante os cinco anos do curso ginásial, um horário só interrompido aos domingos e feriados: às 5h30 da manhã – Missa na Santa Casa; das 7h30 à 11h30 – Aulas do Ginásio e das 13h às 16h30 – Aulas do Primário. (ENCISO, 1986, p. 20).

Para Bourdieu (1996b), o espaço de posições sociais se retraduz num espaço de tomadas de posições dado pela intermediação de disposições e/ou *habitus*, ou seja, o agente, ao se inserir em uma nova posição social, mobiliza novas práticas e bens que definem e mantêm a sua posição na estrutura social. Desta forma, ser aluna e professora representou novas conquistas e realizações, principalmente a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos numa instituição reconhecida.

Os estudantes de origens populares que frequentaram as instituições secundárias criaram estratégias para se distinguir e se tornar parte do grupo, como sendo melhores estudantes. Observa-se como o resultado dessas estratégias de distinção a homenagem recebida de Oliva Enciso pelo professor Tessitori na sua formatura do curso ginásial em 1929, e postulada na “Galeria de Alunos Ilustres” da revista “Homenagem” como uma “figura de inteligência brilhante”, como retrata a autora:

“Oliva Enciso – Termina também neste ano, seu curso de humanidades, com uma vida escolar sem igual. [...] Cultivou com carinho as ciências naturais e físicas, bem como a matemática, conseguiu muitas às vezes distinções nelas. [...] Filha de paraguaio e brasileira sente-se su’alma desta hereditariedade de características psíquicos diferentes, mas amalgamados por uma educação sadia e forte. Ao futuro, deixemos seu pronunciamento a respeito.” (ENCISO, 1986, p. 22).

Na memória de Oliva Enciso, analisa-se a representação do ensino secundário como uma distinção que direcionou a sua trajetória no magistério. Compreende-se a constituição de novos *habitus* para manter-se nas diferentes posições, de estudante e de professora. Isto está refletido na sua rotina de atividades durante os cinco anos de estudo e trabalho.

Oliva Enciso tornou-se parte da história da educação de Campo Grande, cuja trajetória foi marcada pela luta do acesso a educação das classes populares. Participou efetivamente da criação de algumas instituições públicas na década de 1950, como: a Sociedade Miguel Couto, fundada (1940), a Escola de Formação Doméstica Roberto Simonsen-SESI (1948), a Escola Profissional do SENAC e o Ginásio Barão do Rio Branco, ambas instituições fundadas em 1949. As primeiras instituições mantiveram o ensino primário em conjunto com a formação profissional, sendo o último, o Ginásio

Barão do Rio Branco, uma instituição destinada ao ensino secundário, de iniciativa privada, por ter como sua entidade mantenedora a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos.

Machado (2009) revela uma representação importante da educação daquele período: o internato. A permanência no ensino secundário no internato é representada por lembranças de angústias e alegrias, uma ruptura no *habitus* dos agentes, que tinham de viver sob as regras e disciplinas da instituição.

Quando fui aluna do Auxiliadora com o fim de me preparar para o exame de admissão, tive que ser interna e viver sob as concepções religiosas das freiras. Era um tempo que não me deixava escolhas, era viver como demandavam as regras. Anunciada uma ordem, ela deveria ser cumprida sem questionamentos. Havia certas peculiaridades de comportamento no círculo religioso que geravam conflitos enormes dentro dessa condição infanto-juvenil (e digo no plural porque não fui a única), que ainda não sabia discernir o que era regulamento ou autoritarismo. (MACHADO, 2009, p. 16).

Gilka Martins revela a força formadora do *habitus* religioso durante sua permanência no ensino secundário, e acrescenta ainda que pela ação pedagógica utilizada pela instituição através de um *habitus* cultivado pela disciplina. O regulamento, o silêncio, as ordens e a falta de liberdade são marcas desta ação. Este *habitus* revela-se nas memórias de Oliva Enciso, que também frequentou o Curso de Contador na Escola do Comércio Dom Bosco (1932), e o Curso Normal no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1934).

Eu tinha entrado na Associação das Filhas de Maria e no Manual estava escrito que ninguém podia fazer melhor do que uma Filha de Maria e num livro de Marden também li: “Se perfeito em tudo o que fizeres” [...]. Eu ia a missa e punha uma finalidade espiritual no meu trabalho, procurando fazer tudo bem e tratando bem a todos que me procuravam. Assim me tornei benquista. Assisti a 26 entradas de Prefeitos e todos se tornaram meus amigos. (ENCISO, 1986, p. 28).

O *habitus* produz toda maneira de se comportar no mundo social, um reconhecimento prático e imediato de classificações sociais. Isto não implica reconhecer quais os conteúdos particulares que se revestem os sistemas de relações, mas sim apreender a estrutura que os permeia, ou seja, é por intermédio das regras e da disciplina que se “opera a incorporação das estruturas objetivas”, o que representa os “signos visíveis” de distinção. A instituição escolar confessional, no seu “exercício legítimo de poder”, tem como alvo “[...] modificar em bases duradouras e em profundidade a prática e a visão de mundo dos leigos.” (BOURDIEU, 2011, p. 88).

O acesso ao ensino secundário influenciou na trajetória de Gilka Martins, por ter sido estudante do internato, representou o reconhecimento do investimento nos capitais

escolar e cultural da família numa instituição tradicional. Proporcionou sua atuação como uma mulher trabalhadora e participante dos acontecimentos, ao lado do pai, da história de Campo Grande. Depois de concluir os seus estudos secundários, trabalhou em diferentes órgãos públicos e tornou-se a primeira mulher em Mato Grosso a comandar um Tabelionato, o 7º Cartório de Notas, Registros de Imóveis - 2ª Circunscrição.

Pierre Adri revela que ao acessar o ensino secundário sentiu-se distinguido, o Colégio Dom Bosco representava uma confiança na sociedade. A escola proporcionou aos seus estudantes “[...] suporte para prosperarem nas suas dignas profissões liberais escolhidas do mesmo modo para o correspondente destaque na respectiva comunidade” (ADRI, 2005, p. 106).

A escola é responsável pela aquisição do capital escolar e determina as distinções entre os indivíduos, ou seja, o volume de capital escolar, em conjunto com outros capitais (cultural, econômico e social) mantém as distâncias entre as classes, por isso que “[...] o capital escolar permanece também forte nos campos não abrangidos pelo ensinamento da escola” (BOURDIEU 2007, p. 17).

Nas memórias de Pierre Adri observa-se que o capital escolar possuído pelos ensinamentos do Colégio foi incorporado e depois materializado, gerando uma distinção escolar que mobilizou as disposições para a inserção no ensino superior e no campo social. Principalmente ao representar a distinção produzida pelas práticas esportivas realizadas no Colégio Dom Bosco. Aponta, ainda, que o esporte criou disposições e práticas que influíram em sua trajetória, no seu olhar sobre competição e nas relações sociais.

Até hoje aqueles maravilhosos momentos de glória e de descontração, motivados pelas brincadeiras e pelas gozações sobre futebol integram como lembrança o cotidiano de cada aluno numa alusão inesquecível e acima de tudo marcada pela emoção daqueles belos dias onde jovens se deleitavam em contar as suas vantagens junto aos colegas de classe, assim como da outra, formando aquela integração onde imperava acima de tudo a fraternidade [...] (ADRI, 2005. p. 78).

As práticas e competições são reconhecidas como disposições práticas do esporte que constitui nos agentes sociais o sentido do jogo e as suas regras, contribuindo para o jogo social. A instituição escolar contribui para constituir as “disposições gerais e transponível da cultura legítima”, transmitidas por estratégias objetivas de saberes e práticas escolarmente reconhecidas e que cooperam para classificar uma classe social. (BOURDIEU, 2007).

O ensino secundário, principalmente a prática de esportes, direcionou a trajetória de Pierre Adri. Após terminar os estudos secundários formou-se advogado pela Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense em 1970. Na década de 1980, exerceu respectivamente as profissões de jornalista e radialista esportivo em vários órgãos da imprensa regional. Foi o primeiro presidente da Associação dos Cronistas Esportivos do Mato Grosso do Sul (ACEMS) e de outras instituições ligadas ao esporte na região sul do Estado.

Em síntese, observa-se nas memórias escritas de Oliveira (1986), Enciso (1986), Machado (2009) e Adri (2005) que o acesso ao ensino secundário representou-lhes as disposições iniciais para a inserção em novos campos sociais ao obterem um diploma de Ensino Secundário reconhecido. O diploma conferido por instituições escolares reconhecidas atribui-lhes o reconhecimento do capital escolar e garantia de disposições na inserção social, influenciando nas trajetórias sociais e profissionais. Não se pode afirmar que todos os estudantes secundaristas modificaram suas trajetórias social e econômica, pois neste trabalho apresentamos apenas as memórias de quatro ex-estudantes, entre muitos outros que o frequentaram.

Considerações finais

Neste trabalho focalizamos duas contribuições relevantes para a História da Educação. A primeira, a proeminência de trabalhar com fontes memorialísticas, biografias e autobiografias, como material empírico na produção do conhecimento da historiografia regional do ensino secundário. Na compreensão que toda obra literária é um produto histórico, que mantém em si uma finalidade e objetivos específicos de produzir e reproduzir as produções simbólicas de um campo. Assim, tornam-se fontes inesgotáveis de análise na composição de estudos historiográficos produzidos no campo da educação, por representar a memória individual relacionada a memória coletiva.

A segunda contribuição, a construção do conhecimento de que agentes de classes populares, mesmo que em minoria acessaram ao ensino secundário, na contramão de estudos historiográficos que reconheceram o ensino secundário como um tipo de ensino destinado aos grupos das elites (RIBEIRO, 1982; ROMANELLI, 1980, entre outros).

Nas análises obras memorialísticas observamos como agentes oriundos de classes menos privilegiadas socialmente acessaram ao ensino secundário em Campo Grande, no sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960. Tendo em vista que o

ensino secundário neste período foi reconhecido como um tipo de ensino destinado à formação dos filhos das classes privilegiadas com vistas ao ensino superior.

Em Campo Grande, no período de 1920 a 1960, o acesso ao ensino secundário foi oportunizado aos indivíduos de meios populares, seja por investimento da municipalidade ou investimento familiar. As instituições escolares privadas, mesmo sendo um tipo de escola destinada às classes privilegiadas da sociedade, proporcionou às classes médias e trabalhadoras o acesso à escolarização secundária, em seus diferentes tipos de ensino. Estas certificaram os agentes de uma maneira regulamentada e institucionalizada, que tendeu a inferir em suas trajetórias sociais e favoreceu uma ascensão social, econômica e simbólica.

Cabe ainda destacar, que Oliva Enciso e Luiz Alexandre de Oliveira, por terem sido estudantes secundaristas bolsistas, participaram ativamente do processo educacional da cidade e buscaram garantir e organizar o desenvolvimento da educação secundária, principalmente no acesso ao ensino secundário às classes menos privilegiadas. Luiz Alexandre de Oliveira dedicou-se ao Colégio Oswaldo Cruz e Oliva Enciso ao Ginásio Barão do Rio Branco. Ambos tiveram por objetivo oferecer acesso à educação secundária aos estudantes da classe trabalhadora.

Referências

- ADRI, Pierre. *O meu Colégio Dom Bosco*. Campo Grande, MS: [s.n], 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. Tradução Sérgio Miceli et all 7. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, P. *A distinção: por uma crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo, SP: Edusp; Porto Alegre, SC: Zouk, 2007.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados** [online]. 1991, vol.5, n.11, pp. 173-191.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA. Francisco Antonio Maia da. (Org.). Campo Grande, 100 anos de construção. Campo Grande: UFMS, 1999. p. 169-194.

ENCISO, Oliva. *Mato Grosso: minha terra*. São Paulo: Editora Resenha, 1986.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, Lucilene. *Gilka Martins: minha caminhada*. Campo Grande, MS: IHGMS, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Alexandre de. *O mundo que eu vi*. Campo Grande: Gráfica Brasília, 1986.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1980.