



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ENTRE A GUERRA E AS REFORMAS:
O ENSINO SECUNDÁRIO CEARENSE (1918 – 1930)**

JOYCE CARNEIRO DE OLIVEIRA

**FORTALEZA
2007**

JOYCE CARNEIRO DE OLIVEIRA

**ENTRE A GUERRA E AS REFORMAS:
O ENSINO SECUNDÁRIO CEARENSE (1918 – 1930)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech

**FORTALEZA
2007**

JOYCE CARNEIRO DE OLIVEIRA

**ENTRE A GUERRA E AS REFORMAS:
O ENSINO SECUNDÁRIO CEARENSE (1918 – 1930)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa “História e Memória da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 11/ 05 / 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech
(Orientador)

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Prof. Phd. Wojciech Andrzej Kulesza

*Aos meus pais, Paulo e Margarida,
que me deram a arriscada,
curiosa e prazerosa aventura de viver.*

AGRADECIMENTOS

Se cheguei ao final desse trabalho foi porque com muitas mãos pude contar. No início da minha trajetória, tinha a impressão de poder contribuir com o mundo acadêmico, com a história de uma instituição e ainda com a educação de um país. Ao longo do caminho, porém, fui percebendo outra função nesse trabalho: a de ensinar-me que a cada passo existiria uma pessoa disposta a me ajudar.

Inicialmente, agradeço a Deus – o grande orientador da minha vida, que me permitiu sonhar e realizar –, por me fazer acreditar que sempre haverá um novo caminho a seguir.

À minha família, em especial à minha irmã Renna Carneiro, que precisou conviver com as mudanças de meu humor ao longo desses anos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, em especial, Hildemar Rech, Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, José Arimatea Barros Bezerra, Idevaldo da Silva Bodião – pessoas simples e de coração aberto, que bastante contribuíram com este trabalho.

Aos meus colegas de turma, por tornarem prazeroso aquilo que um dia me disseram ser cansativo, em especial: Ana Paula Medeiros, Débora Leite, Isabel Said, Thiago Chagas, Luciana Barreto e Eudes Moreira.

Aos meus amigos, presentes desde a seleção, e que compreenderam os convites negados, além de possibilitarem momentos de lazer nos dias de cansaço. Destaco Ana Orgette, pelas ligações durante as madrugadas de escrita.

Aos que foram meus alunos e, principalmente, aos que se tornaram meus amigos.

Às pessoas que me receberam nos locais de pesquisa: Colégio Estadual Liceu do Ceará, Instituto Histórico do Ceará, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Biblioteca Menezes Pimentel, Academia Cearense de Letras, Casa de Juvenal Galeno, Assembléia Legislativa do Ceará, Arquivo Público e Arquivo Público Intermediário – e outras sem cuja ajuda não conseguiria realizar tal tarefa.

À CAPES, pela colaboração preciosa ao financiar parte desse trabalho nos momentos decisivos.

Muito Obrigada!

*Até o pobre do escritor, com a folha de papel
em branco diante de si,
sabem lá o que é o desespero de não poder
inventar, a agonia de se sentir fracassar, a
boca que não diz nada, a mente vazia, sem
riqueza de idéia, sem desenho de forma, poço
seco onde só há areia e pedra?
E assim mesmo o relógio correndo, a
obrigação de ter inteligência e ter espírito, a
luta desesperada por um fiapo de frase que se
desfaz, de pensamento que aborta antes de se
expressar em palavras?
Sim, passado o momento decisivo da criação,
há o aplauso.*

(Rachel de Queiroz)

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo de história no campo educacional, tendo como objetivo central a análise da história do ensino médio – denominado na época de ensino secundário – no período de 1918 a 1930. A escolha desse tempo decorre da importância que o período significa para História do Brasil e, em particular, a História da Educação. É o momento que sucede a Primeira Guerra Mundial, marco que se configurou como reorganização política e econômica para diversos centros políticos do Planeta, diversas instituições sociais, inclusive a escola; Período no qual se deu a entrada de novos paradigmas e objetivos ligados às idéias do nacionalismo, higienismo, eugenia, Escola Nova e algumas correntes de idéias, como o socialismo, anarquismo, catolicismo, dentre outras. A análise tomou como ponto de partida as políticas educacionais implantadas, tanto pelo Governo federal, como estadual, baseadas na intenção de garantir a oferta e melhoria deste ensino. A pesquisa é de cunho qualitativo e utiliza-se a pesquisa documental como principal forma de coleta e organização das fontes. A análise dos dados traz resultados com relação à prática de transplantação cultural do ensino secundário, currículo, professores e aspectos relevantes do cotidiano escolar da única escola de ensino secundário de caráter geral, existente no período em cenário local: o Liceu do Ceará.

Palavras-Chaves: Ensino Secundário; Política Educacional; Liceu do Ceará.

ABSTRACT

This research is a history study in the educational field which has as main objective the analysis of the high school history – named, at that time, as secondary school – during the ages 1918 to 1930. The choice of this period was due to its importance to the Brazilian History and, particularly, to the Education History. It is the moment that follows the First World War, the main point which was responsible for political and economical reorganization to many political centers of the planet, many social institutions, among them, the school. It was the period in which new paradigms and objectives linked to nationalism, hygienism, eugenics, New School and some tendencies of ideas such as socialism, anarchism, Catholicism, among others were introduced. The analysis had its start in the educational policies introduced by federal and state government based in the intention of assuring the offering and improvement of this education. This is a qualitative study in which the documental research was used as a main way of sources collecting and organization. The data analysis brings results related to the cultural transplantation practice of the secondary school, curriculum, teachers and important aspects from the environment of the only secondary school of this period in the local scenery: the Liceu of Ceará.

Key Words: Secondary School; Educational Policies; Liceu of Ceará.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas e Carga Horária	19
Quadro 2 – Resumo das Reformas	32
Quadro 3 – Fontes Consultadas	37
Quadro 4 – Número em % de reprovações do Colégio Liceu do Ceará	73
Quadro 5 – Número de Matrículas do Colégio Liceu.....	89
Quadro 6 – Número de Estabelecimentos de Assistência Hospitalar – Ceará...	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - ORIGENS DO ENSINO SECUNDÁRIO: EM BUSCA DE UM FIO QUE NOS CONDUZA.....	21
1.1 ORIGENS CLÁSSICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO	21
1.2 O ENSINO SECUNDÁRIO NO SÉCULO XIX: CONCEITO E FUNCIONAMENTO	22
1.3 EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL	25
1.4 O COLÉGIO PEDRO II E OS LICEUS.....	28
1.5 O LICEU DO CEARÁ	29
1.6 AS REFORMAS DE BENJAMIN CONSTANT, EPITÁCIO PESSOA E RIVADÁVIA CORREA.	32
1.7 BREVE ESBOÇO DO ENSINO SECUNDÁRIO, APÓS O PERÍODO INVESTIGADO	38
CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO DO OBJETO: A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA VELHA.....	43
2.1 OS SETORES POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS.....	45
2.2 CARACTERÍSTICAS DE UM CENÁRIO LOCAL: A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO NO CEARÁ.....	56
2.3 CORRENTES DE IDÉIAS DA PRIMEIRA REPÚBLICA	62
CAPÍTULO 3 - O ENSINO SECUNDÁRIO (1918 - 1930) ENTRE DECRETOS E MENSAGENS	68
3.1 A REFORMA DE CARLOS MAXIMILIANO E SUAS RENOVAÇÕES.....	69
3.2 O "DECRETO DA GRIPE".....	72
3.3 A REFORMA DE JOÃO LUIZ ALVES.....	74
3.4 O ENSINO SECUNDÁRIO CEARENSE E AS MENSAGENS GOVERNAMENTAIS DO PERÍODO DE 1918 A 1930.....	77

CAPÍTULO 4 - O INTERIOR DA ESCOLA SECUNDÁRIA CEARENSE NO PERÍODO DE 1918-1930: UMA CONVERSA COM AS FONTES PRIMÁRIAS SOBRE O LICEU DO CEARÁ.....	85
4.1 A BUSCA PELO <i>STATUS</i> SOCIAL NAS ESCOLAS DE ENSINO SECUNDÁRIO	88
4.2 A GENTE NA VIDA TEM QUE DESEJAR O IMPOSSÍVEL”: AS POUCAS MATRÍCULAS DO LICEU ..	89
4.3 “SENHOR, SENHORAS, SENHORIO”: AS POUCAS MENINAS NO LICEU DO CEARÁ	92
4.4 “DA VARANDA DO COLÉGIO, DO PÁTIO DO SANATÓRIO”: O HIGIENISMO E AS INSPEÇÕES SANITÁRIAS NAS ESCOLAS DE ENSINO SECUNDÁRIO.....	96
4.5 LICEU DO CEARÁ: O “ANTES” E O “DEPOIS” DA REFORMA DE JOÃO LUIZ ALVES.....	98
4.6 O LICEU DO CEARÁ E A ESCOLA NOVA	100
4.7 “UM MODO DIFERENTE DE CONTAR VELHAS HISTÓRIAS”: TRAÇOS DE UM COTIDIANO	101
4.8 DISCIPLINA E PUNIÇÕES: É PROIBIDO COCHILAR!	107
4.9 “SE INTENÇÃO MATASSE, NÃO TERIA MAIS NINGUÉM VIVO”: O RELATÓRIO DE LAFAYETTE PEREIRA	109
4.10 PARA ONDE NOS APONTAM AS FONTES PRIMÁRIAS.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

INTRODUÇÃO

O Brasil é visto como um país sem cuidado com seu passado, o que, por consequência, ocasiona uma educação sem memória. Ao que parece, a situação agrava-se no Ceará quando, nos vimos diante do descuido e do desprezo direcionados por muito tempo aos documentos mais antigos da instrução pública, impondo dificuldades ao trabalho de pesquisadores interessados no assunto.

Felizmente, aos poucos, essa realidade é modificada quando estudos diversos se utilizam da história como forma de explicar a própria vida. As fontes da história passam a ser interpretadas como possibilidades de entendimento a respeito dos atuais problemas da educação, podendo trazer pistas para a elaboração de políticas e planejamentos educacionais que proporcionem mudanças efetivas na educação.

De acordo com Nagle (2002, p. 16); “[...] o passado nos dá muitas lições de política e de política educacional, com a possibilidade de a gente melhorar o desempenho das administrações escolares que estão por aí.”

Seguindo essa perspectiva, o presente trabalho revela-se como um estudo de história no campo educacional, cujo objetivo é analisar a história do ensino médio, na época, denominado ensino secundário, no período de 1918 a 1930. Essa idéia central deu margem para que surgissem outras inquietações que, apesar de serem secundárias, garantem a importância nesse trabalho. São elas:

- Que reformas federais e estaduais organizavam o ensino secundário, público de caráter geral no período de 1918 – 1930?
- Quais as alterações que elas propunham para o ensino secundário?
- O que os documentos oficiais do Ceará (mensagens, relatórios de governo) traçaram para o ensino secundário dentre nos anos de 1918- 1930?
- Como o Liceu do Ceará, escola que representava o ensino secundário público de caráter geral, recebia e transformava essas diretrizes?

- Que influência as correntes de idéias que surgiram e/ou se fortaleceram na Primeira República exerceram nessa escola?

- O que as informações do cotidiano, encontradas nas fontes primárias do Liceu do Ceará nos dizem a respeito de currículo, matrículas, professores e relação escola-comunidade?

Escolhemos estudar esse período pelo fato de ser um intervalo de grande importância para a história do Brasil e, em particular, para a história da educação, pois é o momento em que sucede a Primeira Guerra Mundial – marco entendido como reorganização política e econômica para diversos centros políticos do Planeta, diversas instituições sociais, dentre elas a escola; período durante o qual ocorreu a entrada de paradigmas e objetivos ligados às idéias do nacionalismo, higienismo, otimismo pedagógico, entusiasmo pela educação, Escola Nova, socialismo, anarquismo, catolicismo, dentre outras.

A análise toma, então, como ponto de partida as políticas educacionais implantadas, tanto pelo Governo federal, como pela administração estadual, baseadas na intenção de garantir a oferta e a melhoria deste ensino. Dentro do universo do ensino secundário, tentamos identificar, nos documentos oficiais, o papel da escola e a participação de seus sujeitos no processo das “mudanças.” Observamos, por meio de fontes primárias e da revisão de literatura, como as políticas foram elaboradas pelo Poder público e endereçadas à escola secundária, e de que maneira elas eram influenciadas pelo momento histórico, e as transformações econômicas e sociais.

A idéia de fazer do ensino médio/ secundário o ponto principal deste trabalho sucedeu em decorrência da crise histórica que esta etapa educacional enfrenta, desde sua origem aqui no Brasil: a dificuldade de elaborar e executar uma identidade para esse nível de ensino. As causas para tais estorvos são provenientes de conflitos antigos na educação como a questão do ensino geral *versus* ensino profissionalizante, financiamento e universalização da educação.

Outro aspecto configura-se no fato de que, embora a legislação determine as finalidades para a educação média e ainda cuide de definir os responsáveis por sua condução, existe uma “fragilidade” nas reformas. Estas, por vezes, pareciam copiadas de modelos estrangeiros ou (re)adaptadas, aumentando as dificuldades para definir uma identidade que teima em oscilar entre o sucesso no vestibular, o desenvolvimento da cidadania e a continuidade nos estudos.

No atual cenário, a educação passa por uma reestruturação como política pública, uma reformulação nas novas funções da escola e de todos que a envolvem, inclusive o próprio Estado (DAMASCENO, 2004). Com a globalização, ocorre um fenômeno em que o conhecimento se torna um critério de organização social, no qual o êxito fica mais próximo de quem teve acesso a uma escolarização de qualidade. Isso faz com que a educação se torne um dos principais alvos das políticas sociais.

Para Azevedo (2001, p. 11), os efeitos dessa centralização “trazem a perspectiva de aquisição de novas competências, habilidades, conteúdos, teorias e técnicas relacionadas ao trabalho.” E à escola, instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado, é reservado um questionamento em torno dessas recentes responsabilidades e envolvimento com as novas tecnologias e meios de comunicação (VIEIRA, 2002a). Sobre isso, Kuenzer (2001, p. 10) sinaliza uma dualidade nas funções da escola:

Preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

Nesse sentido, a escola transformou-se em co-responsável por difundir as exigências em foco, objetivando formar jovens que dominem instrumentos tecnológicos e, principalmente, que os articulem com os saberes elaborados em sua realidade. E, em se tratando de educação básica, o nível de ensino mais próximo dessas questões é o ensino médio, já que é quando se inicia a definição do destino social dos alunos.

Talvez por isso que atualmente o ensino médio seja alvo de atenção como pano de fundo das grandes discussões que rodeiam o campo da educação. Em meio a tempos de globalização, aflora o interesse de garantir as “Necessidades Básicas de Aprendizagem”¹ para que se avalize a sobrevivência no mercado de trabalho e assim alimente a lógica capitalista.

Conforme pesquisa realizada em 2001, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), metade dos jovens brasileiros com idade escolar correspondente às séries do ensino médio não estava freqüentando a escola, e apenas 10% desses eram matriculados no ensino médio, envolvendo escolas públicas e particulares. Esses dados mudaram desde o

¹ As Necessidades Básicas de Aprendizagem – NEBAS, foram definidas na Conferência Mundial de Educação para Todos em março de 1990 na Tailândia. O evento discutia a qualidade na educação e enumerou que no ensino básico deveriam ser aprendidos os conhecimentos indispensáveis para o mundo globalizado. Dentre as NEBAS está o domínio da escrita e da leitura, das quatro operações matemáticas e um conhecimento de como se organiza social e politicamente o mundo.

momento em que a universalização do ensino fundamental leva um maior número de pessoas a procurarem a escolarização média, acelerando a ação do poder público em aumentar a oferta desse ensino (RAMOS; PAVAN, 2003).

Apesar da urgência e das iniciativas, as reformas que surgem, para tentar garantir uma educação média consistente, não conseguem imprimir um novo retrato no cenário educacional, talvez por não conhecer a escola, quiçá por não trazê-la à discussão das possíveis mudanças. Não é fácil formular uma cultura de participação no Brasil, um país que cresceu com as mais diversas diferenças, sobretudo sociais. Sobre isso, o que nos diz nossa história?

Essa contínua situação da “falta de” recursos, professores, prédios para o ensino médio, interfere no desempenho de aprendizagem dos alunos. De acordo com os indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) o desempenho dos alunos do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática diminuiu de 1997 a 2003, encontrando-se entre o nível crítico e muito crítico. Como é possível termos resultados assim, durante um período em que se divulgava uma política a favor da melhoria da escola, usando como meio os Parâmetros Curriculares Nacionais, a obrigatoriedade da formação dos professores em nível superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, o princípio da gestão democrática e a elaboração do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério da Educação Básica (FUNDEB)? Parece mesmo haver algo de errado com nossas reformas...

Trazemos a proposta de buscar no passado as origens dos nossos problemas, o que faria diminuir nossas perguntas e aumentar nossas certezas. Revisamos as mudanças ocorridas; levantamos traços de uma instituição que se fez e se faz importante para o cenário educacional cearense – o Liceu; e tentamos identificar alguns aspectos antigos que ainda correspondem às atuais necessidades.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e utilizamos a pesquisa documental como principal forma de coleta e organização das fontes. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), podem ser considerados documentos todos os materiais escritos que veicularam informações à sociedade como, é o caso de “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografia, jornais, revistas, discursos, estatísticas e arquivos escolares.” As autoras assinalam que, embora pouco explorada não só na área da educação como em outros setores de ação social, a análise documental pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, ou quando vêm para complementar outras informações obtidas por outras técnicas, trazendo novos aspectos a respeito do objeto.

Na lição de Caulley (1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, op. cit., p. 39), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos com suporte em questões ou hipóteses de interesses:

Além disso, os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistem ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Outra vantagem apontada é o custo desse tipo de pesquisa que, em geral, é baixo. Requer, porém, muito investimento de tempo para a busca de fontes, assim como atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os dados mais relevantes.

Por outro lado, são apontadas algumas críticas, pois os documentos podem não representar os fenômenos estudados de modo como ocorrem na prática. É mesmo difícil estabelecermos uma representação completa, real e infalível do que se passou numa instituição mediante documentos, porque sabemos que nem tudo o que aconteceu nela foi devidamente registrado e os acontecimentos que ali se passaram podem receber interpretações diferentes com ânimo das pessoas que os registrava, principalmente em instituições como a escola, que apresenta conflitos ideológicos e culturais, e muitas vezes eles não são claros nos documentos que a escola produz, como os regimentos e os projetos que cuidam em organizar o patrimônio material, imaterial e seus aspectos pedagógicos.

Outra crítica está no fato de que a escolha dos documentos por parte dos pesquisadores já pode estar intrinsecamente influenciada por alguma subjetividade própria.

Le Goff (1998, p. 54), no entanto, define que a História Nova

[...] trouxe uma nova concepção do documento, acompanhada de uma nova crítica desse documento. O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio é parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer a verdade.

Escolhemos, então, documentos que nos trouxessem aspectos do objeto focalizado (ensino secundário), do seu tempo, das políticas implantadas e da aplicação na escola secundária de caráter geral: o Liceu do Ceará.

Após caracterizar o tipo de documento, com suporte nos nossos propósitos de pesquisa, passamos a procurá-los e a catalogá-los. Foi nesse momento que nos deparamos

com a maior dificuldade: a escassez de fontes, ou a precária organização delas nos acervos da cidade, ou ainda as condições de seu manuseio.

Passada essa fase cuidamos da análise dos dados, e seguimos a sugestão de Krippendorff (1980 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1996), utilizando a análise de conteúdo, ou seja, a investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Para os autores, essa interpretação pode assumir diversos ângulos: análise de aspectos políticos da comunicação, aspectos psicológicos, literários, filosóficos, éticos, entre outros. Para o momento, escolhemos a análise histórica, buscando aspectos ligados à educação, fazendo inferência ao contexto dos documentos.

Após reconhecermos os documentos, e de nos debruçar na leitura minuciosa deles, passamos a subdividi-los em categorias, escolhendo aspectos relevantes e recorrentes do que já havíamos traçado como objetivo de descoberta da pesquisa. Foi no desenvolvimento da investigação que foram sendo apresentadas ambas as faces da pesquisa documental: a que proporciona satisfação e aquela que apresenta um maior grau de dificuldade. Isto porque, se já havíamos estabelecido qual seria nosso “fio de Ariadne”, nossos caminhos da pesquisa, felizmente as fontes nem sempre nos trouxeram o esperado. Nessa trajetória, fomos cada vez mais surpreendida a cada achado, mergulhado num passado, às vezes esquecido, desconhecido, com seus sujeitos e contextos que, apesar de não mais existirem, muito nos deixaram dele.

Cada descoberta se apresentou como um desafio de como poderíamos aproveitá-la no momento da análise dos dados. Vale ressaltar que, mesmo sendo predeterminado que tipos de documentos seriam buscados, não foi possível “prever” as informações que seriam coletadas.

Nesse caso, tivemos que utilizar, além da sensibilidade, uma aproximação com o objeto de estudo, um conhecimento de suas características que fosse suficiente para, desde então, definirmos de que maneira iríamos descrevê-lo, analisá-lo.

Como forma de facilitar nossa caminhada, escolhemos antecipadamente informações que nos dissessem algo sobre o contexto sócio-histórico, professores, reformas, currículo e cotidiano escolar. À medida que íamos ao campo, buscávamos aproximar em primeira instância os dados coletados com essas categorias. Após a primeira organização, passamos a identificar e classificar o tipo de documento (se ata, ofício, relatório, mensagem, regulamento, jornal) e o ano.

A primeira leitura permitiu que fossem selecionadas as informações fornecidas e também que se realizasse um cruzamento para nos certificar se documentos diferentes, que ofereciam informação da mesma natureza, realmente nos traziam os mesmos dados.

Para situar o ensino secundário no momento focalizado e observar algumas das ações e idéias, que movimentavam a política, a economia e a sociedade, realizamos uma busca de fontes primárias em alguns locais na cidade de Fortaleza: Biblioteca Estadual Menezes Pimentel, Colégio Liceu do Ceará, Arquivo Público do Ceará, Arquivo Público Intermediário, Biblioteca da Assembléia Legislativa, acervo pessoal de Filgueiras Lima, Casa de Juvenal Galeno, Biblioteca Dolor Barreira, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Histórico e Geográfico e Antropológico do Ceará, Academia Cearense de Letras e Museu da Imagem e do Som.

A seguir, organizamos todo o material encontrado e utilizado no nosso estudo.

Quadro 1 – Fontes Consultadas

Tipo de documento	Especificação
Leis Estaduais	Lei de 15 de outubro de 1834. Lei nº 304 de 15 de julho de 1844. Lei nº 361 de 12 de setembro de 1845. Lei nº 1.443 de 11 de novembro de 1871. Lei nº 1.506 de 26 de dezembro de 1872. Lei nº 1.043 de 09 de agosto de 1911. Lei nº 1.448 de 29 de setembro de 1917. Lei nº 4.793 de 7 de janeiro de 1924.
Mensagens Governamentais do Ceará	Mensagens Governamentais de 1891, 1893, 1894, 1910, 1912, 1913, 1919, 1920, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930.
Decretos Federais	Benjamin Constant – decreto de 8 de novembro de 1890. Epitácio Pessoa – decreto nº 3.890 de 1º de janeiro de 1901. Rivadavia Correa – decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911. Carlos Maximiliano – decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 Decreto da Gripe – 13 de novembro de 1918. João Luiz Alves – decreto nº 16.782-A.
Constituições Federais e Estaduais	Constituição Federal de 1891. Emenda Constitucional de 1926. Constituição Estadual de 1891, 1892, 1921, 1925.
Anuários Estatísticos	Compilação de Anuários 1894 a 1930.
Relatórios e Regulamentos de Governo	Relatório Provincial de 1º de julho de 1848. Relatório de 1º de março de 1924 da União Pan-Americana. Relatório de Província de 1917, 1919, 1925. Regulamento da Diretoria Geral de Higiene do Ceará, de 8 de novembro de 1919.
Censos do IBGE	Censos de 1916, 1917 e 1920. Série de estatísticas dos anuários de 1921, 1926, 1927, 1928, 1930.
Almanaques do Ceará	Almanaques do Ceará dos anos de 1918 a 1930.
Documentos elaborados pelo próprio Liceu do Ceará	Atas da Congregação de Professores do Liceu do Ceará dos anos de 1927 a 1929. Relatório da Congregação de Professores do Liceu do Ceará para avaliação da Reforma 16.782-A de 29 de outubro de 1928. Regimento Interno do Liceu do Ceará de 1927. Relatório do Liceu de 1918.
Jornais	Jornal Diário do Ceará: 13 de janeiro de 1927; 19 de maio de 1927; 20 de maio de 1927; Jornal O Povo: 17 de abril de 1937. Jornal O Ceará: 19 de maio de 1927. Jornal Nordeste: maio de 1927.
Ofícios	Ofício de 7 de maio de 1924 Ofício do dia 15 de setembro de 1922 Ofício de 8 de setembro de 1925. Ofício de 21 de outubro de 1928.

O presente estudo está dividido em quatro capítulos. No Capítulo 1 – *Origens do ensino secundário: em busca de um fio que nos conduza* – analisamos o ensino secundário antes e depois do período de 1918 a 1930. Com suporte na literatura, cuidamos de discutir a origem desse ensino, as reformas, Benjamin Constant (1890), Epiácio Pessoa (1901) e Rivadávia Correa (1911) e o surgimento do Colégio Pedro II e dos Liceus, inclusive o Liceu do Ceará.

Sobre o ensino secundário após os anos 30, registramos os aspectos que consideramos mais importantes para o ensino secundário: Reforma de Francisco Campos, as Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma de Gustavo Capanema (1941) e as Leis de Diretrizes e Bases: 4.024 de 1961; 5.692 de 1971; 9.396 de 1996.

No Capítulo 2 - *O contexto do objeto: a educação na República Velha* -, apresentamos as principais características ligadas ao período trabalhado, por acreditarmos que a educação exerce e recebe influências dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Daí, levantamos uma discussão sobre o cenário nacional e local da Primeira República, ressaltando as características da imigração, entusiasmo pela educação, otimismo pedagógico, nacionalismo, anarquismo, socialismo, tenentismo, modernismo, higienismo e escolanovismo.

Logo após, no Capítulo 3 - *O Ensino Secundário (1918-1930): entre Decretos e Mensagens*,- discutimos as reformas federais que organizaram o ensino secundário no período anunciado (Reforma de Carlos Maximiliano, Decreto da Gripe, Reforma de João Luis Alves). Ao final, recorreremos às Mensagens Governamentais do Ceará (1918, 1919 ,1920, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930) para entendermos a dinâmica do cenário local.

O Capítulo 4, *O interior da escola secundária cearense no período de 1918-1930: o que as fontes nos revelam* apresenta-nos informações sobre a única escola que representava o ensino secundário cearense público de caráter geral no intervalo de análise: o Liceu do Ceará. Essa discussão se fez importante para que pudéssemos compreender como se comportava a escola em meio às mudanças propostas pelo poder central.

Além disso, foi possível reconstruir um pouco do cotidiano do Liceu com base nas informações sobre currículo, concurso para professores e regras de convivência. Em seguida, retomamos os principais “achados” em nossas *Considerações Finais*.

CAPÍTULO 1

ORIGENS DO ENSINO SECUNDÁRIO: EM BUSCA DE UM FIO QUE NOS CONDUZA

Neste capítulo, abordamos o ensino secundário em suas principais fases – desde a origem na sociedade greco-romana até os dias atuais. O período que passamos a investigar (1918-1930) será tratado posteriormente, no momento em que analisamos as fontes primárias.

Quando nos propusemos falar do ensino secundário, mais precisamente, do histórico desse ensino no Brasil e no Ceará, já sabíamos que estaríamos diante de um assunto pouco explorado e com poucas fontes secundárias de pesquisa, porém não sem relevância. O livro *Educação secundária: perspectiva histórica e teoria*, de Geraldo Bastos e Silva (1969), por exemplo, é um dos estudos mais completos em termos de densidade empírica e teórica, focados sobre esta temática. Nele o ensino secundário é apresentado desde suas origens no solo europeu até a situação brasileira, durante a reforma de Gustavo Capanema com as Leis Orgânicas do Ensino, em 1941. Esse estudo muito contribuiu para a proposta de agora, além das pesquisas de outros autores como: Jorge Nagle (1976), Vanilda Paiva (1973) e Murilo de Carvalho (2004).

1.1 ORIGENS CLÁSSICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Os elementos da educação grega e romana, desde a Idade Antiga aos tempos modernos, muito colaboram para se compreender a educação secundária atual. Foram os gregos que primeiro se preocuparam em transmitir uma alta tradição intelectual e, para isso, criaram a escola.

Depois deles, as sociedades ocidentais reproduziram esse invento, conferindo-lhe características, de acordo com suas realidades. A escola grega tinha alto caráter aristocrático,

com a formalização da educação física, musical, poética e literária, trazendo, também, a função de servir ao prestígio de uma classe, distinguindo-a das demais. O padrão grego muito se assemelha ao romano, sendo que este trazia a preocupação de reproduzir fatores próprios de sua sociedade, passando assim a exercer maior influência nas civilizações ocidentais.

Como nos aponta Silva (1969, p. 82): “Não houvesse sido transplantada para Roma e servido de modelo para a educação romana e do mundo romanizados, a educação grega teria talvez menor importância para nós, ocidentais.” Na tentativa de substituir a educação familiar e rústica, surgiram então as escolas secundárias, do tipo grego, que ensinavam Literatura e Gramática.

1.2 O ENSINO SECUNDÁRIO NO SÉCULO XIX: CONCEITO E FUNCIONAMENTO

Para Silva (op. cit.), a expressão “ensino secundário” representa ensino médio, segundo grau ou pós-primário. Em outras palavras, seria o ensino correspondente à adolescência. Esses dois termos – “primário” e “secundário” – foram inicialmente utilizados em França, ao mesmo tempo da Revolução e, mais tarde, passaram a representar tipos específicos de ensino e não apenas graus escolares.

A diferença é significativa, pois não representa mera passagem de um grau para outro. Ser um tipo específico de ensino implica, na verdade, ser planejado e efetivado, seguindo finalidades específicas da demanda atendida. A realização desse ensino e dessas finalidades acontece por intermédio de um currículo que contenha objetivos pedagógicos preestabelecidos.

O sentido do ensino secundário como *tipo de ensino* remonta a uma “finalidade de formação educativa das minorias sociais, das elites, das individualidades condutoras.” (SILVA, 1969, p. 20). Seu objetivo era o de proporcionar uma cultura geral, baseada no currículo de humanidades clássicas, humanidades modernas e as ciências⁹.

Sua característica “intelectualista” e “geral” serviria de base para qualquer opção profissional ou dirigente que o jovem viesse tomar posteriormente (IBID, P 32). Silva (1969)

⁹ Mais tarde, no período da Primeira República, esse perfil das humanidades clássicas será criticado no Brasil, procurando dar espaço às ciências exatas.

ainda enfatiza que “de fato, o ensino secundário era um ensino de classe, um ensino aristocrático e aristocratizante com acentuadas inutilidades ornamentais.” (p.32).

Como os modelos europeus influenciaram na formação do Brasil como nação, e também na educação em seu todo, inclusive no ensino secundário brasileiro, achamos interessante comentá-los. Como exemplo, citamos os modelos de ensino da Inglaterra, França e Alemanha, os quais construíram um ensino secundário desarticulado dos demais níveis de ensino, principalmente do ensino primário.

O ensino secundário na Europa revelava características de organizações escolares díspares, uma vez que elas continham diferenças na formação do professor e nas condições de trabalho, dependendo do tipo de classe social que a escola atendia.

Os tipos mais representativos de ensino secundário foram os *lcées* franceses; o *gymnasium* e o *realgymnasium* alemães; e as *grammar scholls* inglesas. Em todos os casos, se buscava constituir uma cultura geral e só então os estudantes poderiam ingressar no ensino superior (IBID).

O privilégio de cursar algumas dessas escolas representava a possibilidade de conservar a posição social (já superior) ou de ascensão para aqueles (poucos) nascidos pobres. A educação secundária revelava-se como uma educação para um diferenciado *status*, com uma função de conservar a consciência de classe, que deveria começar bem cedo durante a preparação dos estudos para uma vida acadêmica e intelectualista, além de reproduzir o senso de discriminação e superioridade.

Os alunos das escolas secundárias não vinham das escolas primárias comuns: *École Primaire Élémentaire*, *Elementary School*, *Volkschule*¹⁰, pois essas instituições eram destinadas às camadas populares e, ao concluir os estudos, em plena adolescência, os egressos dominavam habilidades ligadas a leitura, escrita, cálculo, informações gerais quanto a hábitos e atitudes que os transformassem em homens trabalhadores, úteis na sociedade (SILVA, 1969).

As escolas elementares públicas se destinavam às classes pobres, ou trabalhadoras. Ser aluno desse tipo de escola já determinava a qual nível social ele pertencia. Por isso, não havia uma preocupação em elevar o ensino nessas instituições, porque já era considerado plenamente suficiente.

¹⁰ *École Primaire*, *Elementary School* e *Volkschule* eram escolas da França, Inglaterra e Alemanha, respectivamente, que cuidavam da educação das classes populares (SILVA, 1969).

O que caracterizava o ensino secundário da Europa no século XIX não era apenas esse dualismo social quanto à destinação pedagógica, mas também o fato de corresponder às transformações econômicas que marcaram a história moderna e contemporânea. A proposta de se ministrar um ensino mais utilitário, destinado às pequenas e médias burguesias, seria o subsídio das reformas do ensino secundário.

Silva (op. cit.) ressalta que uma das funções da educação secundária era selecionar, formar as elites e educar os futuros líderes. Outro fator imprescindível para compreender o ensino secundário é apoderar-se do entendimento sobre **transplantação cultural**. Essa percepção exige que passemos por três grandes pontas: a primeira consta do reconhecimento da expansão da civilização ocidental nos tempos modernos; a segunda é a caracterização da educação como exemplo de transplantação institucional; e a terceira compreende a análise sobre a educação brasileira em geral e, em particular, o ensino secundário.

Nesse último caso, os imperativos da colonização definiram nossa formação político-econômica e culturalmente dependentes, o que justificava a incapacidade das nossas elites em dar origem às próprias estruturas sociais, alimentando a farsa de que, instaladas no Brasil instituições nos moldes estrangeiros, teríamos o poder de nos elevar à igual condição de civilização e progresso (CHAUÍ, 2000).

A história do ensino secundário é, em especial, a história das adaptações estrangeiras, as quais foram iniciadas com os jesuítas, e a transplantação do ensino clássico renascentista. “Politicamente independentes, nosso desenvolvimento prosseguiu na periferia dessa civilização, sem que superássemos do ponto de vista econômico e cultural nossa primitiva situação colonial”. (SILVA, op. cit., p. 33). Culturalmente, nossas elites eram incapazes de enfrentar de modo direto nossas realidades e tencionavam ver no Brasil instituições que pudessem nos elevar à igual condição de progresso e civilização dos países europeus.

Essa é nossa história da educação: a história de repetidas tentativas de transplantação das idéias de instituições européias e, posteriormente, das instituições dos Estados Unidos. Para o ensino secundário, a prática começou com os jesuítas e a transplantação do ensino clássico pós-renascentista. No período próximo ao da Independência, houve a tentativa de implantar entre nós as idéias escolares de França.

Na avaliação de Silva (1969), o caráter transplantado de nossas instituições educacionais é recorrente, na maioria das vezes, da busca por uma solução para os nossos problemas educacionais. Infelizmente, porém, raramente as instituições transplantadas têm a efetividade desejada: muitos dos problemas do ensino secundário brasileiro foram e ainda são efeitos de distorções e reinterpretações. O agravante é que não dispúnhamos das condições objetivas, de natureza econômica, social e pedagógica, que pudessem servir de suporte a um funcionamento eficaz.

1.3 EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL

Como expressamos em passagem anterior, a educação brasileira – principalmente no tocante ao ensino secundário – recebeu e admite influência dos modelos europeus, em especial os desenvolvidos na Inglaterra, França e Alemanha. Por conta da nossa colonização, as instituições que foram sendo criadas no Brasil tiveram características do modelo clássico humanista.

As primeiras escolas brasileiras primárias e secundárias foram fundadas pelos padres da Companhia de Jesus¹¹. Apesar da influência exercida pela pedagogia instaurada na Europa, o ensino do Brasil tinha alguns aspectos diferentes: em vez de adotar o grego, os padres preferiram incluir o tupi-guarani no currículo – mas, vale ressaltar, essa medida era mais uma forma de assegurar êxito na evangelização do que a tentativa de preservar a cultura nativa (SILVA, op. cit.).

Os colégios, apesar de seguirem os padrões europeus, estavam longe de representar as escolas que lá se formavam, mas eram somente eles que as circunstâncias permitiam criar e foram sendo espalhados à medida que se propagava a missão catequética:

Com pequenas adaptações em que se destacava a substituição do grego pelo tupi, os nossos jovens colonos estavam estudando as mesmas coisas que os jovens nobres e burgueses de Paris, Bordéus, Colônia, Roma Florença, Nápoles, Messina, Madri, Salamanca, Lisboa e Coimbra. Neles se estavam formando e iriam formar-se todos ou quase todos que no Brasil dos séculos

¹¹ A Companhia de Jesus foi criada em 1540, por Inácio de Loyola, para cumprir o objetivo de avivar o catolicismo. Por ter surgido durante a ‘descoberta’ de grandes territórios pelas nações católicas de Espanha e Portugal, a Companhia se incorporou à colonização deles. Desde o início, a educação se tornou o trabalho principal. No caso brasileiro, o caráter pedagógico dava lugar ao objeto colonizador.

XVI a XVIII tiveram algum nome nas letras, nas ciências, nas artes, na política, como disse o Barão do Rio Branco. (SILVA, 1969, p. 182).

Os alunos eram levados a estudar os aspectos formais da cultura, programados num currículo que na época, era considerado o mais moderno e melhor. A atuação dos padres ainda hoje ocasiona muita polêmica, quando se tenta ponderar os benefícios e malefícios da catequese jesuítica no Brasil. Por outro lado, há um consenso de que as mudanças operadas pela Reforma Pombalina trouxeram um desmantelamento para a educação escolar.

A forte atuação e influência que os jesuítas exerciam no período da Colônia produziram reações na Corte portuguesa, visando ao controle econômico e político da Metrópole. Na compreensão de Aranha (1996), existia um sistema dentro de outro sistema e, por conta da ‘ameaça’, foi tomada a decisão de ‘expulsar’ os padres jesuítas do Brasil. O fato ficou conhecido como Reforma Pombalina, uma vez que Marques de Pombal (Sebastião José de carvalho e Melo) foi o responsável por expulsar do Brasil os jesuítas. Em troca do sistema instalado pela Companhia, foram montadas, onze anos após a Reforma Pombalina, as aulas régias, ministradas por professores leigos, muitos deles estrangeiros.

O novo modelo não tinha a mesma sistemática anterior, o que significou uma regressão escolar. As aulas régias implantadas também não possuíam a organização do ensino dos jesuítas, mas foram a saída escolhida pelo Marquês de Pombal. Para Azevedo (1943), a Reforma Pombalina trouxe um golpe ao ensino básico geral da Colônia, pulverizando-o em aulas de disciplinas isoladas, sem qualquer plano sistemático de estudos. Essas disciplinas isoladas, eram, na verdade as matérias estudadas no ensino secundário, que passaram a ser promovidas autonomamente.

Por outro lado, ao falar em aulas régias, não convém entendê-las como as aulas das quais hoje temos conhecimento: em geral, medidas por 50 minutos. Foram criadas escolas das matérias específicas, principalmente: Latim, Aritmética, Geometria e Trigonometria. Essas instituições, porém, eram bem menos desenvolvidas internamente do que a dos padres, pois não possuíam professores com o mesmo nível, formação e vocação.

O ensino desenvolvido nas aulas régias não estaria mais ligado ao mister função de preparação para a carreira eclesiástica, de conteúdo predominantemente lingüístico e clássico. Seria, então, de caráter geral e básico, independentemente dos futuros cursos superiores, adequados para o regime de vida urbana, e os membros da classe superior se

utilizariam cada vez mais da educação ministrada aos seus filhos para conservar suas posições privilegiadas.

Enquanto nos colégios dos jesuítas havia uma organização e divisão do trabalho com turmas separadas por graus de ensino, confiadas a um professor, as aulas régias reuniam poucos alunos, sem classificação, planejamento, com um professor que mostrava, em geral, despreparo quanto ao conteúdo, como também ao conhecimento pedagógico.

Apesar da desarticulação causada pela ausência de planejamento e dos estudos terem perdido a função educativa de formação humana, as aulas régias trouxeram novas disciplinas (Desenho, Francês, Inglês). Nessa perspectiva, Silva (1969) consegue avaliar um aspecto positivo, na medida em que elas possibilitaram a entrada, embora muito incipiente, de novas áreas do conhecimento no currículo secundário.

Essa condição de “descaso” continuou até a criação do Seminário de Olinda, em 1800, fundado pelo bispo Azeredo Coutinho, que havia estudado na Universidade de Coimbra então recentemente reformada pelo Marquês de Pombal. A instituição conseguiu montar um ensino com um currículo unificado, além de separar os alunos, por séries, e professores, por disciplinas (ARANHA, 1996; SILVA, op. cit.).

Pouco mais tarde (1808), chegou ao Brasil a Corte Portuguesa, refugiada das tropas de Napoleão Bonaparte. Com a instalação da família real no Brasil, além de algumas adaptações administrativas, houve a criação de espaços culturais, como a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, o Jardim Botânico no Rio de Janeiro, o Museu Real (que depois se tornou o Museu Nacional), dentre outras. Então, foi implantado o curso superior no Brasil, o que trouxe a formação de médicos, engenheiros militares, oficiais da marinha, e, após a independência, bacharéis de Direito (ARANHA, op. cit.). Nesse sentido, seria necessário pensar em cursos secundários que preparassem os jovens para os novos ofícios sociais, ultrapassando o ensino literário e tradicional.

1.4 O COLÉGIO PEDRO II E OS LICEUS

O ensino secundário passou a ser pensado desde a criação de algumas instituições especiais: o Liceu de Pernambuco surgiu isoladamente em 1826 e, 10 anos mais tarde, foram criados o Liceu da Bahia e o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, com o propósito de servirem como exemplo para as demais escolas de ensino secundário:

Ambos surgem como reunião, organização e complementação de aulas e cadeiras preexistentes, em ambos confluem a tradição do ensino clássico, representada pela predominância acentuada do latim, e a tendência inovadora que responde à exigência de novos estudos científicos e de línguas modernas que constituem preparação aos estudos de nível superior de qualquer especialidade. (SILVA, 1969, p. 191).

Na verdade, o Colégio Pedro II significou uma das iniciativas do Governo central voltada para a instrução pública após o Ato Adicional de 1834. Pelo fato de reaproveitar um termo já usado pelos jesuítas (colégio), não foi cogitada a possibilidade de essa instituição ser chamada de ginásio, ou liceu, como aconteceria em outros locais, a exemplo de Pernambuco, Bahia, Piauí e Ceará. (SILVA, 1969).

O Seminário de São Joaquim foi convertido em Colégio de Instrução Secundária e, pelo Decreto de Regência de 2 de dezembro de 1837, denominado Colégio Pedro II, que se caracterizou, logo de início, pelo enciclopedismo e pela função que tanto acompanha o ensino secundário: a preparação aos cursos superiores. “As palavras (termos: colégio, ginásio ou liceu) não teriam maior importância se não estivessem associadas a idéias, e estas têm valor na medida de sua possível correlação com as tradições e condições objetivas de determinada sociedade.” (IBIDEM, p. 191).

Durante o Império, após o Ato Adicional de 1834 que passou o ensino primário e secundário às Províncias, as escolas tiveram certa “liberdade” pedagógica, uma vez que estariam mais próximas das províncias do que do Poder Central. Seria, então, “mais provável” ou “mais possível” que as províncias fundassem um ensino mais educativo e menos preparatório. Os resultados, no entanto, foram contrários. A descentralização, na verdade, incentivou e fortaleceu os colégios particulares do Brasil, tanto os de iniciativa religiosa, quanto os leigos/ laicos que concorriam livremente e paralelamente ao setor público e obtinham sucesso (AZEVEDO, 1943).

Essas escolas eram destinadas às famílias ricas. Aos filhos da população urbana de menor recurso o ensino era ministrado em externatos particulares, de pouca qualidade, que não obtinham êxito por estarem mais preocupados com a aprovação nos exames preparatórios (SILVA, op. cit.).

1.5 O LICEU DO CEARÁ

No Ceará, o surgimento dessa escola também veio mediante a atuação da Igreja Católica. Em 15 de dezembro de 1827, o padre Antônio Pinto de Mendonça elaborou um requerimento de criação de cadeiras de Francês, Filosofia Racional e Moral, Geometria e Retórica devendo, porém, criar um estabelecimento próprio para esse ensino. Seriam os liceus, deixando à mostra a influência da cultura francesa sobre a nossa educação, desde a escolha dos termos até a seleção das disciplinas.

O projeto foi aprovado e anunciado no dia 14 de janeiro de 1832, passando por mais duas sessões de debates no dia 16 de janeiro do mesmo ano. Em 1834, por lei de 15 de outubro, foi criado o Liceu do Ceará:

Art. 1º - Fica creado na Capital da província um Liceu, onde se reunirão as Aulas de gramáticas das Línguas Latina Francesa, as de Filosofia e Retórica, e a do primeiro ano de Matemática, e quaisquer outras de estudo científico, que para o futuro se houvessem de criar.

A lei complementa que seriam disponibilizados dois “lentes substitutos”¹² para as cadeiras de Gramática Latina e Retórica, Filosofia e o primeiro ano de Matemática. O prédio da escola seria o mesmo usado para as Sessões da Câmara Municipal, existindo o pedido de doações para a compra de livros da biblioteca, que seriam escolhidos pelo diretor. Na verdade, essas doações não eram suficientes para comprar o acervo necessário da biblioteca e as despesas seriam pagas pela Fazenda Pública, somadas às quantias pagas pelos tutores dos alunos, anualmente. O Presidente da Província nomeava professores, diretor, vice e bedel e organizava um estatuto escolar.

¹² Fariam parte do corpo docente, de imediato, os professores que já lecionavam as disciplinas do ensino secundário em casas particulares. Para as disciplinas complementares, ou para aquelas na qual a procura era maior do que a oferta, contratava professores (ou os “lentes”) substitutos.

Essa foi a intenção, mas, na verdade, até o Liceu passar a funcionar, ainda houve diversas discussões, emendas e rejeições. Como forma de dar ponto final às indefinições, veio a lei nº 304, de 15 de julho de 1844, sancionada pelo presidente José Maria da Silva Bittencourt:

Art. 4 - O lycêo terá um director, um secretario e um porteiro de nomeação do governo provincial, tirados os dous primeiros d'entre os respectivos professores.

[...]

Art. 9 - Todas as aulas publicas da província ficão sujeitas á inspecção do lycêo, que para melhor desempenho desta obrigação terá em todos os pontos da mesma província directores de aulas de nomeação sua, e approvação do governo.

[...]

Art. 12 – Todos os estudantes do lycêo serão obrigados ao pagamento da matricula, que custará Rs. 6.400 á thesouraria provincial, não podendo ser admittidos no lycêo sem que se apresentem o respectivo conhecimento de recibo da mesma thesouraria; os professores, que os aceitarem, não obstante a falta de pagamento da matricula, sofrerão a pena de lhes descontar a importância della de seus respectivos ordenados.¹³

Esta lei foi alterada pela a de nº 361, de 12 de setembro de 1845, pelo presidente Inácio Correia de Vasconcelos, que trouxe orientações sobre o papel do diretor, secretário, professores, porteiro; informações para matrícula, a respeito do ano letivo, da habilitação e exames, *polícia* das aulas, concessão de prêmios, dias de férias e disposições gerais. No dia 19 de outubro do mesmo ano, aconteceu a instalação do Liceu do Ceará que funcionaria na residência do próprio diretor, o Senador Pompeu (Thomaz Pompeu de Souza Brasil).

O Relatório Provincial de 1º de julho de 1848 constata os efeitos indesejados do Liceu por não estar produzindo os resultados esperados em razão “das dificuldades próprias de um estabelecimento novo, e em grande parte à falta de medidas para dar maior regularidade, e animação a esse estabelecimento, que além de novo e por isso de pouco prestígio, tem a lutar com o colégio das artes estabelecido em Olinda.” Como forma de superação da rivalidade, o presidente Fausto Aguiar propõe a criação de um privilégio que seria atendido por forma de lei (nº 1.443, de 11 de novembro de 1871), ao fornecer para os alunos que tivessem “sempre obtido boas notas nas aprovações e frequência [...] um diploma, com o qual poderão requerer qualquer emprego provincial, independente de concurso.”

¹³ Este artigo foi suspenso pelo presidente da Província em 5 de fevereiro de 1847, mas revalidado em 27 de janeiro de 1847.

Para Castelo (1970), esse estímulo veio a ser prejudicial, pois empurrava os jovens às profissões burocráticas, criando um ambiente propício ao empreguismo, à vida mais fácil, não sendo capaz de superar o Seminário de Olinda e não cumprindo a função de preparar os alunos para o ingresso nos cursos superiores. Para o mesmo autor, o que se pretendia, na verdade, “era simplesmente mudar a denominação de Liceu do Ceará para Internato Cearense, embora admitisse alunos externos e semi-internos.” (IBID, p. 127). Isso veio a ocorrer com a lei nº 1.443, quando substituiu o Liceu por Internato Cearense, passando o curso a funcionar por 4 anos.

No internato, havia pensionistas, meios-pensionistas e externos, esses últimos, se fossem pobres, teriam a mensalidade gratuita. “Os lentes do Liceu seriam aproveitados para o internato, ou jubilados, a pedido. A Província pagaria as pensões de doze alunos pobres, que seriam educados no internato, à custa dela.” (CASTELO, 1970, p. 130).

A lei nº 1.506, de 26 de dezembro de 1872, trouxe autorização para reformar novamente o Liceu, e inclusive adquirir um prédio que oferecesse melhores acomodações. Esse foi um período difícil para o Liceu, por não possuir sede própria. De 1851 a 1894, o Liceu do Ceará caminhou por diversos lugares: Santa Casa de Misericórdia, Quartel da Força Pública, e por fim, o prédio da Praça dos Voluntários (MAGALHÃES, 2005).

Em 1874, a inspeção do Liceu foi definida como sendo de responsabilidade do presidente da Província, de um diretor, de congregação de lentes e dos próprios lentes (CASTELO, op. cit.).

As matrículas dos anos 1876 a 1880 na rede pública eram desoladoras. Castelo (op. cit.) comenta que o pequeno número de jovens freqüentadores da escola secundária nesse período não se ajustava aos esforços e sacrifícios feitos pela Província. Na verdade, essa dificuldade era enfrentada por outras províncias (como a de Pernambuco e Piauí). De acordo com o autor, a situação era a seguinte: “estabelecimentos públicos de instrução secundária aliás, perfeitamente montados, e com melhor professorado, são abandonados, ao passo que se aumenta a procura dos estabelecimentos particulares. Opera-se reformas sobre reformas, e sempre o mesmo resultado, quase negativo.” (IBID, p. 135).

Os dados do censo do período revelam o grande número de jovens em idade escolar fora da escola secundária, ou mesmo fora da escola primária. Castelo (1970) declara que as escolas públicas eram abandonadas, uma vez que os alunos preferiam os estabelecimentos privados. Na verdade, acreditamos que as escolas privadas surgiam para

compensar a ausência de estabelecimentos oficiais e existia, inclusive, regulamento que autorizava gratificação convencional a professores particulares, onde não houvesse ensino público.

Na tentativa de dar uma solução a esse problema, tornando o ensino mais atrativo e reduzindo os custos do ensino secundário, surgiu a idéia de congregar em um só estabelecimento o Liceu e a Escola Normal, o que não ocorreu.

1.6 AS REFORMAS DE BENJAMIN CONSTANT, EPITÁCIO PESSOA E RIVADÁVIA CORREA.

Uma das características da Primeira República foi o ‘caráter salvacionista’ conferido à educação, acreditava-se que seria através da educação que se daria resolução a todos os problemas sociais do Brasil - República. Não que os demais problemas de ordem econômica, política e social não fossem detectados, porém, eles perdiam a primazia diante das questões educacionais, e assim se justifica o aparecimento dos movimentos ideológicos marcados pelo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico (NAGLE, 1976).

Analisando a literatura que estuda a educação do período, encontramos quais iniciativas do Poder público foram direcionadas ao ensino secundário, por intermédio de reformulações consecutivas: Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1910), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves (1925).

Nesse momento, nos preocupamos em realizar um resumo das reformas de Benjamin Constant, Epitácio Pessoa e Rivadávia Correa. Mais adiante nos deteremos às de Carlos Maximiliano e João Luiz Alves, uma vez que se encontram dentro de nosso espaço temporal estabelecido.

A intenção de reformular a escola secundária circulava ao redor da concepção de substituir as humanidades literárias pelas humanidades científicas. As primeiras traziam consigo o espírito da “aristocrática pedagogia literária greco-latina” (NAGLE, 1976, p. 177), a fim de cultivar as faculdades imaginativas e sentimentais e o gosto pelo belo; características que começavam a ser desatualizadas para a época de modernização, em que o conhecimento científico era interpretado mediante o desenvolvimento de faculdades que levassem à atenção, comparação, generalização e ao raciocínio rápido, ligado aos fenômenos da natureza.

Nagle (op. cit., p. 160) complementa:

De um modo geral, a discussão em torno da escola secundária encaminha-se no sentido de mostrar a necessidade de criação das faculdades de filosofia e letras – para que aí se forme o professorado para aquela escola e para que haja continuidade nos “estudos desinteressados” da escola secundária.

Ao final de 1889, a função do ensino secundário era preparar para o ensino superior e a oferta era restrita aos jovens. A primeira tentativa de mudança veio no contexto do decreto de 8 de novembro de 1890, nomeado **Reforma Benjamin Constant**, que aboliu os exames parcelados de preparatório e introduziu o exame de madureza¹⁴ para a verificação dos alunos, buscando assim elevar o nível do ensino secundário. Essa equiparação só era concedida às escolas oficiais, deixando à parte as instituições de natureza privada.

Como forma de deixar o ensino secundário menos preparatório e voltado mais para a formação educativa, o currículo sofreu um inchaço das disciplinas, tornando-se praticamente inviável às crianças e adolescentes. Esse enciclopedismo curricular teria então duas razões: a primeira relacionada ao abandono do caráter preparatório, e a segunda com o feito de tornar o ensino secundário mais seletivo, uma vez que a aprovação no exame de madureza permitiria a matrícula no ensino superior. Como o exame de madureza era exclusivo das escolas oficiais, os alunos que haviam estudado em estabelecimentos particulares precisariam passar pelo crivo do Colégio Pedro II¹⁵ ou por algum Liceu.

Não bastava apenas ser aprovado no exame. O aluno “estranho” à instituição deveria apresentar à mesa examinadora um *curriculum vitae* assinado pelo diretor do estabelecimento particular em que estudou, ou pelos professores que a ele o ensinaram em casa, e, com esse documento, deveria ser possível conhecer os precedentes escolares, o procedimento moral do aluno e o aproveitamento que obteve durante o curso (SILVA, 1969; NAGLE, 1976).

A reforma Benjamin Constant veio com a intenção de aproximar ao máximo o ensino das escolas particulares ao das escolas oficiais. Para isso, foi utilizado o exame de madureza, que só as escolas oficiais poderiam realizar. Assim, o ensino secundário se tornava cada vez mais uniforme, com um currículo mais parecido dentre as escolas, (SILVA, op. cit.).

¹⁴ O exame de madureza consistia num exame único, de todas as disciplinas, com todo o conteúdo a ser trabalhado no ensino secundário e que apontasse o nível de conhecimento em que se encontrava o aluno. Aos alunos nele aprovados com as melhores notas, conferir-se-ia o grau de Bacharel em Ciências e Letras. Os demais recebiam simples certificados de estudos secundários.

¹⁵ Com a Reforma Benjamin Constant, o Colégio Pedro II passou a ser chamado de Ginásio Nacional.

Essa iniciativa, no entanto, foi de encontro ao princípio da liberdade de ensinar, conquistada inclusive pelas escolas particulares na Constituição de 1891, em que afirmava serem ensino primário e secundário livres aos estabelecimentos particulares, desde que não fossem contrários à moral e à saúde dos alunos.

O princípio de liberdade não era posto em prática e o exame de madureza contribuía para essa dificuldade. Afinal, para o aluno ter acesso ao ensino superior, precisava submeter-se aos exames que só eram realizados nas escolas públicas, uma vez que apenas elas eram equiparadas ao Colégio Pedro II.

Por conta da diminuição do papel das escolas particulares na preparação e certificação de alunos, da mesma forma que, em razões de força política que os responsáveis pelo ensino privado já representavam no Brasil, essa reforma não conseguiu ser executada, e a organização do ensino secundário continuou a ser feita por uma série de outros documentos oficiais.

Em seguida, o decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, **Reforma Epitácio Pessoa**, consolidou o exame de equiparação, suficiente para abrandar os conflitos entre escolas oficiais e escolas particulares, ou ainda, Poder público e poder privado, no momento em que concedia os exames, indiscriminadamente aos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, mas sendo todos fiscalizados pelo Governo federal.

Após a equiparação, o Governo nomearia um *delegado fiscal* para observar o estabelecimento no período de 2 anos, durante o qual seria averiguada e relatada semestralmente a vida escolar em todos os aspectos, inclusive com referência ao corpo docente, método de ensino e material didático. “Terminado esse prazo, poderia ser concedida a equiparação após a qual o estabelecimento continuaria sujeito à fiscalização do delegado fiscal do Governo, cujas atribuições o Código Epitácio Pessoa fixava.” (SILVA, 1969, p. 259).

O currículo estabelecido permaneceu praticamente o mesmo, tendo alterações mais significativas na Reforma João Luiz Alves (1925) e depois nas de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), que dividiram o curso secundário em dois ciclos e sua diferenciação no ciclo terminal.

Então, até 1925, antes da Reforma de João Luiz Alves, o currículo estaria organizado da seguinte maneira:

Quadro 35 – Disciplinas e Carga Horária

Matérias	Séries e Horas Semanais					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Português	3	3	2	2	-	-
Latim	-	-	3	3	3	1
Grego	-	-	-	3	3	2
Francês	4	3	2	1	-	-
Inglês	-	3	3	2	1	1
Alemão	-	-	3	3	3	1
Aritmética	4	-	-	-	-	-
Aritmética e Álgebra	-	3	2	-	-	-
Geometria	-	-	3	-	-	-
Álgebra, Geometria e Trigonometria	-	-	-	3	-	-
Mecânica e Astronomia	-	-	-	-	3	-
Matemática (revisão)	-	-	-	-	-	3
Física e Química	-	-	-	-	5	1
História Natural	-	-	-	-	-	5
Geografia	3	3	1	-	-	1
História	-	-	-	3	3	-
História do Brasil	-	-	-	-	-	3
Literatura	-	-	-	-	2	2
Lógica	-	-	-	-	-	3
Desenho	3	3	2	2	1	1
Total de horas semanais	17	18	21	22	24	24

Fonte: Organização própria.

A Reforma de Epiácio Pessoa manteve o exame de madureza e anunciou a implantação de estudos seriados, que seriam o curso ginásial, para substituir os exames parcelados de preparatórios, que na verdade, só vieram a ser substituídos em 1908¹⁶.

O conflito entre o sistema público e o particular movimentava as lutas de poder dentro do sistema educacional. Foi assim que a reforma seguinte, **Rivadavia Correa** (1911), veio para reafirmar a livre competição entre os estabelecimentos de ensino oficiais e particulares: a rede privada era independente das ordens do sistema oficial de ensino (NAGLE, 1976).

A terceira reforma do período, ocorreu ex-vi do decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Trouxe como primeira proposta o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino secundário mediante a diminuição da influência fiscalizadora do poder central, apesar de não desoficializar o ensino. Além disso, a reforma renovava um objetivo ainda da Reforma Benjamin Constant: substituir os preparatórios pelo regime seriado, ou promoções sucessivas, como então se chamava, tentando, mais uma vez, derrubar a concepção preparatória para os

¹⁶ O termo preparatório diz respeito aos exames que os alunos prestavam de acordo com as disciplinas em que se julgassem mais capazes. Sendo aprovados, cuidariam de prestar exames às demais, até que completassem todas as disciplinas do ensino secundário.

cursos superiores. “O exame de madureza é mantido, cumpre observar, devendo realizar-se, no Distrito Federal, no Colégio Pedro II, e nas outras cidades, nos estabelecimentos oficiais equiparados. Todavia, quando estes últimos não existissem, o exame de madureza poderia ter lugar nos colégios particulares.” (SILVA, 1969, p. 261). Daí surgiram livremente estabelecimentos destinados à formação de bacharéis e doutores.

Dessa forma, foram eliminados os privilégios, para ingressar no ensino superior, dos estudantes, que tinham cartas de bacharel ou certificados dos exames ginasiais e preparatórios e foi instituído o exame de admissão ao ensino superior, independentemente de apresentação de qualquer certificado ou atestado de estudos secundários, dando lugar a um ensino secundário flexível, livre, diversificado e também desorganizado.

Aconteceu, então, de cada vez mais os estabelecimentos particulares e estaduais terem concedida a equiparação solicitada. Na tentativa de dar mais autonomia aos estabelecimentos públicos, os exames de preparatórios voltaram a ser, novamente, tarefa exclusiva das escolas oficiais, não concedendo às particulares o direito de realizá-los, muito embora alguns estabelecimentos oficialmente reconhecidos também cometessem equívocos. “Essa limitação obedecia ao propósito de preservar um mínimo de seriedade, de que era evidente que os exames de preparatórios cada vez mais se afastariam, se também nos colégios particulares fossem realizados.” (IBIDEM, p. 262).

Para tornar o entendimento mais didático, resumimos as reformas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Resumo das Reformas

Reforma	Proposta	Observação
Benjamin Constant – decreto de 8 de novembro de 1890	<ul style="list-style-type: none"> - Abolir os exames parcelados - Introduzir o exame de madureza e equiparação nas escolas públicas. 	- Por pressão das escolas privadas, a reforma não é colocada em prática.
Epitácio Pessoa – decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar o exame de equiparação tanto para escolas públicas como privadas. - Manter o exame de madureza. - Anuncia que o ginásio, brevemente, substituirá os exames parcelados. 	- Os exames parcelados só serão substituídos em 1908.
Rivadavia Correa – decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.	<ul style="list-style-type: none"> - Instituir competição entre estabelecimentos oficiais e particulares. - Diminuir a função fiscalizadora da União. - Institui o exame de admissão ao ensino superior. 	- Essa reforma veio abrandar os conflitos entre as escolas particulares e a autonomia das escolas oficiais.
Carlos Maximiliano – decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar novamente as funções da União. - Controlar a autonomia das escolas particulares. - Instituir o Colégio Pedro II como modelo para demais escolas. 	- O estudo sobre essa reforma será aprofundado no Capítulo 3.
João Luiz Alves – decreto nº 16.782-A.	<ul style="list-style-type: none"> - Difundir o ensino secundário. - Definir diretrizes para a administração escolar. - Reorganizar o Colégio Pedro II. - Restabelecer curso de bacharelado em ciências e letras. - Institui a Escola Normal superior para formar os professores do ensino secundário. 	- O estudo sobre essa reforma será aprofundado no Capítulo 3.

Fonte: Organização própria

1.7 BREVE ESBOÇO DO ENSINO SECUNDÁRIO APÓS O PERÍODO INVESTIGADO

Da mesma forma que achamos interessante trazer algumas características do período anterior aos anos de nossa análise, também traçamos breve esboço do que foi e tem é o ensino secundário, atualmente chamado de ensino médio, dentro das discussões da política educacional.

Nas primeiras décadas do século XX, o Estado tinha características de extremo nacionalismo, conseqüência dos acontecimentos da Primeira República. Além disso, era conservador e com forte intervenção na economia, num momento em que o País foi perdendo suas características de agrário-exportador e auferindo outras que anunciavam o fortalecimento da industrialização nacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 17).

Quando aparecem o interesse em se escolarizar a formação profissional no Brasil, este ocorrem em razão desse fortalecimento da industrialização nacional, atrelada à necessidade de moralização dos órfãos e pobres (NUNES, 2002). Tal fato retrata que, desde o início, a educação profissionalizante foi pensada para a ocupação e preparação das classes populares que dificilmente chegariam ao ensino superior.

Era visível a preocupação de cuidar do processo de industrialização e de ocupação das massas populares, principalmente na década de 1940 que trouxe as Leis Orgânicas do Ensino. Estávamos diante de um momento de amadurecimento de uma política educacional que acabara de surgir.

Nas primeiras décadas do século XX, a de escolarização das massas populares assumia uma função de salvação da pátria uma vez que, na época, o índice de analfabetismo era assustador. De acordo com Paiva (1973, p. 88), 80% da população era de analfabetos, fazendo com que o País – portador de uma taxa de escolarização irrisória – tivesse característica de uma nação ignorante e improdutiva.

Durante esse intervalo, o Brasil presenciava, mais uma vez, conflitos que não eram de cunho apenas pedagógico, mas, principalmente, causados por interesses políticos polarizados basicamente, entre duas classes: os católicos e os liberais, que eram representados pelos intelectuais da Escola Nova (GHIRALDELLI, 1990; ARANHA, 1996).

A agitação influenciou as próximas ações. Como ilustração, podemos citar os decretos da Reforma de Francisco Campos, que trouxeram a criação do Conselho de

Educação, **disposições para o ensino secundário**, para a Universidade do Rio de Janeiro e criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1931).

De acordo com Sousa (s/d), no Ceará, o período compreendido entre 1860 a 1920, o número de alunos secundaristas teve uma alteração muito pequena; só a partir de 1950 (fruto da Reforma Capanema), a procura pelo ensino secundário tomou impulso. Mesmo assim, a maior oferta de matrículas era na rede privada, já que o sistema público não dispunha de vagas suficientes. E não é espantoso achar que a maior parte dos estabelecimentos de ensino se concentrava na Capital. Com relação à situação financeira para o ensino secundário, o mesmo autor já discorria sobre as dificuldades, ressaltando a importante participação da União ao repassar para estados cerca de 5% da arrecadação local, por meio do Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM).

A década de 1940 configurou-se como palco da promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, ou Reforma de Gustavo Capanema – como ficou conhecida. Foram 9 decretos-leis suficientes para modificar a educação básica, as quais criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além de estruturarem todo o ensino industrial:

Nessa iniciativa estava implícito o reconhecimento da incapacidade governamental em prover a formação profissional em larga escala, seja pela dificuldade na alocação dos recursos, seja pela inoperância do próprio sistema de ensino oficial para oferecer a formação técnica almejada. (SHIROMA et. al, 2002, p. 28).

Na Reforma Capanema, observa-se a intenção de traçar diretrizes para o ensino industrial, profissionalizante e técnico. Mais uma vez, o sistema político usava a educação como ferramenta de auxílio para a modernização do País e todo o Brasil assistia, na época, ao crescimento da ditadura educacional, ou seja, momento em que a minoria escolhia o destino da maioria. A maior parcela era conduzida à formação de mão-de-obra qualificada, e outros, em menor quantidade, egressos dos cursos que trabalhavam com os conteúdos das ciências exatas e humanas, conseguiam chegar ao ensino superior.

Essas eram as principais críticas feitas às reformas da Primeira República: a desarticulação dos diversos cursos técnicos e a separação social que possivelmente eles promoveriam.

As diretrizes traçadas pelo Estado Novo invadiram os tempos republicanos e organizaram o ensino até a promulgação da lei nº 4.024, de 1961. Essa, conhecida como a

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe para o aluno a possibilidade de ter acesso ao ensino superior, “independente do curso secundário feito anteriormente, podendo ainda realizar transferência interna de uma área para a outra, aproveitando disciplinas em comum e cursando as que faltassem.” (CARNEIRO, 1998, p. 32).

Tal iniciativa seria a oportunidade de reduzir a desarticulação dos ramos profissionais, denunciadas anteriormente e, do mesmo modo, o SENAI e o SENAC “poderiam organizar seus cursos equivalendo-os aos níveis de 1º grau e 2º grau.” (KUENZER, 2001, p. 12).

Com a Lei nº 5.692, de 1971, o ensino secundário passou a ser chamado de ensino de 2º grau (duração de 3 anos) e inaugurou uma polêmica em torno da profissionalização compulsória, pois todos os egressos do segundo grau sairiam com uma profissionalização ou pelo menos com o título de profissional. A iniciativa rendeu forte crítica pelo fato de mais uma vez fragmentar o ensino geral e obrigar os estudantes a optarem por uma área específica de qualificação para o mercado de trabalho, fossem eles da rede pública ou particular.

A obrigatoriedade de garantir a oferta escolar para 8 anos (que seriam o 1º e 2º Grau) forçou o Estado a expandir a rede de ensino, mas não ocorreu ampliação em seus investimentos, ao passo que foram realizados os acordos MEC/ USAID, implantados entre 1964 e 1971, com interferência inclusive no ensino secundário (ROMANELLI, 2003).

Graves problemas apareceram: a falta de recursos financeiros, profissionais qualificados, estrutura física e material, o que obrigava as escolas (principalmente as públicas) a oferecerem cursos profissionalizantes mais baratos, não se preocupando com a oferta no mercado de trabalho.

Enquanto isso, as escolas particulares optaram por manter o ensino dentro das mesmas atribuições propedêuticas de antes, ou seja, preparar para o ingresso no ensino superior. “Desse modo, muitas instituições privadas garantiam a profissionalização ao aluno somente no diploma.” (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 88). Apenas em 1982 veio a “reforma da reforma” tentando amenizar os conflitos lançados pela profissionalização compulsória, o que possibilitou o aluno escolher entre a profissionalização e o ensino geral (ALBUQUERQUE, 1997).

Nos anos 1990, a dificuldade se aprofundou mais ainda: por conta dos poucos recursos destinados ao ensino médio, aumentou a dificuldade de execução e também de conseguir elaborar uma identidade, por conter circunstâncias provenientes de conflitos antigos

na educação, como a questão do ensino geral *versus* ensino profissionalizante, o financiamento e a universalização.

Muito embora tenhamos uma legislação que determine as finalidades para a educação média¹⁷, e ainda cuide de definir os responsáveis por sua condução, observamos a fragilidade das reformas, o que aumenta as dificuldades em definir uma identidade e a garantia da continuidade nos estudos. A Constituição Federal de 1988, é clara, quando define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 212), sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Hoje, o ensino secundário – denominado ensino médio – representa a última etapa da educação básica, com duração de 3 anos (lei nº 9.394/96). Até a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, tinha garantido sua “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade.” A partir de então, foi suprimida a obrigação do Estado de universalizar o ensino médio, deixando-o gratuito com progressiva universalização (OLIVEIRA, 2002).

A intenção primeira vem a ser a universalização do ensino fundamental, e, para tanto, criaram-se mais novas estratégias que priorizaram o ensino de 1ª a 8ª série, ampliando consideravelmente a oferta deste à população.

Isso trouxe sérias conseqüências, especialmente à educação infantil e ao ensino médio, que vêm recebendo maior número de alunos e, por não ter passado por um reajuste, presencia atualmente uma situação de emergência.

Os diagnósticos que apresentam as condições do ensino médio no Brasil mostram a desatenção praticada durante todo esse tempo: a maior parte dos cursos funciona em espaços ociosos do ensino fundamental e os alunos não são contemplados completamente pelos programas de livro didático, e de forma alguma pela merenda escolar (BUENO, 2000; KUENZER, 2001).

A necessidade de manter e universalizar uma escola com recursos reduzidos tem feito com que as secretarias estaduais recorram às organizações multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Os empréstimos aparecem como possibilidade de conduzir a educação média de maneira menos dolorosa, mas, também, trazem predeterminações a serem adotadas na

¹⁷ Cf.: Lei nº 9.394/96; decreto nº 2.208/97; parecer CEB 15/98 e Plano Nacional de Educação de 2001.

educação pública. Além disso, são seguidos de acordos de contrapartidas em razão das quais muitos estados arrastam dívidas antigas, agravando ainda mais a situação.

Já existem alguns estudos que cuidaram de investigar esse período recente do ensino médio “pré e pós LDB”, contribuindo para alertar a sociedade política e civil a preocupar-se com a educação de seus jovens.

Aqueles que adotam uma perspectiva histórica com tal finalidade, todavia, aparecem com menor frequência¹⁸. Por isso o presente estudo surge como oportunidade de rever as mudanças ocorridas, na tentativa de melhor compreender para melhor planejar e reformar o ensino médio cearense.

Em razão dos encontros e desencontros do ensino médio fica evidente a importância de conhecer seu passado como oportunidade de debater sobre as políticas educacionais, permitindo que as providências tomadas e a tomar não sejam vistas apenas como uma preocupação de redução de custos, em vez de efetivar uma reforma pedagógica.

¹⁸ Cf.: Albuquerque, 1997/ Silva; Pereira, 2001/ Filizola Neto, 2002.

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO DO OBJETO: A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA VELHA .

Um estudo que trata de história e política da educação precisa observar o entrelaçamento do objeto com as transformações sociais do período. Por conta disso, cuidamos de analisar o contexto da Primeira República, discutindo suas principais características e, só então, passamos a investigar o ensino secundário cearense no intervalo de 1918 a 1930.

Para algumas pessoas, esse caminho pode parecer desnecessário. Nesse caso, porém, ele se torna indispensável, por entendermos que a educação recebe influências fortes de toda a conjuntura política e social de sua época.

Geralmente as pesquisas que trazem assuntos ligados a alguma área da História buscam analisar um momento no qual as mudanças estão sendo implantadas, ampliadas ou reformadas, por meio da inclusão de novas idéias - ou ainda para dar um novo viés às nações que não atendem mais às necessidades do sistema em formação.

O intervalo em questão desse trabalho (1918-1930) é um bom exemplo disso, pois é um período após a Primeira Guerra Mundial e inaugura correntes de idéias que influenciaram a sociedade como um todo, invadindo também os espaços da educação. Além do mais, foi um tempo rico de características particulares, no qual foram iniciadas as intenções de estabelecer uma identidade para o Brasil como país e nação.

Essas nuances é que aparecerão ao longo deste capítulo: Elas foram retiradas e constituídas com base na literatura ligada ao assunto, e também por meio de documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1891, as Constituições Estaduais de 1891, 1892, 1921 e 1925 e a Emenda Constitucional de 1926.

A relação estabelecida entre educação e sociedade é de mútua influência e, dizemos até de dependência. É por isso que as características de um sistema educativo

obedecem às transformações políticas, sociais e econômicas acumuladas em sua história, como resultado de suas rupturas e continuidade.

O caminho que optamos seguir foi estabelecer uma análise dessas transformações, exprimindo os aspectos mais importantes e, quando possível, apresentando as interferências deles no sistema educacional. Essa contextualização é de grande valia para que possamos entender, mais tarde, mediante nossas fontes, o que veio acontecer com o ensino secundário e os seus porquês.

Os autores que discutem a Primeira República entram em consenso, quando acentuam ser impossível não admitir as mudanças ocorridas na troca do regime imperial para o regime republicano mas que, no geral, os tradicionais imperativos permaneceram. Ana Maria Freire (1993, p. 173) entende que

Liquidado o Império, a educação, como um todo, permanecia mais a nível de discurso do que sua efetivação e sistematização [...]. Estava estabelecida a res-publica, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais.

São suficientes as transformações que interferem na educação, também, para determinar a necessidade de criar novos espaços, novas concepções e ainda dar impulso para a constituição de uma luta em prol dessa idéia. Nos anos de 1918 a 1930, há uma necessidade e uma reivindicação para se ampliar o sistema de ensino elementar e um interesse constante em reformular os sistemas educativos preexistentes.

São de tal amarrados os fios desse entrelaçamento que fica difícil estabelecer qual seria o limite entre os aspectos sociais, políticos, econômicos e educativos. A educação não é um aspecto isolado, independente. Não é possível restringi-la a um só conceito, pois ela é em si um processo que engloba vários outros conceitos, tornando difícil elaborar uma definição terminal. Como processo, a política educacional, assim como a educação, se revela em cada época histórica, em particular contexto, em todo momento da organização dos seres humanos, com certa dinâmica existente nas esferas do mundo social.

Paiva (1973) indica que os principais problemas não porém, exclusivamente, da educação mas do desenrolar da economia, da tecnologia e das lutas pelo poder. A autora complementa com a seguinte idéia:

A história da educação nos mostra que, sempre que as crises aparecem, a atuação educativa – essencialmente a educação das massas – adquire uma importância toda especial e os grupos comprometidos na luta política

lançam-se ao campo educacional com a esperança de fortalecerem, através dele, suas respectivas posições. (Ibid, p. 22).

No contexto desse período entre mudanças e permanências, Nagle (1976, p. 9) acentua que “Algumas alterações de importância secundária ocorreram anteriormente, do ponto de vista da ordem legal; contudo, mesmo sob este aspecto, o Estado brasileiro, no período, preserva-se com a permanência dos tradicionais imperativos.”

2.1 OS SETORES POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS

As modificações ocorrentes vieram acompanhadas de uma tênue inquietação social em virtude das eleições presidenciais, das lutas da classe operária, do aparecimento da burguesia industrial de outras transformações, dentre as quais a que introduziu a federalização: quando as províncias passaram a ser chamadas de estados, da mesma forma como aconteceu nos Estados Unidos.

Essa descentralização deu margem para uma ambígua participação política, pois, não havia uma aproximação do Estado com povo. O Governo era representado por uma minoria, facilitando a concentração do poder nas mãos de pequenos grupos, que no Brasil viríamos a conhecer como oligarquias.

As oligarquias deram um novo desenho a um sistema existente no Brasil, cuja característica principal é o acúmulo de terras, de renda e, conseqüentemente, de poder. Carvalho (2004) justifica que a passagem de um regime político para outro, em 1889, trouxe pouca mudança porque, na verdade, deu-se uma continuidade dos problemas sociais, incluindo os da educação, que remontam a raízes anteriores ao Império, vindas ainda de nossa fase colonial.

Uma das primeiras medidas adotadas após a Proclamação da República foi garantir a separação entre poder público e igreja. O **catolicismo** exercia, desde o período de colonização, grande persuasão na sociedade civil. Nesse sentido, o governo provisório autorizou a separação entre Igreja e Estado, pelo do decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890.

A igreja passava, então, para o domínio da sociedade civil e para o âmbito do privado, não mais pertencendo à esfera pública oficial. Dessa forma, o Estado abria caminhos

para novos tipos de crença na forma legal. Por consequência, a Constituição Federal de 1891 se laicizou e os estabelecimentos mantidos pelo Poder público deveriam ser desprovidos da influência da Igreja. Passou, então, a existir uma distinção entre público/leigo – privado/livre. (CARVALHO, 2004).

A Constituição Federal de 1891 deu à União o direito e o dever de criar e controlar a instrução superior em toda a Nação; de criar, controlar e subsidiar o ensino secundário acadêmico e a instrução, em todos os níveis, do Distrito Federal. Para os estados, ficava a obrigação de criar e controlar o ensino primário, secundário, inclusive, profissional, que no período era realizado principalmente nas escolas normais e técnicas.

Com a descentralização dos órgãos federativos, veio uma rede de complicações. A possibilidade de tornar as instâncias de poder autônomas, sem haver interferência na jurisdição de uma das outras partes, tornava mais fácil tomar uma série de medidas independentes, ou mesmo incoerentes entre si. Para a educação, restou um sistema fragmentado, desorganizado e heterogêneo (AZEVEDO, 1943).

Foi por conta dessa federalização que ficou possível a formação da “Política dos Estados” : o que pensavam os governadores pensava a União. A “Política dos Estados” ou “Política dos Governadores” também poderia ser designada por “Política dos Coronéis.” A proposta criada por Campos Sales partia do princípio de estarem sempre em consenso Estado e União, daí a possibilidade dos governadores dos estados serem os eleitores dos presidentes da República. “É este o fenômeno político mais importante da história do regime republicano até o final da Primeira República.” (NAGLE, 1976, p. 12).

Em suas últimas décadas, a Primeira República passou algumas alterações, principalmente no tocante às sucessivas representações governamentais dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Na outra ponta da corda desse cabo de guerra, estava a tímida oposição, contida sobretudo pela coerção, repressão e legislação. As leis ignoravam, quando não combatiam, o anarquismo, as rebeliões e outras formas que pudessem representar uma resistência à política oficial.

Quanto às eleições, elas ocorreram de 1822 a 1930 e foram suspensas apenas em casos excepcionais e em locais específicos; um exemplo foi quando se deu a própria Proclamação da República. O número de eleições era grande, uma vez que mandatos de vereadores e juizes de paz só duravam 2 anos. Para senadores, as eleições se davam quando

um deles morria, e a Câmara dos Deputados era dissolvida com freqüência. Por outro lado, o fato de existirem eleições não garantia a existência da democracia (CARVALHO, 2004).

As pessoas votavam, mas conhecer o que seria patriotismo, ter idéia do que fosse um governo representativo, escolher esses representantes e acompanhar o andamento da gestão poucos sabiam! E esses poucos estavam concentrados nos centros urbanos.

Nagle (1976, p. 14) expressa que “o voto se reduzia a um instrumento de vassalagem e as eleições, a uma luta com resultados estabelecidos no mesmo momento em que o situacionismo escolhia os candidatos.” E acrescenta:

O voto era um instrumento “sem compromisso ideológico” – interpretação válida para toda a história da Primeira República. O descompromisso refletia-se no feitio da mentalidade política brasileira, autorizando a afirmação de que “povo político”, propriamente falando, inexistia no Brasil. Em primeiro lugar, o número de eleitores (corpo eleitoral) era reduzido em relação ao número de habitantes em condição de participar nos prélios eleitorais. Segundo, a maioria dos que votava estava presa ao “compromisso coronelista”, o que significava a inexistência de vínculos políticos entre votantes e votados. Terceiro, não havia “grupos separados por pontos de vista diferentes”. (Ibidem, p. 15).

A “pedra filosofal” era o domínio político local, sem contar que a decisão de votar não era tão consciente ou tão voluntária assim. Não eram eleitores, e sim dependentes de algum coronel, peças de algum curral eleitoral. Grande parte não estava convencida com as propostas dos candidatos, mas obedecia ao pedido do voto por gratidão, obediência ou, o que é pior, por medo. Para garantir a resposta do eleitor, deu-se a mercantilização do voto. “A eleição era a oportunidade para ganhar um dinheiro fácil, uma roupa, um chapéu novo, um par de sapatos. No mínimo, uma boa refeição.” (CARVALHO, op. cit., p. 36).

A convocatória era firme, intensa e as eleições, na maioria das vezes, violentas. Havia um histórico de fraudes realizadas com a ajuda de personagens como cabalistas¹⁹, fósforos e capangas eleitorais.

Carvalho (2004) ainda chama atenção para o fato de que esse mesmo brasileiro, que estava seduzido com a proposta de se tornar cidadão por meio da Constituição de 1891,

¹⁹ De acordo com Carvalho (2004), os cabalistas eram as principais personagens da grande farsa ao voto. A eles cabia a inclusão do maior número de partidários de seu chefe na lista dos votantes, mesmo que para isso fosse preciso utilizar-se de medidas ilegais. Para votar era necessário provar sua identidade e nesse momento atuava outra personagem: o fósforo, que se fazia passar pelo verdadeiro votante. Havia casos em que o fósforo substituíam um eleitor já falecido e outros mais absurdos em que ele substituíam o verdadeiro eleitor também presente na sessão. O bom fósforo votava várias vezes e em diferentes sessões. Outra figura era o capanga, que cuidava da parte mais violenta do processo: cabia a ele ameaçar, amedrontar os eleitores, para garantir a presença deles na hora das eleições.

vivia em um país que passou por três séculos de colonização, por uma história de dependência e submissão: “Mais de 85% eram analfabetos, incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça, uma portaria municipal. Entre os analfabetos incluíam-se muitos dos grandes proprietários.” (IBIDEM, p. 32).

Obedecendo à lógica das questões sociais, o direito de votar trazia em si diversas contradições. O Regime Imperial estava em ruínas, mas isso não significava que estava sendo substituído por um mais “emancipador”. Como exemplo, a interpretação que era feita à mulher na época obedecia a uma lógica machista, discriminatória. As mulheres não tinham o direito de votar porque estava subentendido que elas eram desprovidas da capacidade do voto e/ou já estavam representadas pela figura do pai ou marido.

Algumas discussões foram iniciadas e, embora o texto da Carta Constitucional de 1891 não trouxesse nenhuma observação quanto à prerrogativa masculina, prevaleceu uma interpretação machista. O contraditório é o fato de que a professora que daria ao ex-analfabeto o direito de votar (por ter garantido o domínio sobre a leitura e escrita) não teria, ela mesma, essa oportunidade. Também não votavam os mendigos, os soldados e os membros das ordens religiosas (CURY, 2001).

Havia aqueles que defendiam o voto direto e outros a favor do SUFRÁGIO indireto. Os primeiros, sentiam-se ameaçados com a influência que o Poder Central exercia nas localidades. Os demais atribuíam os problemas das eleições ao fato de existirem votantes analfabetos que seriam despreparados e inconscientes. Esse problema, segundo eles, seria solucionado se houvesse a redução do direito ao voto à fatia educada, rica e independente (com renda comprovada) (IBIDEM). Aliado a esse argumento, existia o reclamo dos fazendeiros de que o processo de eleição era caro: os custos iam desde o transporte do eleitor até à compra do voto dele, que cada vez mais ganhava astúcia e aumentava “seu” valor.

Na primeira eleição popular da República (1894), compareceram às urnas 2,2 % da população; na última foram 5,6%, já incluído o voto universal. Esse novo regime que se instalava necessitava do apoio internacional, o qual seria buscado por meio do compromisso de pagar integralmente a dívida externa e do aceno à Constituinte, mas teria contra si o pouco prestígio de D. Pedro II (CURY, 2001). Ao contrário do número de votantes, o percentual que garantia a vitória ao presidente não eleito pelo voto direto trazia quase a totalidade dos votos:

Campos Sales (90,93%), Rodrigues Alves (91,59%); Washington Luís (97,99%) (COMPILAÇÃO DE ANUÁRIOS DO IBGE 1894-1930²⁰).

Ainda não havia os partidos políticos que pudessem trazer a origem de grupos ocupados em resolver a situação pública. A ordem seguida era muito mais presa a uma pessoa, a um coronel, do que a um propósito, a uma idéia política ou a uma corrente de pensamento. Não havia uma organização que pudesse representá-los ou ainda sugerir uma possível formação. Alguns agrupamentos surgiram nesse período, mas tratavam de situações emergenciais, com uma agenda imprevisível e, muitas vezes, uma vida breve (NAGLE, 1976).

Após a aprovação da Constituição Federal de 1891, o liberalismo passou a obedecer ao pragmatismo elitista e excludente dos grupos oligárquicos que ocupavam o poder, que, no caso do Ceará, se concentrou nas mãos dos acciolyistas e rabelistas (FARIAS, 1997).

Na avaliação de Cury (2001), a Constituição de 1891 avançou no sentido de defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os políticos e omitiu-se ante (ou mesmo negou) os direitos sociais. Só não o fez completamente porque anunciou o acesso à escola, muito embora, essa oportunidade não fosse tão fácil e muito menos direcionada a todos os brasileiros, sem distinção.

As associações particulares ou irmandades religiosas realizavam tratamento de saúde, auxílio funerário, empréstimos e pensões para viúvas e filhos. Na área rural, quando essa assistência social existia, era feita pelos coronéis na hora em que fosse possível, conveniente e interessante. Deles partia, também, a possibilidade de ter um médico, um medicamento e até um enterro digno.

A Constituição Federal de 1891 também proibiu o Governo Federal de interferir na regulamentação do trabalho, por ser considerada violação da liberdade e do exercício profissional. E na lógica dos absurdos, em 1891, foi regulado o trabalho de menores (CARVALHO, 2004).

Apesar dessas evidências, o povo ainda apresentava expectativas de que ocorressem mudanças profundas, inclusive no meio educacional. Em se tratando de ruptura política, a educação era a principal saída para a conquista dessa nova cidadania

²⁰ Cf.: Site oficial do IBGE, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos/educacao.xls>>.

Seria preciso criar outro regime, substituir um governo e, sobretudo, dar à nação, ou à parte que interessava, um conteúdo conforme a nova situação. Havia uma especulação de que, a partir de então, a população pudesse participar mais das decisões centrais e oferecer acesso aos direitos civis e sociais:

O país passava a contar com uma nova ordem jurídica contemplando o liberalismo, o federalismo, a divisão de poderes, os direitos civis plenos, a ampliação dos direitos políticos e o laicismo. Nada há nela que explicita direitos sociais. É possível que a educação tenha sido o único direito social insinuado no campo de direitos civis. (CARVALHO, 2004, p. 79).

O princípio da gratuidade do ensino foi omitido do principal documento do período, deixando subentendido que seria da competência dos estados, em sua autonomia, zelar pela educação. Analisando a Constituição de 1891, Cury (2001, p. 78) destaca como o texto tratava a educação: “Nem as emendas que explicitavam o caráter obrigatório e gratuito do ensino público, nem as que postulavam a existência exclusiva do ensino livre (sem contra face do ensino público oficial) tiveram qualquer chance. Foram todas rejeitadas.”

Para a educação, a obrigatoriedade da instrução pública primária manteve-se como tarefa de estados e municípios. O ensino secundário ficava a cargo dos estados, mas poderia também ser mantido pela União, aberto aos estados e livre à iniciativa privada.

A educação foi diversas vezes discutida, mas não como finalidade e sim como forma de conter uma ideologia dominante por meio dela. Acreditava-se que, pela porta da escola, seria possível reconstruir as relações políticas e, para tanto, eram necessárias algumas reformas que pudessem, entre outras questões, garantir ações de descentralização. Sendo assim, era mantido o ensino oficial, mas também se indicava a manutenção do ensino livre, com liberdade para abertura de escolas particulares religiosas.

A Constituição de 1891 conservou a descentralização de obrigações estabelecidas pelo Ato Adicional de 1834²¹ e a exigência de saber ler e escrever para ter direito ao voto. Ainda eram tomadas algumas medidas complementares mediante decretos que viessem dar ao novo regime outro perfil: o decreto nº 6 (19/ 11/ 1889) extinguiu o voto censitário e estabeleceu que, para ser eleitor, era necessário saber ler e escrever; 10 dias após, o decreto nº 7, definiu a instrução pública, em todos os seus graus, como competência das unidades

²¹ O Ato Adicional de 1834 descentralizou o ensino na medida em que estabeleceu que as províncias ficariam responsáveis pelo ensino primário e a União, pelo ensino superior e o Colégio Pedro II.

federadas. O Aviso nº 17 (24/ 4/ 1890) laicizou o currículo do Instituto Nacional (ex-Pedro II) (CURY, 2001).

Baseado na descentralização, ou, como preferimos definir, na desarticulação dos planejamentos e implantações das reformas, a educação passou a ser planejada de acordo com as intenções econômicas, afastando-se daquela que deveria ser a lógica principal: a pedagógica. Sobre isso Romanelli (2003, p. 42) define que as reformas “[não tiveram] porém, o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada, pecando, portanto, pela base e sofrendo dos males de que vão padecer quase todas as reformas educacionais que se tentou implantar no Brasil.”

O ensino se balizou pelas circunstâncias político-econômicas e essa descentralização rendeu ao sistema educacional as disparidades regionais. Os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que comandavam a política, até poderiam se utilizar de melhores condições para a educação, porém os mais pobres como o Ceará e o Piauí, assistiam de longe à gerência do País e também à “impossibilidade de criarem uma unidade e continuidade de ação pedagógica.” (IBID p. 43).

A revisão constitucional foi encaminhada em pleno estado de sítio, em junho de 1925, tendo sido concluída em 7 de setembro de 1926. As emendas constavam de um projeto assinado por 11 deputados da situação. Eram 76 emendas versando sobre todos os assuntos, dentre eles o ensino. Destas foram retiradas 70 emendas, inclusive a que estabelecia ser competência não privativa do Congresso Nacional a criação de instituições de ensino. Após novas discussões e confusões, 17 emendas foram acrescentadas ao projeto original para a educação, incluindo uma que reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas, mas que não obteve aprovação por uma diferença de 11 votos. Foram então, três novas datas: 8/ 7/ 1926, aprovação na Câmara; 25/ 8/ 1926, no Senado; e 7/ 9/ 26, incorporação ao Texto Constitucional.

Para a educação, estava claro haver uma distribuição de obrigações dentre as instâncias públicas de poder, mas, ao mesmo tempo, o documento não trazia detalhes de como fazer: o ensino fundamental não era da competência federal, e nem era assinalada esta função à competência dos estados. Como manteve, mais uma vez, o princípio contido no Ato Adicional de 1834, estava subentendido que o ensino básico era função das unidades federativas, e assim ficava garantida a gratuidade mas não a obrigatoriedade. Continuava ser obrigação do Congresso (embora não exclusividade) a criação de instituições de ensino

superior e secundário. Aos direitos sociais, essa emenda trouxe a autorização para legislar sobre o trabalho (CURY, op. cit.).

A Primeira República, ou República dos Coronéis, trazia mesmo características perversas. Para evitar a derrota nas eleições, todo tipo de farsa, corrupção e golpes eram válidos. Apesar de tudo, não houve no Brasil um movimento popular expressivo que reivindicasse maior participação eleitoral até 1930, quando se deu a abertura, embora limitada, ao voto feminino.

Na verdade, tantos absurdos eleitorais convidavam a pensar em quem de fato possuía arranjo para exercer a democracia (CARVALHO, 2004). De um lado, o povo sem educação, sem qualquer chance de usufruir de direitos sociais; do outro, o governo e as elites que, representados pelo mesmo grupo se, empenhavam em se tornar cada vez mais eficientes na compra de votos e na troca de favores, como elementos de prestígio político. Tanta incoerência faz com que se compreenda que os valores da liberdade individual não eram definitivamente respeitados no Brasil.

Para explicar um pouco o frágil retrato da conquista da cidadania brasileira, Carvalho (op. cit.) aponta que os modelos tidos como ícones também eram frágeis e imaturos, a exemplo da Inglaterra, que ainda desconsiderava o voto dos operários por serem impulsivos, ignorantes e violentos. “A diferença é que na Inglaterra houve pressão popular pela expansão do voto. Essa pressão forçou a elite a democratizar a participação. Havia, já no século XIX, um povo político, ausente entre nós.” (sic) (IBID, p. 44).

A impossibilidade de pôr em prática os princípios da democracia era explicada por motivos que vão além das razões políticas. Esses problemas produzem um entrelaçamento formado dos aspectos econômicos, sociais e culturais, de tal forma que se torna impossível estabelecer uma prioridade entre eles.

Celso Furtado (1962) definiu esse período como de transição entre as bases agrário-comercial e urbano-industrial, muito embora não fosse possível ter um “surto industrial duradouro”, sem que houvesse, antes disso, um acúmulo de capital para se garantir um processo industrial.

Certamente esse novo fenômeno provocaria um distúrbio no domínio oligárquico na década de 20:

Nesse momento já não se pode falar em simples luta entre as oligarquias, pois parte destas está comprometida com o industrialismo. Além disso, a

industrialização, agora, intensifica o desenvolvimento de novas camadas sociais – as camadas médias e o operariado, diversificando o tradicional e rígido sistema de estratificação social – bem como integra razoável parte da população no sistema produtivo. Enfim, é essa a abertura de novos caminhos no processo produtivo, responsável pela explicação de muitos aspectos das novas orientações ideológicas que apareceram especialmente na década de 1920. (NAGLE, 1976, p. 86).

Como meio de resistir à possível perda de poder ao industrialismo, o ruralismo intensificou sua campanha, formando a idéia de que o homem estava ligado ao campo por questões culturais e vitais, além de que, era o campo que abastecia o urbano para seu progresso. Em contrapartida, um novo adjetivo seria atribuído ao “Brasil analfabeto” pelos industrialistas: Seria o “Brasil rural, essencialmente agrícola.” Com a crise de 1929, o ramo agrário é enfraquecido e dá-se o fortalecimento do setor industrial e do agrário ligado ao mercado interno.

A possibilidade da industrialização acarretou a divisão social do trabalho e a exigência de maior especialização das funções, ocasionando, também, a própria divisão social. Essa fase é de extrema importância para se entender tanto a formação da classe burguesa-industrial como do proletário, além de ser possível identificar as primeiras classes médias a se formarem no Brasil (IBID).

Na nova organização da sociedade, os aspectos mais atuantes foram certamente a **imigração** e o **coronelismo**, o primeiro por contribuir no processo industrial e de urbanização, como bem dissemos, além de dar palco para novas correntes de idéias já divulgadas no solo europeu.

Os imigrantes foram colaboradores e catalisadores na passagem das técnicas artesanais para as industriais, além de fomentadores das lutas por melhores condições de trabalho e também de salário. Por conta da grande entrada de imigrantes e das influências que estavam sendo exercidas no Brasil, o movimento nacionalista passou a exigir das escolas, que funcionavam nas colônias estrangeiras, um ensino que as tornasse quase tão brasileiras quanto as demais.

Já o coronelismo traduzia perfeitamente como funcionava a subordinação do instrumento político aos interesses do grupo econômico. Era assim com todos os bens públicos, inclusive com a educação.

A Primeira República representou uma permuta no modelo social de um regime, que compreendia uma estabilidade social, baseada nas relações senhor-escravo, para outro

mais instável, apontando para a formação da sociedade de classes. Atrelados à imigração, outros aspectos foram decisivos para o desenvolvimento desse binômio urbanização-industrialização: a) a incipiente atividade artesanal; b) a abolição da escravatura; c) a introdução ao trabalho livre; d) a expansão dos núcleos urbanos (IBIDEM).

Também foi nesse período que ocorreu, de forma um pouco mais expressiva, o surgimento da classe média brasileira. Esse aparecimento ocorreu nos meios urbanos e decorreu também, das transformações que o Estado enfrentava, principalmente quanto à complexidade dos novos ofícios, à burocracia da máquina pública e à necessidade de implantar algumas funções empresariais. Do mesmo modo como ocorreu com a classe operária, a classe média, quando surgiu, também não apresentava nenhuma organização ideológica que a pudesse classificar como classe ou facção que lutava por um bem comum (NAGLE, 1976).

Ao mesmo tempo, vieram as reformas no campo educacional. Algumas ocorreram por intermédio da Escola Nova e também do higienismo. Com origem no saneamento saneamento do Rio de Janeiro, alguns médicos sanitaristas levaram a campanha para o restante do País, que se encontrava entregue à miséria e às doenças. Foi daí que teve início a campanha de construir um Brasil mais saudável para uma nação mais feliz, utilizando a escola como viabilizador da constituição das novas práticas higiênicas (ROCHA, 2003).

O progresso do ensino elementar na primeira metade da República Velha foi insignificante. Eram 400 mil alunos freqüentando a escola em todo o País, contra os 250 mil²² que já existiam no último ano do Império. Se for levado em consideração o aumento populacional, podemos perceber que o atendimento educacional era quase o mesmo. Essa foi a consequência do pouco feito pelo ensino nas primeiras décadas da República. Vale lembrar que a idéia de Rui Barbosa, em 1882, de instituir um fundo destinado à instrução pública, também não foi acatada.

Preocupava a todos no período, além do auxílio da União aos Estados, a criação de uma coordenação nacional do movimento educativo e uma política nacional de educação. A descentralização permitia que os esforços educativos estaduais fossem muito variados, sem qualquer uniformidade. A aplicação de recursos estaduais no ensino elementar, por exemplo, variava de Estado para Estado em grandes proporções bem como, no mesmo Estado, de ano para ano: poucos deles ultrapassavam os 10%. Se considerarmos que as aplicações federais quase não existiam (apenas as Escolas Regimentais eram mantidas pelo governo federal) e que as municipais eram irrisórias na maioria dos casos, verificamos que o problema da instrução popular tendia a

²² Dados do censo, e da Directoria Geral de Estatística.

se agravar com o crescimento da população. Além disso, a descentralização provocava uma total ignorância da União com respeito ao movimento educativo dos Estados. (PAIVA, 1973, p. 92).

Nagle (1976), analisando o cenário educacional da Primeira República, identifica dois movimentos ideológicos: o entusiasmo pela educação – quando ocorre a intenção de difundir o ensino elementar às classes populares e o otimismo pedagógico – movimento marcado por buscar a qualidade para o ensino, mesmo que não alcançasse todas as escolas.

Paiva (1973) também avalia esses dois movimentos educativos do final do século XIX, início do século XX. Ela afirma que o entusiasmo pela educação surgiu no mundo após a Revolução Industrial na Europa como consequência das exigências de dominar as técnicas da leitura e da escrita. O ‘entusiasmo pela educação’ foi designado como um movimento eminentemente quantitativo. Através da rede oficial ou privada, buscava-se eliminar o analfabetismo, expandindo os sistemas educacionais existentes ou criando sistemas paralelos (PAIVA, op. cit.; NAGLE, 1976, GHIRALDELLI, 1990). Certamente a atuação do entusiasmo estaria ligada também à exigência, feita pela Constituição Federal de 1891, em ser alfabetizados os eleitores. Ainda despertou o sentimento humanista da educação, um comportamento paternalista, protetor, mas sem nenhuma preocupação de levar à conscientização política para o povo (PAIVA, 1973).

Aqui no Brasil, sabe-se que a idéia de propagar a educação elementar ao povo deu-se atrelada à oportunidade de aumentar o número de eleitores e ao suposto progresso que o País receberia caso elevasse o nível de escolarização. Interessa-nos apontar que, mais uma vez, um direito social não estava surgindo por conta das necessidades do povo e sim em razão dos benefícios que poderiam surgir, caso a população utilizasse o conhecimento formal a favor do desenvolvimento, tornando cada vez mais poderosos os donos dos meios de produção.

Para tornar mais grave o quadro da educação, não existia ainda um movimento organizado dos profissionais dessa área. Apesar de as Escolas Normais estarem formando professores desde a primeira metade do século XIX, não eram esses que, na maioria das vezes, ocupavam o lugar de pensadores, planejadores e reformadores do sistema educacional. Sendo assim, a função de teorizar sobre o assunto ficava a cargo dos políticos.

A velocidade das transformações e a imaturidade desses gestores os impediam de elaborar reformas que pudessem trazer efetivamente as respostas de que a educação necessitava. A incapacidade de entender o aluno como uma peça ligada ao meio social,

econômico e cultural levava os gestores do momento a formular leis e decretos que não passavam de mudanças curriculares superficiais, assim como mudanças de nomenclaturas. A escola nunca passou por tantas reformas como nesse período. E, se as reformas foram muitas, as mudanças, ao contrário, quase não eram percebidas.

2.2 CARACTERÍSTICAS DE UM CENÁRIO LOCAL: A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO NO CEARÁ

Entender como se configurava o panorama nacional é mais que importante para se entender a dinâmica do ensino cearense. Na verdade, essa tarefa é imprescindível, pois, apesar da federalização e da “descentralização” do poder nas mãos dos governadores, as disputas que ocupavam o palco, em âmbito estadual, estavam atreladas a uma ordem nacional, mesmo tendo o Ceará passo próprio.

Também tivemos em 1891 uma Constituição Estadual a qual foi substituída por outra Constituinte em pouco mais de um ano, deixando à mostra a fragilidade e, principalmente, a descontinuidade política do Estado do Ceará. No geral, as quatro Constituições Estaduais (1891, 1892, 1921, 1925) que existiram dentro do período de análise deram para educação pequena atenção, em artigos rápidos e sem profundidade.

Em estudo sobre as Constituições Estaduais do Ceará, Vieira (2005) relata que a educação era pouco vista na prática e também na legislação. Na primeira Constituição Estadual (1891) apareceram “cinco dispositivos” que tratavam do sistema educacional. Foi definido para o Congresso poder de legislar sobre a instrução pública em todos os seus graus. Assim como acontecia em âmbito federal, era restrito a quem sabia ler e escrever o direito ao voto (C.E., 1891, Arts. 19; 76; 176).

Na Constituinte, são abordados temas como liberdade e gratuidade de ensino. Por liberdade de ensino entendia-se o direito de oferta do ensino privado²³, o que permitiu surgirem na Capital e no resto do Estado, diversas instituições de natureza privada, em sua maioria confessionais, dentre os quais estavam o Instituto de Humanidades (1892), Instituto

²³ O direito da liberdade de ensino em estabelecimentos particulares já havia sido reservado nas Constituições anteriores.

Miguel Borges (1900), Externato Colombo (1902), Instituto de Humanidades do Prof. Joaquim da Costa Nogueira (1904), Colégio da Imaculada Conceição, Colégio Santa Cecília (1901), Instituto São Luís (1907), Colégio São Luis de Gonzaga e Colégio de Santa Teresa de Jesus (1923) (VIEIRA, 2002b).

Em linhas breves, a Constituição traduz o direito a uma “liberdade profissional de ensino, sem ofensa à moral e sem prejuízo da segurança e higiene pública” (Art. 85; § 4º), ou seja, os elementos que aproximam a educação da saúde, ou a escola da higiene eram muito comuns para o período. Como veremos, na Primeira República, em especial as décadas de 1910 e 1920 foram de efervescência das teorias ligadas ao higienismo. E, se por um lado a possibilidade de coexistência de dois sistemas de ensino (público e privado) era explícita, o quesito gratuidade não se fazia tão claro assim. Na verdade, a Constituição apontava a necessidade de ser criada uma lei completar para o assunto (C.E., 1891, Art. 95; 85).

Em pesquisa realizada com base em fontes primárias, Vieira (2005) aponta que um decreto de 1891 obrigou a leitura da Constituição Federal nas escolas e também que fossem explicados os dias de festa nacional. A autora destaca que:

A leitura dos relatórios dos presidentes e da instrução pública do período sugere que o início da República não inspira novos rumos para a educação. O conteúdo dos documentos parece oscilar entre o tom de denúncia do estado em que se encontra a instrução pública e uma crença no poder mágico das reformas. (IBID, p. 136).

Pior foi o diagnóstico que um estudioso da época, Sousa Pinto (1939), desenvolveu a respeito do ensino na primeira metade do século XX:

Tem-se sempre apresentado, como sendo o principal entrave do desenvolvimento do ensino, as condições vexatórias do erário público; mas quem se der ao cuidado de pesquisar, com minúcias, as nossas leis de meios, constatará que de todo assim não é. Nelas encontrará gastos supérfluos, com serviços de existência duvidosa, ou cuja única razão de ser é o dar pensão a protegidos da política. Verdade dura, mas verdade verdadeira, que toda gente sabe, porém que só se comenta à surdina, por que ninguém quer ver o seu nome inscrito no index fatídico do pachá do momento. (PINTO, 1939, p. 79).

A (bem) próxima Constituição de 1892 não teve tempo de experimentar um contexto diferente: imperava a fragilidade política e o desagrado da população. Quando

Clarindo de Queiroz, ex-combatente da guerra do Paraguai e “deodorista” foi “retirado”²⁴ do cargo de governador, assumiu o Estado do Ceará José Freire Bezerril Fontenelle, tendo Nogueira Accioly como vice. O Congresso da época promulgou a segunda Constituição Estadual, mas, de acordo com Vieira (2005), a diferença em relação ao período anterior, no que tange à educação, é mínima, na medida em que, praticamente, reproduzia as disposições anteriores, mantendo a atribuição do Congresso para legislar sobre instrução pública, não especificando o grau e ficando a decisão a cargo do próprio Congresso.

Em termos semelhantes à Carta de 1891 em relação à admissão de servidores públicos por concursos para a primeira nomeação (C.E., 1891, Art. 97), a Constituição Estadual de 1892 posiciona-se pelo mesmo procedimento, mas faz provimento de diretores de instrução pública e da Escola Normal, uma exceção à regra, ao lado de outros cargos (C.E., 1892, Art. 150). (VIEIRA, 2004, p. 19).

A Carta retoma a liberdade de ensinar e aprender, a gratuidade de instrução primária, incorporando “o ensino elementar das artes e ofícios.” Para a liberdade de ensino, acrescenta a liberdade de aprender: “É garantida a liberdade de aprender e ensinar, sem ofensa à moral e sem prejuízo da segurança e higiene pública.” (C.E., 1892, Art. 144).

Maior expressão teve a vitaliciedade do magistério primário e secundário (IBID, Art. 133) e a extinção do Ministério da Instrução Pública, passando a educação a ser parte integrante da Diretoria do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Quando o Ministério da Instrução foi criado no Brasil, recebeu severas críticas. Azevedo (1943) classificou a pretensão como esdrúxula, uma vez que na mesma pasta estava também os Correios e Telégrafos; dois serviços públicos que nada tinham em comum com a educação.

De 1892 a 1896, há uma permuta de governadores, quando Nogueira Accioly é eleito e dá início à oligarquia acciolyana que se estendeu até o ano de 1914. Houve um intervalo de 4 anos, quando Pedro Borges esteve no governo de 1900 a 1904. Ele realmente esteve no governo, mas não no poder, uma vez que Nogueira Accioly continuava a definir os padrões políticos do Ceará em troca da próxima eleição para o Senado, caracterizando a gestão de Pedro Borges, como bem define Farias (1997), de “governo fantoche”. A troca de

²⁴ A palavra “retirar” pode não representar o acontecido do dia 17 de fevereiro de 1892: com o Palácio de Governo cercado por tropas armadas, Clarindo de Queiroz, sem munição, rendeu-se aos inimigos e entregou o cargo ao líder do golpe, tenente-coronel José Freire Bezerril Fontenelle; 13 pessoas perderam a vida no confronto. Clarindo partiu para o Rio de Janeiro, onde faleceu em dezembro de 1893, vítima de torturas (FARIAS, 1997).

favores e a apropriação do poder público para benefícios particulares eram tão constantes e absurdas que chegavam a prejudicar a população explicitamente:

[...] [foram] extintas 90 escolas primárias para a construção, em 1903, da Academia Livre de Direito do Ceará, cujos membros em sua maioria, pertenciam à família de Accioly, do diretor aos estudantes. É, o oligarca preocupava-se com a educação... de seus protegidos. (FARIAS, 1997, p. 126).

Accioly ainda possuiu dois mandatos após aprovar uma lei (inconstitucional) que permitia a reeleição sucessiva para governador. Os mandatos sucessivos foram de 1904-1908 e 1908-1912, quando ocorreu o rompimento entre os comerciantes da capital e o oligarca.

No grupo da oposição, havia nomes conhecidos pela sociedade civil: João Brígido, Agapito dos Santos, Antonio Rodrigues Junior (professor do Liceu) e Francisco de Paula Rodrigues. Até a substituição, foram muitos abusos que a população cearense precisou presenciar. Iam desde as altas cobranças de impostos até suportar o acúmulo de lixo, cujo responsável pela limpeza pública era amigo do filho de Accioly (IBID).

A oposição lançou então a candidatura de Franco Rabelo, coronel e professor da Escola Militar do Rio de Janeiro, que mantinha laços fiéis com alguns cearenses. A campanha foi a todo passo intimidada por Accioly, que tomava, inclusive, atitudes violentas contra a população. Em 21 de janeiro de 1912, a Liga Feminina pró-Rabelo decidiu realizar uma passeata de 600 crianças vestidas de branco, com fitas verdes, amarelas e um medalhão de Franco Rabelo. Somadas a elas, quase 8 mil pessoas acompanhavam o ato. Ao aproximarem-se da praça do Ferreira dois piquetes da cavalaria invadiram a passeata, pisoteando pessoas com os próprios cavalos. Entre mortos e feridos uma menina de 10 anos foi assassinada por um tiro de um policial (IBID).

Esse foi o estopim para que a população aliada à oposição passasse a se revoltar contra a família acciolyna, sendo superior, inclusive, à força da polícia. Fortaleza virou um campo de batalha a céu aberto. Em 26 de janeiro de 1912, a família partiu para o Rio de Janeiro e, um pouco depois, Franco Rabelo foi eleito (com denúncias de fraudes) ao governo do Estado, após se submeter a favores políticos com os acciolystas sobreviventes que aspiravam a cargos públicos (FARIAS, 2004).

A gestão rabelista foi interrompida 2 anos depois por conta da Sedição de Juazeiro, ocorrida entre os anos de 1913 e 1914, quando, devido aos acordos feitos com Nogueira Accioly, muitos de seus aliados migraram para a oposição. Para depor Franco

Rabelo, Floro Bartolomeu e Padre Cícero organizaram um movimento contrário, o forçando o Governador a renunciar. “Após a Sedição, houve um relativo equilíbrio entre as oligarquias cearenses – nenhuma delas dominou monopolicamente o Estado, pelo menos não até 1930, quando houve um reajuste das forças políticas locais.” (IDEM, 1997, p. 153).

Seriam, então, seis governos antes da Revolução de 1930: a interventoria de Setembrino de Carvalho (1914), o governo de Benjamin Liberato Barroso (1914-1916), o de João Tomé de Sabóia e Silva (1916-1920), o de Justiniano de Serpa (1920-1923), Ildefonso Albano (1923-1924) e o de José Moreira da Rocha (1924-1928).

A chegada de Setembrino ao poder cearense em 1914 representou uma coleção de atos arbitrários e um retorno das forças que haviam derrubado Franco Rabelo. As eleições de sua sucessão (em 1914) concorreu a chapa única, a de Liberato Barroso, imposta por Hermes da Fonseca. Como forma de protesto, os rabelistas boicotaram as urnas, comparecendo menos de 1/5 da população fortalezense, no entanto, as fraudes, realizadas no interior, garantiram a posse do candidato de Hermes da Fonseca.

Encontrando um Estado economicamente arruinado, Liberato Barroso ainda enfrentou uma das maiores secas que o Ceará já vivenciou, a de 1915. “O Estado (sem recursos e estando os governantes mais voltados para a política rasteira) e o governo federal (insensível à problemática nordestina) praticamente se omitiram e mais uma vez se repetiu o macabro e triste quadro de martirização do nosso povo.” (IBID, p. 157).

Com João Tomé (1916-1920) o funcionalismo público foi organizado, açudes construídos e um novo aumento na produção de algodão foi responsável pela metade do valor adquirido por exportações, mas o quadro para a educação não teve maiores alterações.

Vários estados do Brasil presenciavam, na década de 1920, o início da queda da República Velha. A efervescência das idéias do Partido Comunista e do Tenentismo atingiam o Ceará, muito embora continuasse a ser dirigido pelas oligarquias locais (IDEM, 2004). Desse período, conta-se o governo de Justiniano de Serpa, no qual permitiu a vinda de Lourenço Filho para o Ceará, ocasionando posteriormente a Reforma na Escola Normal, que ficou conhecida como Reforma de 1922, ou Reforma de Lourenço Filho. Por questões de saúde, Justiniano fora substituído por seu vice, Ildefonso Albano, que pouco se destacou e pouco fez caminhar a economia cearense.

Em meio aos acontecimentos, veio a público mais uma Constituição Estadual, a de 1921. Apesar de ter sido alvo de reformas, a educação ficou mais presa a um modelo do

passado do que com os propósitos da formação de um novo homem. Só mesmo com a entrada das idéias da Escola Nova, esse quadro obteve uma outra pintura, mas, até lá, a instrução pública primária acontecia sob os moldes tradicionais.

As atribuições da Assembléia Legislativa foram mantidas, sendo de sua competência decretar leis e resoluções, especialmente aquelas que envolviam a instrução pública (C.E., 1921, Art. 24-f). Uma novidade é o estabelecimento de atribuições relativas ao município sendo definida como competências das Câmaras Municipais “criar escolas de instrução primária e profissional, reservando para esse serviço 10% pelo menos de suas rendas’.” (IDEM, Art. 94, §13). Outros artigos da nova Constituição Estadual retomavam assuntos já discutidos em Constituições anteriores não trazendo nenhuma alteração. Permanecia, então, a proibição do voto ao analfabeto e a excepcionalidade concedida aos diretores de ensino quanto ao concurso público.

De acordo com Farias (2004), o governo de Moreira da Rocha pode ser considerado um dos piores governos da história cearense. Aliado aos acciolyistas, o desembargador Moreira promoveu severa perseguição aos seus adversários políticos, passando por cima dos direitos civis de muitos cearenses, em suas atitudes de espancar, assassinar, saquear, invadir domicílios e estabelecimentos privados, além de demitir funcionários públicos sem justa causa e governar com corrupção. Nesse governo, surgiu mais uma Constituição Estadual, a de 1925, que também não trouxe grandes mudanças.

Sobre as Câmaras Municipais, estas continuaram a criar escolas de instrução primária e profissional, reservando para este serviço os mesmos 10% mínimos, de suas rendas. A Constituição Estadual de 1925 inovou, quando estabeleceu a competência privativa do Presidente do Estado para fiscalizar a aplicação da parte das rendas municipais destinadas à instrução pública (C.E., 1925, Art. 56, § 20).

Como último governo antes da Revolução de 1930, ocorreu o de Carlos Matos Peixoto, deposto pela própria revolução, pela nova oligarquia, sob a liderança de Fernandes Távora, responsável pela campanha de Getúlio Vargas no Ceará.

Então, até o final do período de nossa análise (1930), o Ceará passaria ainda pela interventoria de Fernandes Távora (1930-1931), retirado rapidamente por continuar com as práticas da República Velha, e a de Carneiro de Mendonça (1931-1934), “um ‘neutro’ e ‘estrangeiro’ que procurou conciliar os ‘revolucionários’ de 1930 com as antigas oligarquias.” (FARIAS, 1997, p. 193).

No Governo de Carneiro de Mendonça foi criada no Ceará a Liga Eleitoral Católica, responsável pela representação das idéias da Igreja Católica e pela conservação delas no País e no Ceará.

Era nesse cenário que o Ceará acompanhava o compasso nacional, obedecendo, infelizmente, à característica comum de deixar alijada a maior parte da população dos bens sociais e da oportunidade de participar das principais decisões que viriam a interferir em suas vidas.

2.3 CORRENTES DE IDÉIAS DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Ao longo desse trabalho, temos discutido e afirmado com segurança que o período da Primeira República obedeceu uma lógica constituída desde suas características históricas. O entendimento acerca destas características se faz necessário, para que possamos compreender as nuances da estrutura social e de suas construções, como, por exemplo, a escola.

Nesse sentido, são apontadas, no período da Primeira República, algumas “correntes de idéias ou movimentos político-sociais”, como define Nagle (1976, p.53). Estes ainda podem ser compreendidos como elementos fundadores de uma dada época, em certa sociedade, possuidora de um sistema educacional próprio.

Na rotatividade das forças de poder para as novas mãos de quem passaria a controlá-lo na Primeira República, a Igreja Católica, ou mesmo o movimento conhecido como **catolicismo**, foi o principal representante da oposição aos liberais. Apesar de que o “desprestígio” só foi possivelmente aceito após a terceira década do século XX, até lá os católicos assumiam um movimento, ora tímido, ora ativo, destacando, por exemplo, a elaboração da *Carta Pastoral* (1916) de Dom Sebastião Leme – na época, arcebispo de Olinda – que pedia uma ação da Igreja Católica para colocar em prática os princípios do catolicismo, deixando a população, governo e escolas mais sensíveis às práticas cristãs.

Depois viria a criação da revista *A Ordem*, do *Centro D. Vital* e da *Confederação Católica*, marcando a participação dos católicos em firmar uma ação comum e uma atuação

mais decisiva, a qual pode ser mais bem percebida no momento em que ocorreu a revisão da Constituição de 1891, quando os católicos propunham o ensino religioso facultativo nas escolas oficiais e também a proibição de outra igreja ter algum tipo de subvenção oficial ou qualquer aliança com o governo; isso ocasionou uma revolta em não católicos e mesmo em alguns católicos que entendiam que tais propostas punham em risco a liberdade espiritual e os ideais republicanos de igualdade, fraternidade e, por isso, as emendas não foram aprovadas (NAGLE, 1976).

Outro elemento indispensável para se compreender ou ainda representar a República Velha foi o **coronelismo**, regime marcado pela característica de permitir a concentração de terras nas mãos de poucos e, por conseqüência, de incentivar a facilidade de estabelecer o monopólio nas mãos dos coronéis e dos comerciantes urbanos. Dados do IBGE revelam que, em 1920, apenas 17% da população viviam em cidades, a economia permanecia agrário-exportadora, sobretudo exportando o café, principal produto do Estado de São Paulo, que dividia o poder central com Minas Gerais.

No Nordeste, as oligarquias circulavam em torno da produção do açúcar ou da criação de gado, quando se falava do interior. Em alguns casos as oligarquias acabavam formando pseudo-feudos dentro dos estados, tão forte e incisiva era a sua atuação. Talvez essa fosse a maior negativa à participação dos direitos individuais:

O direito de ir e vir, o direito de propriedade, a inviolabilidade do lar, a proteção da honra e da integridade física, o direito de manifestação, ficavam todos dependentes do poder do coronel. Seus amigos e aliados eram protegidos, seus inimigos eram perseguidos ou simplesmente ficavam todos dependentes do poder do coronel. (CARVALHO, 2004, p. 57).

Na propriedade privada, prevalecia aquilo que era definido pelo coronel, mesmo que fosse de encontro às orientações oficiais. Como já foi expresso, não havia segmentos distintos quando se tratava de coronéis e Estado. Havia acordos mútuos em troca de indicações, premiações e isenções de impostos.

Já nos centros onde imperava a economia do café, indústrias e comércio, tais como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, ocorreu grande entrada de imigrantes: cerca de 3 milhões de estrangeiros em pouco mais de três décadas. Atribui-se aos imigrantes parte da origem da classe operária brasileira que, mesmo incipiente, já trazia certa diversidade social e política, mormente no que diz respeito às idéias anarquistas,

ganhando impulso em 1917, após a Primeira Guerra Mundial (CARVALHO, 2004; NAGLE 1976).

O **anarquismo** tinha a intenção de tomar o poder, mas, para isso, precisaria vencer tanto as pressões externas (patrões e governo) como as dificuldades internas. Os imigrantes, mesmo aqueles que vinham do mesmo país, falavam dialetos diferentes e costumeiramente competiam entre si. Significa dizer que, no Brasil, a causa dos anarquistas era muito mais de razão pessoal do que coletiva. Isso os impossibilitava de formar o que Nagle (op. cit.) chamou de pensamento estruturado.

Na verdade, esse autor assinala que a penetração das idéias socialistas e anarquistas no Brasil apresentou-se no caráter reivindicatório, sendo difícil “encontrar razoável número de elementos que permitam situar teórica ou doutrinariamente as principais fases da disseminação dos ideários socialistas e anarquistas.” (IBID, p. 52).

Mesmo assim, o anarquismo teve sua importância, pois representava uma resposta à dominação explícita do período. Lutavam por direitos simples, no entanto, fundamentais, como a liberdade de manifestar-se e aquisição de direitos trabalhistas. As idéias eram fomentadas, sobretudo, através de greves, resistências, lutas reivindicatórias e comícios, e eram dirigidas, em sua maioria, por líderes estrangeiros, principalmente, italianos e espanhóis. “O que o anarquismo conseguiu durante a Primeira República foi um razoável número de acordos e leis que favoreciam a massa operária; quando se pensa nas condições históricas adversas que tinha de enfrentar, o razoável traduz-se em muito.” (IBID, p.53).

Em meio a anarquistas e governo, havia os **socialistas** – grupo também esmagado pelas pressões oligárquicas e que não conseguiu ser tão expressivo quanto os anarquistas que partiam para o combate, para a paralisação. Em 1902, foi fundado o Partido Socialista e em 1922 o Partido Comunista do Brasil que, de 1930 até 1990, teve Luís Carlos Prestes como secretário geral (RAMALHO, 2002).

Outro movimento do período foi o realizado por jovens oficiais do exército, em 1922: o **tenentismo**, que ganhou simpatia entre classes extra militares, por ir de encontro às oligarquias político-estaduais, mas não conseguiu envolver a população para a luta (CARVALHO, 2004).

O movimento tenentista partia do pressuposto de que se o próprio governo desobedecia e violava as leis, o povo também teria o direito de escolher se seguiria ou não. O tenentismo tinha características antiliberais e antidemocráticas; Porém, estar contra o governo

em algumas decisões não significava estar a favor do povo e muito menos a favor da “indisciplina popular.” “Por esse caminho, o tenentismo adota o ponto de vista de que o estado eletivo se funda na desordem, na incompetência e na ignorância e, assim, se orienta para os regimes de autoridade ou de força.” (IBID, p. 105).

A necessidade de combater os “abusos do poder” leva a liderança tenentista à afirmação de que o domínio militar e civil se interpenetram, quando não se superpõem. Já se afirmou que a ideologia tenentista justificava a transformação do Exército em força deliberante, e que essa orientação levou a justificar o direito à revolução: os abusos do poder colocam o povo sob tutela das forças armadas, que o substituem no combate para o retorno à legalidade. (IBID, p. 97).

O mesmo ano de 1922 serviu como marco para outro movimento: o Modernismo. Foi quando ocorreu a Semana de Arte e Moderna, em São Paulo, patrocinada pela sociedade paulistana, quando um grupo de artistas envolvidos com pinturas, literatura e música, marcou época com a ousadia de denominarem-se modernos em seus estilos de traçar o pincel, lidar com palavras e compor uma partitura. Os artistas escandalizaram a época com as influências trazidas da Europa, já marcando uma crítica ao mundo cultural dominante que existia até então.

Contra o aspecto literário do romantismo, o cientificismo do realismo, o extremo cuidado com a forma do parnasianismo e contra as letras exageradas do regionalismo, o modernismo vinha a favor do verso livre, que seria o mais próximo à vida real de quem escreve e de quem lê. Em meio a conferências, palestras, leituras de poesias e prosas, concertos, exposições de telas e desenhos, os grupos de artistas, romancistas, poetas, músicos, pintores e escultores tornaram público o que movia seus ideais: *a vida pela arte, a arte pela vida*. Participavam da roda dos modernistas nomes como o de Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral.

Ao mesmo tempo, acontecia no Recife movimento semelhante, muito embora tivesse autonomia para imprimir sua característica regionalista, tendo como líder Gilberto Freyre.

Ambos representaram um movimento de renovação literária, do ponto de vista temático e estilístico, bem como se enquadraram em um movimento mais amplo de renovação cultural. Foram, também, movimentos de combate à fácil e superficial imitação de modelos estrangeiros; introduziram, nas suas produções, a ambiência e a realidade humana brasileiras. Embora movimentos neo-românticos – portanto, com muitos denominadores comuns

–, os modernistas do grupo São Paulo – Rio e o grupo do Recife apresentam diferenciações importantes. (NAGLE, 1976, p. 109).

No caso do Nordeste, houve a ênfase em torno da idéia de seus valores e tradição. Da mesma forma, a juventude sentia-se seduzida pelos poemas e romances que surgiam e lhes tocando as mãos e a alma.

De todos os movimentos e idéias que caracterizam a Primeira República, no entanto, certamente os três que mais estiveram presentes nos discursos direcionadas à educação foram: **o Nacionalismo, o Higienismo e o Escolanovismo.**

No Brasil da República Velha, a consciência nacional de ser cidadão brasileiro praticamente não existia. Apenas apresentava sinais em algumas das resistências contra as freqüentes aberrações do Estado. O principal passo para formar essa consciência foi tomado logo após a Primeira Guerra Mundial, quando o Brasil saiu fragilizado política e ideologicamente (CARVALHO, 2004, p. 80).

A criação da Liga de Defesa Nacional, em 07 de setembro de 1916, veio para reunir os sentimentos patrióticos dos brasileiros, independentemente da classe social e para isso foram tomados alguns encaminhamentos, tais como: defender o trabalho nacional, manter a integridade e coesão nacional, difundir a instrução militar nas diversas instituições, desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, fundar associação de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos, avivar o estudo de História do Brasil, difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo (NAGLE, 1976). Como vimos, a educação escolar representava um bom palco para a propagação de conteúdos de caráter moral e cívico, mediante um novo currículo, novos livros didáticos e novas práticas pedagógicas.

Outro movimento do período foi o **Higienismo**, que consistiu basicamente em elaborar práticas que garantissem a saúde do corpo e da mente. Foi quando os médicos higienistas passaram a intervir sobre os corpos e as mentes das crianças, sendo que, para tanto, contavam com a participação da escola e dos professores.

À escola cabia eliminar *atitudes viciosas* e inculcar *hábitos salutareos*, desde a mais tenra idade. “Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias.” (ROCHA, 2003, p. 2). A escola foi chamada então para combater endemias, epidemias e difundir a prevenção e preservação da saúde.

O terceiro movimento de forte atuação na educação ficou conhecido como **Escola Nova**, que veio para romper com o ideário da escola tradicional, tendo a Psicologia científica como arcabouço teórico para explicar as diferenças de rendimento escolar. As grandes influências nesse campo vêm de várias direções, pois incluíram estudos ligados às áreas da Biologia, Estatística, Psicologia experimental e testes psicológicos. Sobre o assunto, Lourenço Filho (1930, p. 13) aponta:

Foi inilludivelmente, o progresso das ciencias biológicas e, em particular, o da psycologia, no ultimo quartel do seculo passado, que veio permittir o formidavel movimento renovador de hoje. Porque, si a educação é, em sua finalidade, obra social, ninguém o nega, em sua estructura intima, em sua dynamica, se nos apresenta como trabalho de construção biopsychologica.

É preciso entender, porém, que essa corrente não teve sua originalidade aqui no solo brasileiro, pois já surge sob influência do que o modelo americano experimentava. Assim como as demais políticas públicas, a educação vai sofrer os efeitos colaterais das concepções norte-americanas mediante as propostas da Escola Nova, Escola Ativa ou Escola Progressiva. Lembramos que a natureza desse debate surgiu muito antes, das idéias de vários pensadores, como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Mais tarde, Dewey (1859-1952), Claparède (1873-1940) e Ferrière (1879-1960) retomaram a temática.

CAPÍTULO 3

O ENSINO SECUNDÁRIO (1918-1930): ENTRE DECRETOS E MENSAGENS.

O período da Primeira República, deslinda diversos ensaios, medidas governamentais, reformas e planejamentos políticos, porém, muitas vezes, eles acabavam se perdendo no caminho por conta da cultura centralizadora e dominadora das elites sobre as classes menos favorecidas, da inexperiência política e também do desinteresse, sobretudo ligado à educação, não surgindo propostas que fossem capazes de imprimir uma mudança pedagógica.

Deter-nos-emos no presente momento, na análise de como foi planejado o ensino secundário brasileiro e cearense dentro dos anos de 1918-1930, no acompanhamento das regulamentações oficiais que orientaram o ensino da época, buscando na interpretação dos documentos entender o caminhar desse tipo de ensino e as possíveis mudanças que puderam ser percebidas no interior da escola, no caso, do Liceu do Ceará.

Inicialmente, tentamos compreender as características que o ensino, em especial o secundário, possuía nesse momento histórico e que função social lhe era atribuída. Discutimos as três reformas federais de ensino que mais nos interessam: O decreto nº 11.530, de 1915; o conhecido Decreto da Gripe, de 1918; e o decreto nº 16.782-A, de 1925.

3.1 A REFORMA DE CARLOS MAXIMILIANO E SUAS “RENOVAÇÕES”

Os documentos que regeram o ensino secundário no período sob análise foram: 1918-1924 – Reforma Carlos Maximiliano de 1915; 1925-1930 – Reforma João Luiz Alves de 1925; também houve o Decreto da Gripe, em 1918, que regulou a Reforma de Carlos Maximiliano.

O decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, ficou conhecido como Reforma Carlos Maximiliano²⁵. Sobre o caso tratado anteriormente, Carlos Maximiliano, em 1915, declarou:

Por largo tempo, figurou em lei a faculdade da equiparação dos institutos particulares de ensino secundário, sem que dela usasse o Governo, receoso dos seus efeitos. Passado esse período, que muitos anos não durou, enveredou o governo pelo caminho das equiparações em massa, e seus atos mais pareciam alucinações de transviado ou brincadeira de criança, que resoluções ponderadas de quem tem a responsabilidade da administração. Não houve colégio particular nas capitais, ou em longínquo centro dos Estados que, amparado pelo “delegado da zona”, ou representante do distrito eleitoral, não fosse logo, sem qualquer dificuldade e sem mínimo exame, equiparado ao Ginásio Nacional. [...] Se não regula o modo de fiscalizar sua expedição, o resultado é proliferarem academias elétricas e estabelecer-se a venda disfarçada de títulos. (JUSTIFICATIVA ao Decreto 11.530 de 18 de março de 1915)²⁶.

Antes de ser elaborada a Reforma, o Ministro da Justiça, Carlos Maximiliano, promoveu inquérito entre especialistas, ouvindo os institutos por intermédio do Conselho Superior do Ensino. O Sr. Paulo de Fontin foi responsável pelo relato de algumas propostas que, logo após, foram incorporadas ao decreto da reforma.

Tinha o objetivo de reaver a autonomia e o respeito do ensino secundário oficial. O parecer do Sr. José Bernardino Paranhos da Silva descrevia que a *nova* reforma viria para possibilitar que o Governo federal mantivesse um instituto - padrão para o ensino secundário. O Ginásio Nacional voltou a ser chamado de Pedro II e foi revogada a desoficialização, restabelecendo a ação imediata da União no ensino superior e secundário, conferindo aos institutos federais de ensino autonomia administrativa e tornando proibida a equiparação ao Colégio Pedro II para qualquer estabelecimento particular (SILVA, 1969).

²⁵ Realizada breve explicação sobre as reformas de 1915 e 1925 no Capítulo 1. Portanto, no momento de nossa análise, achamos prudente retomá-las.

²⁶ Também transcrito em Silva (1976, p. 264-269).

Os alunos dos estabelecimentos particulares, para receberem certificados dos exames “de preparatórios”, obrigatórios para o vestibular, deveriam realizar exames em ginásio oficial, passando pelos mesmos exames que os alunos matriculados nestes, não havendo privilégio algum para ambas as partes.

A exceção desse procedimento passou a existir no ano seguinte, a 14 de janeiro. No caso em que na localidade não houvesse escola equiparada, os diretores dos estabelecimentos poderiam examinar seus alunos, desde que o colégio funcionasse há mais de 5 anos e possuísse corpo docente indiscutivelmente idôneo. Todas as bancas examinadoras, portanto, deveriam ser constituídas por professores alheios ao instituto, nomeadas pelo Conselho Superior do Ensino e fiscalizadas por um inspetor, nomeado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores (DODSWORTH, 1968).

A inspeção dos colégios equiparados era uma forma de orientar no sentido de que as matérias adotadas deveriam ser as mesmas em todos os estabelecimentos, e conceder aos estabelecimentos estaduais e ao Pedro II “a autonomia e a liberdade para uma real atividade educativa.” (SILVA, op. cit., p. 276).

Como observamos, eram muitas as exigências impostas, mas houve algumas brechas na forma de cumpri-las. No caso de não existir escola equiparada na localidade, favorecia que voltassem os colégios, “indústria dos preparatórios”, uma vez que, nos Estados, era apenas um estabelecimento oficial nas respectivas capitais.

Era assim no Ceará, com o Liceu. Outras duas escolas de ensino secundário chegaram a ser criadas, uma na cidade de Sobral e outra na cidade do Crato (lei nº 1.448, de 29 de setembro de 1917). Estas funcionavam como externatos mistos e abrangiam as mesmas disciplinas que o Liceu; foram nomeados como diretores o Prof. Ruy de Almeida Monte para o primeiro e o Dr. Elysio de Figueiredo para o segundo, no entanto, ambos tiveram vida efêmera pela dificuldade do Estado em manter dois estabelecimentos de ensino com o pouco recurso destinado. Deixaram de funcionar em 1920 pela lei de 16 de agosto desse mesmo ano (Lei nº 1.448, de 29 de setembro de 1917)²⁷.

Eram duas as principais diferenças trazidas pela Reforma de Carlos Maximiliano com relação às anteriores: a condescendência aos (tão) criticados exames “de preparatórios” e o desinteresse em uniformizar o ensino secundário. Na verdade, o decreto fazia-se a favor da

²⁷ Também registrado no *Almanach do Ceará* de 1919, no *Relatório de Província* de 1917, e na *Mensagem Governamental* de 1919.

“diversidade da lista dos programas” estabelecidos para as diferentes regiões do País, que no caso do nosso, é deveras grande. A única exigência feita era que tivessem seriedade, ensino eficiente e aprovações merecidas.

A Reforma de Maximiliano foi, como define Silva (1969), “realista” e “desambiciosa”. O Ministro mostrava-se envolvido com os assuntos da educação desde que comentara a Constituição de 1891 e admitia que, para ser menos obsoleta, a nova lei precisaria estar adaptada aos problemas do ensino.

Para tanto, o Reformador preocupou-se em reaver o que poderia ser de positivo das reformas anteriores: retornaram, então, os exames parcelados, sob a defesa de terem preparado bem as gerações do Império e da República; reduziu o currículo para 5 anos; permaneceu com o ensino seriado; restringiu a equiparação aos estabelecimentos estaduais; e deu continuação ao vestibular, estratégia mais adequada até então para selecionar alunos “incapazes” ao ensino superior.

A título de informação, a matrícula de alunos nas faculdades brasileiras diminuiu de 1.302, em 1915, para 144, em 1916 (Dados do Censo do IBGE dos anos de 1916 e 1917). Se por um lado, nos parece perverso o afastamento dos meninos em relação ao ensino superior, para os reformadores da época isso significaria sinais de melhoria para o ensino secundário, uma vez que forçaria os candidatos a apresentarem-se cada vez melhores ao exame, sem contar que ascenderia o Colégio Pedro II, entregando-lhe nas mãos de quem na maior parte do tempo o fez: os filhos da elite. Na justificativa da reforma, Carlos Maximiliano declarou que antes de 1915 “o Colégio Pedro II estava reduzido a asilo de meninos pobres”.

Esse decreto passou por uma modificação, em agosto de 1918, trazendo novidades para as escolas de Farmácia, Odontologia e Artes, enfatizando principalmente que as inspeções dos exames só poderiam ser negadas se houvesse voto da maioria do Conselho Superior de Ensino (DODSWORTH, 1968).

3.2 O DECRETO DA GRIPE

O Decreto da Gripe também veio alterar os resultados esperados pela Reforma Carlos Maximiliano. Oficialmente ele era o decreto de 13 de novembro de 1918, reformulado por outro em 11 de dezembro de 1918, mas ganhou o termo “da gripe” por ter sido promulgado após a epidemia de gripe que assolou o Brasil depois da Primeira Guerra Mundial.

A explicação oficial era amparar os estudantes que se mantiveram distantes da escola por conta da doença, trazendo facilidades, ao promover, para o ano ou série imediatamente superior, aqueles alunos que tivessem obtido nas provas orais ou escritas médias que lhes permitissem aprovação.

O texto oficial justifica que foi elaborado “considerando”:

[...] que os indivíduos acometidos de gripe, nas suas formas clínicas mais graves, ficam por algum tempo combalidos e incapazes de trabalho mental intenso; considerando ser desumano perturbar a convalescença dos nossos jovens patricios, obrigando-os a provas de exames, justamente quando se acham inibidos de executar qualquer trabalho cerebral, a menos que se não queira determinar males maiores; que tem sido intensa e de maléficis resultados a infecção gripal entre nós, e isto pelo elevado número de óbitos; ser de toda a prudência o emprego de medidas higiênicas individuais, a fim de se evitar a recrudescência epidêmica, o que, aliás, já tem acontecido em cidades de países europeus.

Paranhos da Silva (1918) acredita que o projeto simbolizou a “mais absurda e imoral” distribuição de favores já praticada até então no meio do ensino secundário. No decreto, havia facilidades para obtenção de certificados “de preparatórios” sem precisar realizar exames, como era o caso da desobrigatoriedade do exame vestibular até o final de março.

Foram várias as inconveniências apontadas por tal medida, inclusive direcionadas, também, às emendas realizadas pelo senador Paulo de Frontin (DODSWORTH, 1968). Inicialmente, o especialista põe em questão o rigor das bancas examinadoras que concediam as então atuais condições, sendo questionados se os exames antes realizados não estavam, também, propícios a aprovações irregulares. Considerava-se um absurdo o fato de alunos serem promovidos antes do término do ano, independentemente do restante dos exames, “passando alunos que não deveriam passar.” O autor continua: “Se o aluno continua no seu

curso, se as matérias são dependentes umas das outras, amanhã, quem tiver deixado de estudar e se aproveitar do que o honrado Senador chamou – aprovação por decreto – será reprovado em exames normais feitos em situação normal.” (IBID, p. 127). Sob esse ponto de vista, estaria o Poder público levando adiante um problema que seria diagnosticado mais cedo ou mais tarde.

O decreto produziu resistências, protestos em diversos estados, inclusive no Ceará. De nada isso adiantaria, porém, uma vez que se tratava de um documento federal e mesmo o ensino secundário, sendo de atribuição dos estados, estes estavam subordinados à União por liame constitucional. No ano de 1918 não houve reprovações, como nos mostra o quadro abaixo elaborada com base nos registros do próprio Liceu do Ceará:

Quadro 4 – Número em % de reprovações do Colégio Liceu do Ceará

Ano	Reprovações
1916	40%
1917	25%
1919	25%
1920	23%

Fonte: Registros do Colégio Liceu de 1926

Vale, portanto, fazer uma leitura dessa situação, destacando dois aspectos contidos no pano de fundo desse documento e das suas conseqüências, que talvez sejam mais importantes do que a situação expressa em si.

Retirando-nos da discussão sobre se o decreto seria necessário ou não, apontamos o apego que escolas como o Liceu tinham pela reprovação, ou ainda pela exclusão dos estudantes. A definição do que seria um ensino, ou ainda uma escola de qualidade dava-se muito mais pelo número de jovens que dela eram excluído, do que pelo número que por ela eram aprovados. A reprovação era uma forma que a escola possuía de garantir e/ou comprovar sua eficiência, tradição, rigor e disciplina. Dessa maneira, o Liceu continuava sendo considerado a escola de excelência, com seu padrão de ensino e com seu perfil de alunos mantidos em sua tradição de 73 anos.

3.3 O DECRETO DE JOÃO LUIZ ALVES

A última reforma do ensino nesse período, e também promulgada na vigência da Constituição de 1891 foi a de João Luiz Alves pelo decreto nº 16.782-A, que teve cinco publicações: 13 de janeiro, 7 de abril, 16 de abril, 26 de julho e 8 de agosto – todas em 1925.

A autorização da reforma permitiu reorganizar o ensino e ser criado o Departamento Nacional de Instrução Pública, que resolveria assuntos peculiares ao ensino e dirigiria os serviços relativos a ele. Também criou o Conselho Nacional de Instrução como órgão de fiscalização e superintendência do ensino, mantendo, nos termos da lei, a autonomia didática dos institutos de ensino superior e secundário.

O decreto nº 16.782-A veio para tentar difundir o ensino secundário, que atendia a menos de 10% dos adolescentes brasileiros, dando-lhes a oportunidade de realizar os cursos superiores e, portanto, exercer profissões liberais ou ocupar cargos sociais importantes.

Dentre todas as estabelecidas, essa medida foi a mais ampla da União, porque reformulou não só o ensino primário, secundário e superior, mas também aspectos da administração escolar. O ensino primário passou a receber intervenções da União. O Colégio Pedro II foi mais uma vez reorganizado, abandonou a função de cursos preparatórios, adotou um sistema de exames por grupos de disciplinas, voltadas para a área das Ciências Naturais. Restabeleceu um curso de bacharelado em Ciências e Letras e instituiu uma escola normal superior para a formação dos professores secundários. Implantou a generalização do ensino ginásial, seriado e com frequência obrigatória, aumentou as funções normativas da União. Traçou diretrizes para o ensino secundário, justificando qual seria sua função na vida dos jovens brasileiros:

O ensino secundário deve ser encarado como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo. [...] O ensino secundário como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do País, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos. (NAGLE, 1976, p. 311).

Essa seriação incluiria disciplinas mais racionais e a inclusão da cadeira Educação Moral e Cívica no 1º ano.

Foi estabelecido que a nomeação de professores dos cursos superiores e secundários deveria ser exclusivamente por concurso público. Foram extintos os exames

parcelados, divididas, fundidas, suprimidas e criadas cadeiras nas instituições de ensino superior e secundário (Lei nº 4.793, de 7 de janeiro de 1924, Arts. 3º, 4º).

Por conta de tantas atribuições, Nagle (1976) considera que a reforma em foco foi a mais ampla da União, por organizar diversos aspectos do sistema escolar brasileiro, como vimos pela da lei nº 4.793, de 7 de janeiro de 1924.

Na verdade, essa reforma significou uma fusão de vários projetos e de sugestões de professores, corporações docentes, associações científicas e de educação. Foi Rocha Vaz quem deu a forma final ao projeto de 13 de janeiro, promulgado pelo presidente Artur Bernardes e referendado por João Luiz Alves, Ministro da Justiça e Negócios Interiores.

Em 1920, o Ministro da Justiça já mostrava a necessidade de o Poder Legislativo autorizar o Executivo a reformar a instrução pública, visto que, mesmo após a Reforma de Maximiliano, e todos os benefícios que as autoridades reconheciam ter surgido a partir dela, era necessário pensar numa melhor organização do ensino secundário e a difusão do ensino primário. Então, no ano seguinte, o Ministro retoma a idéia de elaborar uma reforma que fosse capaz, inclusive, de criar uma escola normal superior, federal, para a formação de professores secundários.

Em 1922, foi realizado o 4º Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária – oportunidade em que ficou reconhecida a necessidade de ultrapassar a função preparatória, contra o caráter profissional, em razão de um “conceito mais educativo”, em que até mesmo os “trabalhos manuais, teriam um sentido formativo, sem qualquer preocupação de natureza técnica.” (SILVA, 1969, p. 277).

A inovação da Lei de João Luiz Alves veio mesmo antes de sua promulgação, pois nenhuma outra reforma trouxe um debate prévio, e também, principalmente porque não se limitava apenas à estrutura do ensino secundário, mas também a aspectos da organização do sistema nacional de ensino. Envolveram-se nessa discussão Paulo Frontim, Afonso Celso, Aloísio de Castro, Neto Campelo, Afrânio Peixoto²⁸, A Liga Pedagógica, e a Sociedade de Medicina e Cirurgia.

Silva (op. cit.) exprime quais eram as principais atribuições que o ensino secundário deveria conter desde a nova reforma, pela visão dos envolvidos no debate:

²⁸ Nomes importantes ligados à educação da época.

1. Afrânio Peixoto trouxe a discussão quanto à substituição dos exames parcelados pelos exames seriados. Deveria ter um conteúdo mais “moderno” feito de línguas vivas, ciências naturais, ciências da sociedade, da saúde, literatura antiga e moderna, belas - artes. Esse ensino deveria ser trabalhado baseado na curiosidade e interesse que esses conhecimentos despertavam nas crianças e jovens e não pelo medo e obrigação.
2. Para a Liga Pedagógica, o ensino secundário deveria prosseguir com base na seriação obrigatória, redução de seus programas, cursos de trabalhos manuais, registro de professores.
3. A Sociedade de Medicina e Cirurgia não deixava claro o que entendia por deixar a instrução secundária mais prática no decorrer de seus 5 anos, incluindo disciplinas que estivessem ligadas a eugenia, noções de Direito e Sociologia.

Diante de várias sugestões que, por vezes, se contradiziam, o Ministro decidiu escolher as que seriam mais convenientes e eficientes. Assim, “sem grandes inovações”, foi exposto que não daria para o País continuar com um ensino secundário de dupla organização: ensino ginásial *versus* ensino de preparatórios. A reforma veio (ou pelo menos tentou) acabar com a instrução prática e superficial, adotando um caráter de preparação para a vida, independentemente da profissão escolhida pelo aluno. Em suma, o ensino secundário passou a ser seriado, com a inclusão da disciplina Filosofia e a duração total era de 6 anos.

A seriação era a ‘menina dos olhos’ da reforma João Luiz Alves. As séries, já convencionadas, passariam a fazer parte da vida escolar dos adolescentes, e, ao contrário do que acontecia nos exames “de preparatórios”, não era permitido o acesso a um ano posterior caso o aluno não tivesse, alcançado aprovação em todas as matérias do ano em questão. Sendo assim, estava proibida, também, a possibilidade de o aluno prestar provas finais em mais de uma série por vez.

Seguindo essa organização, o aluno que cursasse os seis anos receberia o título de Bacharel em Ciências e Letras. No caso do aluno que só concluísse o 5º ano, teria sim, certificado de conclusão de curso, que era obrigatório para o vestibular de qualquer curso superior, porém não recebia o título de bacharel, acontecendo da mesma forma nos estabelecimentos particulares.

A equiparação continuava nas mãos dos estabelecimentos de ensino secundários mantidos pelos governos estaduais (o caso do Liceu do Ceará), sob a fiscalização de inspetores e das diretrizes vindas do decreto nº 16.782-A.

Foi dessa maneira que a reforma João Luiz Alves buscou ampliar mais o ensino secundário, diminuindo sua característica fragmentária e preparatória aos cursos superiores, de acordo com os moldes dos exames antigos. Continuavam existindo, porém, os velhos fatores sociais contrários, na medida em que o interesse dos pais de alunos que tinham o privilégio de ocupar os bancos das escolas secundárias estava mais voltado para a educação do dia seguinte (ensino superior) do que a do presente.

Infelizmente não seria tão fácil dar ao ensino secundário outra característica, senão a já formada desde o Brasil - Colônia.

3.4 O ENSINO SECUNDÁRIO CEARENSE E AS MENSAGENS GOVERNAMENTAIS DO PERÍODO DE 1918 – 1930

Das mensagens escritas no intervalo de 1918 a 1930, encontramos nove: 1918, 1919, 1920, 1924, 1925, 1926, 1928, 1929 e 1930. Dois relatores as apresentaram: até o ano de 1925, elas foram apresentadas por dr. João Tomé de Saboya e Silva e, a partir de então, pelo desembargador Moreira da Rocha. Ambos ocupavam o cargo de presidentes do Estado no período em que assinaram as mensagens.

Não são muito expressivas as mudanças anunciadas de uma mensagem para a outra, o que significa dizer que a educação pouco mudou no decorrer desses doze anos. Isso ocorria, inclusive, nas mensagens que traziam o aumento dos números de matrículas. O conteúdo de cada uma delas, no entanto, foi importante para que pudéssemos entender o que a educação representava para o Ceará e o que os documentos locais traziam, especificamente, para o ensino secundário.

O analfabetismo era para o Ceará, assim como para o Brasil, o maior problema social, uma vez que se acreditava na educação como o principal instrumento para fazer do brasileiro “um homem digno da sua grande Pátria” (Mensagem Governamental Cearense de 1925).

Essa formação do homem civil era o objetivo central, “preparar o cidadão para a intensa luta da vida, dar-lhe um lastro razoável de conhecimento, fundamental e suficiente

para o exercício dos seus direitos e compreensão dos seus deveres moraes e cívicos” (MENSAGEM Governamental de 1925).

Também são vistos alguns apontamentos sobre o papel do professor e os métodos de ensino que deveriam ser adotados nas escolas cearenses. Em ambos os casos, observamos a influência que os princípios da Escola Nova e do Higienismo exerciam nessas concepções. Aparecem nas Mensagens de Governo do Estado do Ceará justificativas para a inserção dos trabalhos manuais e de um ensino que fizesse nascer na criança a vontade de ‘conhecer’:

A vida sob qualquer aspectos, é toda movimento, pelo dynamismo; não devemos procurar fazel-a cessar; ao contrário, devemos intensifical-a, agindo motrizmente na direção que ella se propaga. Assim, deverá o professor habituar a criannça a vencer por si mesma os obstáculos que se lhe antepõem, por isso que as conclusões próprias devem enthusiasmal-a, despertando-lhe o desejo doutras, desenvolvendo-lhe a capacidade inventiva, creadora. (Mensagem Governamental do Ceará de 1927)

A constante preocupação em garantir a saúde mental levava o Relator da Mensagem Governamental de 1928 a explicar que os trabalhos manuais eram benéficos por exercitarem as células do cérebro:

Todo movimento muscular repercute nas cellulas do cérebro pelas sensações que se fixa nos centro de projecção sob forma de percepções de imagens. Para aumentar a receptividade do cérebro, a educação exige que se varie a natureza dos movimentos e dos trabalhos manuaes, afim de interessar sucessivamente todos os grupos cellulares.

Como já dissemos, as sementes da Escola Nova remontam de um tempo anterior ao nosso período de análise. Na verdade, alguns autores a identificam num passado clássico, em obras de Sócrates, Platão, Santo Agostinho, Montaigne e, mais precisamente, em Rousseau, Pestalozzi e Fröebel.

As primeiras escolas que trouxeram a proposta da Escola Nova eram privadas e estrangeiras - Inglaterra, França, Suíça, Polônia e Hungria – e, um pouco depois Alemanha, Dinamarca e Estados Unidos – ambientes onde ocorreram os primeiros trabalhos experimentais sobre aprendizagem, capacidade e rendimento.

Ao contrário do que ocorreu no Brasil, os Estados Unidos adotaram a Escola Nova como proposta a ser implantada, inclusive em suas escolas públicas. Aos poucos, o escolanovismo tornava-se cada vez mais conhecido e assumia a forma de movimento organizado, ao passo que se criavam associações e se produziam documentos para oficializar e divulgar os princípios (LOURENÇO FILHO, 1930).

Foi com o estadunidense John Dewey que os escolanovistas brasileiros mais se identificaram. Ele classificava a educação como um processo contínuo que tinha como objetivo garantir o desenvolvimento intelectual em cada fase de crescimento humano.

Esse pensador defendia a posição de que a educação ocorre ao longo do tempo, na medida em que o indivíduo se envolve com o meio e o transforma, pela elaboração de novas hipóteses em busca de soluções. Além disso, Dewey definiu que a educação não se esgota na escola e sim dura por toda a vida (LOURENÇO FILHO, 1930).

De início, os escolanovistas apresentavam uma preocupação em entender a infância, e para tanto se valiam dos princípios da Psicologia e da Biologia. Com a apropriação de novos conceitos e da aproximação com a Filosofia, Ciência Política e Sociologia, foi surgindo um pensamento autônomo. A partir de então, passaram a ser elaborados paradigmas, que vinculavam a proposta do escolanovismo a dimensões que também diziam respeito à prática educativa.

Nesse sentido, eram discutidas desde a função social da escola, até questões mais direcionadas à sala de aula – como técnicas de ensino, programas e procedimentos didáticos. Segundo Nogueira (2001), a Escola Nova não correspondia a um novo método de ensino ou a uma reunião de ordens práticas a serem aplicadas com crianças; ela veio para representar um conjunto de princípios ligados à prática pedagógica, a fim de que servissem como subsídios para uma reinvenção e reflexão da educação em curso.

Em 1918, com o término da Primeira Guerra, existia uma necessidade mundial em se buscar paz e, portanto, sociólogos, filósofos, educadores, políticos e outros segmentos esperavam da escola um sinal para formular novas concepções. Então, no momento em que o mundo buscava explicações para os conflitos e clamava por tempos diferentes, surgia um movimento propondo uma educação para o desenvolvimento individual e convivência social: o escolanovismo.

No Brasil, a atuação inicial de Rui Barbosa (1849-1923) e dos Pioneiros da Educação foi valiosa para elaborar novas perspectivas sobre a pedagogia tradicional que já se conhecia e se reproduzia. Em geral, concede-se a Lourenço Filho o mérito por haver apresentado ao Ceará as inovações do escolanovismo por meio da Reforma de 1922.

Em estudo sobre *A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará*, Nogueira (2001) exprime que o movimento escolanovista buscava entender o educando para associar sua idade e seu desenvolvimento cognitivo com o processo de aprendizagem,

reconhecendo as diferenças individuais, motivando à criatividade, relacionando o ensino com a vida real do aluno. Ao contrário do que algumas pessoas pensam, a Escola Nova não foi um movimento direcionado exclusivamente à infância, mas também ao jovem. (IBID).

Iniciava-se, então, a construção de uma escola pautada no respeito à personalidade e à liberdade do aluno, valorizando os desejos e propósitos do educando, para que a aprendizagem acontecesse de forma consciente e voluntária e não pelo medo, obediência e submissão. A Escola Nova estabelecia que todo indivíduo deveria ter direito a uma educação inicial comum, acessível a todos e gratuita. A escola precisaria transformar as atividades em instrumentos para a educação, apoiando-se em situações reais em que fosse possível o aluno observar, experimentar, projetar e executar.

Além de desenvolver o aluno como indivíduo, seria papel dessa escola ensinar a conviver com o outro, uma vez que ela é responsável por ensinar valores como cooperação e solidariedade – fundamentais para se viver em sociedade. Esse princípio definia a necessidade da escola de conduzir o aluno a desenvolver-se em sua vida pessoal, individual e também social. Afinal, as construções humanas são sempre sociais e não há como o homem usufruir de suas condições de trabalho, do direito da educação, senão pela convivência.

Outro estudo também analisa a Reforma de Lourenço Filho em 1922. Trata-se do livro de Cavalcante (2000), *João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará* no qual a autora recupera a participação de outras personagens nessa reforma, olvidadas pelas tensões que a luta em torno do poder causava no Ceará.

A pesquisa realizada por meio de novas fontes traz à tona os conflitos políticos e as influências que isso ocasionou na vida dos protagonistas e no sistema educacional. Se, de um lado, Moreira de Sousa (s/d) afirmava que Lourenço Filho, durante os 2 anos que permaneceu no Ceará, fora o primeiro a trazer algo de substancial para a instrução primária cearense, de outra parte, a autora revela que, em jornais da época, João Hippolyto (diretor da Escola Normal) não pretendia realizar reforma no ensino, apenas fez um pedido ao presidente do Estado para que fosse enviado um professor para assumir a Cadeira de Didática na Escola Normal. O último nome de uma lista de seis indicados era de Lourenço Filho, que aceitou o convite.

Não querendo entrar no mérito de quanto durou, do quanto impressionou a permanência de Lourenço Filho no Ceará e o peso dessas idéias, vale dizer que, após a sua temporada no Ceará, concepções relacionadas à temática passaram a ser desenvolvidas e até

mesmo procuradas em meio às rodas dos intelectuais cearenses. O próprio Lourenço Filho desenvolveu estudos na área e, como personagem local, Filgueiras Lima cruzou os princípios da Escola Nova com toda educação: desde organização do trabalho escolar até livros didáticos para alunos²⁹.

Uma crítica à Escola Nova decorre do fato de que “A Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino dirigido às elites, tornando-se, assim, discriminatória e agravando o problema da marginalidade por não atender à grande população das baixas camadas populares.” (NOGUEIRA, 2001, p. 29). Vale lembrar que os custos para montar uma escola baseada nos princípios da Escola Nova eram altos; o empreendimento iria desde construir prédios com uma estrutura física apropriada, com aproveitamento de espaços, até a compra de materiais didáticos e, principalmente, a formação dos professores que efetivariam as mudanças em sala de aula.

A escolha de adotar ou não os princípios da Escola Nova nas escolas públicas não partia das intenções de seus intelectuais, e sim das decisões dos órgãos públicos. E, infelizmente, apesar das mensagens anunciarem o interesse de implantar as idéias da Escola Nova, a educação, no Brasil, e também no Ceará, não era a prioridade dos investimentos públicos. Poucos foram os gestores que destinavam atenção para a educação.

Em Mensagem de 1924, o relator diz que a situação das escolas primárias rurais e algumas da própria capital era difícil, quando não impossível. As crianças levavam caixotes para sentar-se ou ainda sentavam-se ao chão e utilizavam o encosto da cadeira para escrever. Existia, então, uma distância considerável entre o dito e o feito.

As nove Mensagens analisadas trazem informações sobre o ensino secundário cearense: acerca do ensino secundário profissionalizante, no qual descrevem a Escola Normal; e a respeito do ensino secundário geral, representado pelo Liceu do Ceará. Somente na Mensagem Governamental de 1925 ocorre do ensino secundário e ensino superior serem tratados no mesmo capítulo. Para os demais documentos, níveis de ensino diferentes recebem capítulos à parte, inclusive quando as informações são bastante sucintas.

Como existe grande semelhança entre as informações sobre o ensino secundário contidas nas Mensagens, optamos por comentá-las em seu conjunto, destacando os aspectos mais importantes. No geral, as Mensagens enfatizam a importância e seriedade do Liceu do Ceará e utilizam termos como ‘acreditado estabelecimento’ (MENSAGEM de 1918), ‘notável

²⁹ Para mais detalhes sobre a atuação de Filgueiras Lima, ver Ciasca, 2005.

instituição' (MENSAGEM de 1920), ou quando avalia a função social da escola: "Com um professorado constituído por vários elementos dos mais representativos de nossa cultura este estabelecimento de instrução secundária continua a preencher satisfatoriamente os seus fins". (MENSAGEM de 1920).

No ano de 1918, o Liceu do Ceará passou a ser equiparado ao Colégio Pedro II, conforme as orientações da Reforma de Carlos Maximiliano, de 1915. Nesse momento, o Diretor era o professor Guilherme Moreira da Rocha, que deixaria o cargo em 1919 quando assumia o professor Armando Monteiro.

Em cinco das nove Mensagens analisadas (1918, 1924, 1926, 1928, 1930) aparece a intenção de reformar ou construir novo prédio para o Liceu do Ceará haja vista o aumento no número de matrículas e a necessidade de estar dando melhores condições às salas de aula e aos 'gabinetes' de Física, Química e História. Ao mesmo tempo, porém, em que pede por melhores condições, anuncia que em 1918 o Liceu do Ceará recebera do Teatro José de Alencar um motor que providenciaria energia elétrica à escola. (MENSAGEM de 1918).

Existe uma constatação bastante evidente na análise das Mensagens Governamentais: a influência do Nacionalismo e do Higienismo nas práticas do Colégio Liceu do Ceará. A presença dessas duas correntes de idéias é clara quando se avalia a importância dedicada à cadeira de Instrução Militar e de Instrução Moral e Cívica (criada após a Reforma de João Luiz Alves em 1925).

Em Mensagem de 1918, foi divulgada a notícia de que o armamento para as aulas de tiro era fornecido pelo Governo Federal, com a mediação feita pelo Departamento de Guerra. A atenção especial às aulas de Instrução Militar devia-se ao fato de esse treinamento estar "transformando o corpo dos alunos do Liceu numa phalange garbosa que brilhantemente toma parte nas formaturas das forças armadas em dias de festa nacional" (MENSAGEM de 1918, p.32), além de contribuir para formar o cidadão amante da pátria.

Certamente essa influência advinha de um contexto nacional, quando, também em 1918, logo após a Primeira Guerra Mundial, foi realizada uma conferência na qual se constatou que o Brasil padecia de falta de crença, esperança, solidariedade e aspirações comuns. A saída proposta foi a escola da ordem, da disciplina, da coesão, o laboratório da dignidade própria, asseio e higiene, regeneração muscular e educação física obrigatórias. (BILAC, 1917 *apud* NAGLE, 1976). O Liceu do Ceará era um retrato desse tipo de escola.

Aliadas a isso estavam as práticas do Movimento Higienista, com atuação em todo o Brasil nas primeiras décadas do século XX. O favorecimento para as idéias higienistas no Brasil deu-se de maneira mais forte a partir de 1918, quando foi criado em São Paulo o Instituto de Higiene, hoje a Faculdade de Saúde Pública do Estado de São Paulo. No período de 1922-1927, o Instituto passou a assumir um lugar de destaque na formulação da política sanitária estadual, que colocava a educação sanitária em primeiro plano. Por esse caminho, toda a década de 1920 foi marcada pela mesma orientação, na tentativa de desenvolver o binômio “educação-saúde” que, aos poucos, passava a ser veiculado no universo escolar, com atuação dos professores, formação de agentes de saúde e divulgação de materiais impressos (ROCHA, 2003).

As Mensagens Governamentais mostram que o saneamento pela educação objetivava uma regeneração física, intelectual também moral, muito embora as articulações desse movimento, da questão de se desenvolver hábitos e disciplina, estivessem muito mais direcionadas ao princípio higiênico do que ao princípio pedagógico em si.

A falta de conhecimentos básicos de higiene deixava propícia à população analfabeta conhecer novas doenças por não ter hábitos de prevenção. Caso ocorresse a difusão das informações ligadas à saúde, seria possível pensar na solução dos demais problemas. A escola seria, então, palco para novas tendências necessárias à sociedade da época, e passou a exercitar os princípios do higienismo, buscando diminuir o retrato de grande hospital que Miguel Couto pintou do Brasil.

De acordo com Carvalho (2004), quem melhor definiu as razões para essa função da escola foi Miguel Couto. Médico e sanitarista, o intelectual associava diretamente o problema do ensino aos da saúde, afirmando que o analfabetismo não só era uma doença, mas a pior e mais séria, pois era um convite a todas as outras. E como alguns estados (como o de Goiás, por exemplo) alcançavam quase que 98% de analfabetos, essa era uma situação de verdadeira calamidade pública.

Em seu livro, *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*, Miguel Couto (1933, p. 98) dispara um preconceito ao analfabeto: “analfabetismo é cancro que aniquila o nosso organismo, com as suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime [...], o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório.”

Os autores que tentavam teorizar e justificar as iniciativas para seus atos seguiam correntes de naturezas diversas. Algumas de cunho racista outras de teor cultural, mas todas se cruzavam na interpretação de que esses seriam os problemas que atrasavam o progresso do Brasil. Daí a idéia de se recuperar o povo doente por meio de ações voltadas, sobretudo, ao saneamento.

Na Mensagem de 1924, fica evidente que a intenção da escola em assumir o cuidado da saúde das crianças só seria possível quando fossem criadas condições para tal, incluindo novas personagens atuando nas escolas, como um consultório de “médico vigilante”, em que esse profissional pudesse classificar e separar em classes distintas os indivíduos robustos dos doentes, fracos e débeis.

A escola seria palco das práticas de saúde e da divulgação dessas idéias. Obedecendo ao pensamento da racionalidade científica, a imagem do homem sadio estava ligada à do homem educado, civilizado. Nas fontes do próprio Colégio Liceu do Ceará é ainda mais explícito o papel que as inspeções sanitárias realizavam no meio da educação.

CAPÍTULO 4

O INTERIOR DA ESCOLA SECUNDÁRIA CEARENSE NO PERÍODO DE 1918 -1930: UMA CONVERSA COM AS FONTES PRIMÁRIAS SOBRE O LICEU DO CEARÁ.

Durante todo o período da Primeira República até a década de 1940, quando foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino, as reformas implantadas tentaram dar ao ensino secundário um sentido que fosse além do caráter preparatório, alcançando verdadeira formação educativa.

Dentre várias tentativas, algumas direcionavam o ensino à profissionalização ou ao curso superior que fosse escolhido. Outras confundiam expressando que aproximar a escola da necessidade social era a mesma coisa que sobrecarregar o currículo com diversas disciplinas de caráter enciclopédico (em alguns casos, incluindo quatro línguas estrangeiras), tornando a escola praticamente impossível às crianças e adolescentes.

Como eixo central da organização do ensino secundário, funcionava o Colégio Pedro II, principal alvo das várias mudanças propostas pelos decretos e único estabelecimento secundário a cargo da União, já que o federalismo instituído através da Constituição Republicana reforçou a descentralização existente desde o Ato Adicional de 1834. Além do Colégio Pedro II, havia os liceus e outras escolas provincianas que utilizavam termos como colégio, ginásio, etc.

Como discutido no Capítulo 2, a prática da transplantação cultural foi freqüente no ensino secundário brasileiro. Ocorria no Liceu do Ceará o que acontecia com o restante do Brasil: O Colégio Pedro II era o exemplo de escola a ser seguido e seus moldes haviam sido transplantados de outros países, em especial, França, Alemanha e Inglaterra e, após a divulgação das idéias liberais, os Estados Unidos da América também entrariam para o rol da preferência.

Analisando o currículo adotado durante o intervalo de 1918-1930, percebemos o grande número de disciplinas que estavam relacionadas às culturas estrangeiras (Inglês,

Francês, Alemão, Grego e Latim) e o quanto, inclusive, se exigia dos alunos conhecimentos apurados nessas línguas. Seria essa uma das principais ineficiências da nossa tradição pedagógica que trariam para a educação e, em especial, para a escola secundária, o “hábito de nossas elites atribuir valor exemplar às instituições dos povos ‘mais civilizados’ e de tentar transplantá-las literalmente a nosso meio.” (SILVA, 1969, p. 233). Certamente, esses fatores influenciaram os resultados da educação.

O ofício expedido pelo diretor do Liceu em 23 de novembro de 1926, solicitava a compra de livros franceses e alemães. Aderaldo (2005) narra que durante seu tempo de Liceu, estudava pela *Gramática Teórica e Prática da Língua Francesa*, além dos livros *Lectures Choisires*, de Chateaubriand, e *Royal Readers*, editado na própria Inglaterra.

Também encontramos um documento datado de 1º de março de 1924, da União Pan-Americana e das possibilidades desta instituição, juntamente à Associação Nacional de Educação, enviar aos Estados Unidos da América jovens alunos e professores que tivessem gosto por aprender detalhes da cultura desse País.

Desde então, foi iniciada uma campanha de motivação para que fossem realizados intercâmbios, em troca da oportunidade de alunos conhecerem outra cultura. É esse um dos caminhos buscados pelos alunos de escolas secundárias, como o Liceu, e também, alunos das escolas normais: saírem do País, em busca do aperfeiçoamento das teorias de ensino-aprendizagem e também daquelas ligadas às demais ciências.

Não nos cabe aqui, pelo menos por enquanto, mensurar a importância da entrada de outras culturas nas escolas brasileiras, em particular em escolas cearenses, ou ainda, verificar e julgar a influência que a cultura estrangeira pôde exercer no cotidiano de uma sociedade. É mister, no entanto, iniciar uma reflexão sobre o que leva pessoas a buscarem outros modelos, ou ainda a abrirem mão de um modelo fabricado em suas raízes, em troca de outros que já obtiveram sucesso (ou não) em países mais desenvolvidos, considerados mais civilizados: o berço da civilização.

Elias (2006) exprime que a condição de “civilização” não é inata ao ser humano, porém ele possui uma predisposição que torna isso possível. Essa civilização é representada por uma auto-regulação individual de impulsos, a fim de que possam conviver consigo mesmo ou com os outros seres humanos. Ela tanto ser formada dentro de uma sociedade, apresentando características ligadas a ela, como pode ser transplantada de outros grupos sociais ou, ainda, os dois casos.

O conceito de civilização não pode ser desvinculado do seu caráter “processual”. Inicialment, ocorre a coação, autocoação ou auto-regulação individual, o que significa um processo de conversão das coações exteriores em autocoações. Duas observações são necessárias, porém: a primeira é que nem toda coação externa motiva uma autocoação individual e em massa; e a segunda é que as coações cosntitídas com calor afetivo e paciência são mais facilmente aceitas do que aquelas propostas com violência e demonstrações exageradas de amor.

Esse desenvolvimento da humanidade terá sempre os movimentos de civilização e descivilização, na medida em que a sociedade caminha para uma convivência harmoniosa ou para a sua própria destruição. A proposta de pensar a escola como instituição que leve uma cultura de paz e a declaração de guerra entre nações é um bom exemplo para esses movimentos antagônicos; e foram palavras-chaves do período analisado.

É importante lembrar, contudo, que, mesmo esses modelos sendo transplantados na sua forma e pensamento de outros, não significa dizer que funcionarão e produzirão os mesmos efeitos originais. Esse objeto transplantado será alvo de alterações que podem variar de acordo com a sociedade na qual passou acontecer, uma vez que a figuração de cada processo acompanha características peculiares, de acordo com a nação/ Estado em questão.

Isso porque a civilização acontece diferentemente em cada sociedade, obedecendo à condução de suas figurações e *habitus* próprios. Em se tratando de escola esse quadro se torna cada vez mais complexo, pois afinal, está em foco um objeto abstrato: o conhecimento, que é produzido por pessoas (professores, alunos, sociedade) diferentes, possuidoras de símbolos que ora as aproximam e ora as afastam.

A tentativa de substituir os exames “de preparatórios”³⁰ pelo exame de madureza representava uma aproximação com o sistema de ensino realizado na Alemanha. Assim como acontecia nas escolas alemãs, o aluno, ao ser aprovado no exame de madureza, além de poder se matricular nas faculdades, também receberia o título de bacharel. Essa forma de organização permaneceu até o ano de 1911, quando, por motivo da Reforma Rivadávia Correa, foram instituídos exames próprios das faculdades, ou seja, os vestibulares. (SILVA, 1969).

³⁰ Essa expressão “de preparatório” referia-se aos exames nos quais os estudantes se preparavam nas disciplinas de sua escolha e prestavam exames somente naquelas em que se julgavam mais preparados. Assim, o curso era elástico, dependendo do tempo e capacidade de cada um. “Aprovado naquela ou naquelas disciplinas, ia o estudante cuidar de outras, até que fosse aprovado em todas.” (ADERALDO, 2005, p. 43).

4.1 A BUSCA PELO *STATUS* SOCIAL NAS ESCOLAS DE ENSINO SECUNDÁRIO

Silva (1969) sinaliza outro problema do ensino secundário estadual, que é o de seu “*status*”, quando comparado com o ensino promovido pelo Colégio Pedro II. Como o ensino secundário era de obrigação dos estados, os colégios ligados a essa instância (os Ginásios e Liceus) deveriam ser equiparados ao Colégio Pedro II, que estava sob a responsabilidade do Governo Federal.

Apesar de terem passado por um processo de reconhecimento juntamente ao Governo Federal, no entanto, essas escolas não conseguiam ter o mesmo “respeito” ou reconhecimento social³¹. Sofriam do mesmo “mal” os estabelecimentos particulares que, após a Reforma de Epiácio Pessoa, passaram a ser equiparados ao Ginásio Nacional, Pedro II.

Certamente, existia uma diferenciação dentre os próprios Liceus. O livro de Lima Barreto (2004), *Os Brudundangas*, apesar de ser uma ficção, ironicamente, satiriza o que acontecia na educação da Primeira República, com relação às diferenças que havia dentre os colégios do País:

Há outros espertos e menos poderosos, que empregam o seguinte truc. Sabem, por exemplo, que, na província das Jazidas, os exames de matemática elementar são mais fáceis. Que fazem eles? Inscrevem-se nos exames de lá, partem e voltam com as certidões de aprovação. (BARRETO, 2004, p. 52).

Esses *trucs*, como denominados pelo escritor, aconteciam também na vida real e, inclusive, eram discutidos dentro do liceu cearense, como nos mostra uma passagem do texto que fora produzido pelos professores do próprio Liceu do Ceará e registrado em atas pela Congregação de Professores:

[...] mesmo na época do regime de exames parcelados em que por todo país se afrouxaram os laços de rigor na concessão de certificados de exame, [...] o Lyceu manteve a sua linha tradicional, não permitindo a avalanche dos fósforos nesse tempo. Os estudantes cearenses fugiram daqui para outro estado, onde, efetivamente era-lhes mais fácil a obtenção de seus desejos e, durante muitos anos, houve esses êxodos dos maus estudantes para outros

³¹ Em setembro de 1893, um Aviso-Circular foi direcionado aos governadores, ordenando-lhes que tomassem as diligências necessárias para que os estabelecimentos estaduais pudessem ser reconhecidos e equiparados ao Instituto federal. Obviamente, essas providências necessárias estariam relacionadas às disposições trazidas pela Reforma Benjamin Cosntant, as mesmas já exercida pelo Ginásio Nacional. Os Estados do Pará e Minas Gerais foram os primeiros a entrar no processo (1892), Logo após, vieram o Liceu Cearense (1894), o Ginásio de São Paulo, o Liceu Paraibano, o Ginásio da Bahia (em 1896), e em 1897, o Liceu Alagoano e o Liceu Piauiense.

estados Fato público e notório de que então o conselho superior de ensino deve ter tomado conhecimento. (ATA da Congregação de Professores do Liceu do Ceará, 1927).

Quando se tratava de escolas particulares, os casos de denúncia ficavam mais graves. Em momento, era possível, embora ilegal, que, por conta de favores pessoais, alguns fiscais de ensino concedessem a esses estabelecimentos, pistas sobre os exames elaborados no Colégio Pedro II a serem aplicados nas instituições privadas.

4.2 “A GENTE NA VIDA TEM QUE DESEJAR O IMPOSSÍVEL”³²: AS POUCAS MATRÍCULAS DO LICEU.

A difícil chegada ao ensino secundário é demonstrada no número de matrículas dos anos desse período. O censo geral de 1920 indica que, no Brasil, havia cerca de 6 milhões de jovens, de ambos os sexos, entre 12 a 20 anos, com idade de estarem no ensino secundário, porém nem mesmo 1% o estaria recebendo.

No Ceará, a situação era parecida. Foram criadas escolas secundárias públicas em Sobral e Crato, mas que duraram muito pouco. A única escola de ensino secundário pública de caráter geral era o Liceu e, pelas matrículas, observamos a pequena quantidade de alunos que conseguiam concluir o ensino primário e tinham acesso a um nível escolar mais elevado. Vejamos:

Quadro 5 – Número de Matrículas do Colégio Liceu

Ano	Matrícula	♂	♀
1919	193	-	-
1920	184	162	22
1923	172	154	18
1924	128	113	15
1925	196	188	8
1931	318	294	24

Fonte: Série de Almanach do Ceará.

³² Trecho da Crônica *O brasileiro perplexo*, de Rachel de Queiroz.

Como se vê, a matrícula era restrita àqueles meninos que “sobreviviam” aos exames de admissão, assim como aos que conseguiam pagar as taxas que a escola exigia, inclusive para matrícula.

Existiam várias maneiras de essa escola permanecer distante dos alunos: o acesso, a rigorosa disciplina, o currículo enciclopédico, os exames severos, entre outros. Tanto nas escolas primárias como nas secundárias, imperava o caráter dual do ensino em obedecer à divisão social; isso quando as classes menos favorecidas conseguiam chegar a algum tipo de escola.

Para Nagle (1976), a escassez de estabelecimentos define o caráter altamente seletivo do ensino secundário. As taxas, os selos e contribuições concorriam para que as escolas secundárias (públicas e particulares), além de reduzidas em números, fossem pagas e caras. Eram os afortunados que se beneficiavam do ensino secundário, mas eram abertas exceções no barateamento da matrícula e de mensalidades, mesmo que para poucos.

Gramsci (2004) expressa que o dualismo existente na oferta do tipo escola, na verdade, é um dualismo de ordem social. E realmente era o que ocorria no ensino secundário, já que era o tipo de escola que encaminhava para os cursos superiores, para as carreiras de prestígio, sendo uma forma de manter ou de alcançar um *status* social.

Na teoria desse autor, é notável a importância dada ao fim da dicotomia educacional que definia a qualidade da escola de acordo com a classe social que a ocupava. Na verdade, a escola deve ser alcançada por todos os cidadãos, independentemente de sua situação econômica – o que não foi muito comum nas escolas de ensino secundário do Brasil da primeira metade do século XX, inclusive em escolas como os liceus.

A dominação que parte da elite para as classes desfavorecidas produz também a dominação dos meios de produção de conhecimento (caso da escola) e ocorre porque as classes subalternas, submersas no senso comum, interiorizam a ideologia dominante, não tendo acesso a uma leitura do mundo em que vivem.

Esse *communis opinio* dificulta ao homem encontrar meios para formular uma consciência crítica, deixando-o vulnerável ao *conformismo cego* e à *obediência irracional*. Ultrapassar o senso comum seria usufruir do bom senso para se obter o senso crítico, a apropriação da filosofia da práxis. A dificuldade maior seria conseguir diluir a hegemonia que prende e seduz as classes dominadas, sob a imposição dos hábitos sociais, políticos e culturais. Sobre hegemonia, temos o conceito de Mochcovitch (1992, p. 23):

Hegemonia é todo um corpo de práticas e expectativas; nossas tarefas; nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É o conjunto de significados e valores que, à medida que são experienciados como práticas, apresentam-se como se confirmando reciprocamente. Constitui, portanto, um sentido de realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um sentido absoluto [...]. Mas não é um sistema estático. Pelo contrário, só podemos compreender uma cultura efetiva e dominante se entendemos o processo social real de que ela depende: refiro-me ao processo de incorporação.

Nesse aspecto, aparece a escola como uma das principais fontes de transmissão da cultura, pois, para o Pensador, toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica.

Ele discute de forma especial a educação dos jovens, principalmente a educação que forma o jovem profissional. É esse tipo de educação que sinaliza a dicotomia dentro da falácia democrática educacional. Para Gramsci (2004), a escola profissional é uma forma imediata de preparar a juventude para a lógica capitalista, de produção, solidificando as diferenças sociais. Algumas dessas características são próximas ao Liceu no recorte analisado, podendo ser um exemplo para as construções gramscianas.

No período de 1918-1930, fica claro que a educação secundária era uma área privilegiada e sua organização escolar o meio eficaz para assegurar a tradição e consolidar a hegemonia. Talvez esse exemplo se torne mais claro no momento em que comparamos essa escola com as condições na qual se encontrava o ensino primário, mediante algumas passagens retiradas de documentos oficiais da época:

Outros seguindo a regra geral, permitiam que, em suas escolas, os alunos se acomodassem para ler em pequenas caixas, que depois utilizavam para escrever, á guiza de carteiras, assentando-se no próprio solo. Era essa e ainda é, em muitas partes, a feição de que se reveste uma escola pública, cuja única representação visível, é a professora, com suas qualidades inerentes de falta de estímulo, e por vezes, de competência. (RELATÓRIO de Governo do Ceará, 1917. Seção sobre Instrução Pública, também encontrada em Mensagem Governamental de 1924).

Ao entender a visão que Gramsci tem de escola, rompe-se a afirmação viciada do espaço escolar como ambiente de reprodução de classes ora dominadas, ora dominantes. Gramsci (op. cit.) busca uma (re)leitura da escola, ao afirmar que ela pode ser um espaço de dialética, na medida em que reproduz, mas também transforma, a partir do momento em que são proporcionados às classes subalternas os instrumentos para a conscientização e a luta.

4.3 “SENHOR, SENHORAS, SENHORIO”³³: AS POUCAS MENINAS DO LICEU DO CEARÁ

Ainda sobre o Quadro 5 - Número de Matrículas do Colégio Liceu - destacamos a pequena quantidade de meninas que estudavam no Liceu do Ceará. Essa característica acompanhava o compasso nacional, como nos aponta Azevedo (1943, p. 650):

A educação feminina em nível secundário toma impulso, nas escolas normais, nos colégios de freiras e em outras instituições particulares de ensino, que já franqueavam à mulher desde os fins do século passado e, sobretudo, no século atual, em que, em 1907, como nos lembra Francisco Venâncio Filho, “concluía o curso secundário do bacharelado em letras, as primeiras duas jovens que a ele se aventuraram.

As fontes nos mostram que a verificação da inteligência humana, além de ser uma questão de raça, era também de gênero. As mulheres deviam conter-se em escolas normais e no magistério de crianças até 10 anos de idade, por motivos da falta de inteligência que lhes acometia o cérebro. Por isso, explica-se o pequeno número de meninas em escolas como o Liceu do Ceará e também a existência de apenas uma mulher no quadro docente no período analisado..

Até mesmo a tarefa de ensinar crianças ficava a cargo das mulheres, por conta do desinteresse dos homens em trabalhar com o magistério infantil:

Foi a economia que aconselhou a entrega do ensino primário ao sexo feminino, mas é patente que a formação professoral lenta, despendiciosa no centro mais civilizado do estado, quase adstringe as moças que se diplomam a aceitar somente aquele encargo nesta Capital ou nas suas imediações. Quase todos, filhos, famílias, não se podem transportar nem viver segregados de seus progenitores com os míseros vencimentos atuais. (RELATÓRIO de Governo do Ceará de 1919).

O retorno financeiro do magistério era tão desinteressante que, muitas vezes, as mulheres se dedicavam a essa atividade só enquanto não encontravam um casamento. No Relatório de Governo dirigido à Assembléia Legislativa do Ceará, em 1918, o relator confirma que os defeitos do sistema escolar da época resultavam tanto da sua (des)organização quanto pela forma como ele era praticado, destacando o fato de as professoras não encontrarem no próprio exercício do magistério o preciso estímulo para bem

³³ Trecho da música *Vida de gata*, de Chico Buarque.

desenvolverem o dever de educar, sendo essa profissão apenas o “primeiro estágio, como provisório ganha-pão, que lhes vai ministrando os meios de subsistência, ate que se assegurem vida melhor”. (RELATÓRIO de Governo Ceará em 1918, p. 32).

A possibilidade de “vida melhor” seria pelo casamento, quando a jovem, mãe de família se ocuparia com os cuidados com o esposo, a casa, não realizando mais o exercício da profissão “a que se propôs ao receber o diploma.” (IBIDEM, p. 32).

Essas considerações vêm de molde a tornar uma verdade o que expus em minha última Mensagem. Só o professorado masculino, escolhido entre indivíduos cuja capacidade seja assegurada pelo certificado dos estudos que tenham realizado, e pelo resultado satisfatório das provas a que se submeterem é capaz de, senão realizar o milagre da perfeita difusão do ensino, ao menos minorar os defeitos que acentualmente o inquinam. (MENSAGEM da Assembléia Legislativa do Ceará em 1918, p. 32).

Como já relatamos, a explicação que afastava as mulheres das escolas de ensino secundário possuía argumentos baseados na ciência da época e era de tom preconceituoso. Em 1910, a mulher adquiriu nos Estados Unidos da América a nomeação de “educadora da infância”, porém as autoridades pedagógicas, presidentes de universidades, superintendentes e diretores de institutos de instrução, se pronunciavam no sentido da superioridade do homem como educador (RELATÓRIO de Governo de 1919)

Essa predileção, segundo autor da época, Alberto Schiz (citado no Relatório de Governo do Ceará de 1919), dava-se pelo fato de o homem conseguir trabalhar melhor o conteúdo e a ordem, pois apenas a “consciência da mulher, sua paciência e porventura melhor compreensão da natureza moral da criança, não supriam a sua ‘falta de sistema’.” O documento justifica o fato de que, nas escolas elementares, elas se saíam bem porque o objeto de ensino era claro e fácil: letras e algarismos. Assim era praticamente impossível que as professoras conseguissem complicar a tarefa de aprender.

Quando, porém se tratava de Gramática, diz o relatório de 1919:

O caso é outro; se enunciam claramente uma regra e as suas exceções, não conseguem explicar, aclarar, indicar relações com certo relevo e espontaneidade. Onde a paixão substitui o pensamento elas se avantajam algumas vezes ao homem. **Mas já fizeram baixar singularmente o nível literário na Inglaterra e na América do Norte, desde que se apoderaram desse domínio.** (Grifo nosso).

Partindo desse pressuposto, os organizadores do sistema educacional brasileiro e cearense passaram a questionar se o fato de o americano até o tempo em questão (1919) ter produzido tão pouco de original no domínio da ciência (muito embora importante), procederia, em parte, do insuficiente preparo das universidades americanas, que estariam sendo entregues às mulheres.

Acreditava-se mesmo que, além de reduzir a intelectualidade escolar, ter mulheres à frente do processo de ensino, causaria danos inclusive ao aspecto moral das crianças. Concluía-se que “Quando há alguns anos se estudaram o sistema de educação dos EUA uma das observações foi a decisiva influência na sociedade americana dessa educação por mulheres – influência quanto a falta de virilidade.” (RELATÓRIO de Governo de 1919).

Referindo-se à questão de ser preferível ou não entregar as escolas à regência do sexo feminino ou dividi-las com o masculino, Dr. Thomaz Pompeu, no Relatório citado anteriormente, escreveu: “Não há 70 anos, que muitos pais de família, entre nós, não só condenavam as raras escolas regidas por mulheres, como recusavam mandar ensinar suas filhas, sob o pretexto de que só para o mal lhes serve saber ler.”

Quando se tratava, porém, de entender os sentimentos das crianças, associavam às mulheres a melhor competência e isso justificaria, aliada à hipótese de ser mais econômico, a permanência feminina nas escolas: “A instrução que não educa é manca, e o melhor educador é o que sabe apoderar-se dos sentimentos infantis para lhes sugerir noções e atos de uma moral superior.” (IBIDEM).

Assim, para a criança habituar-se à escola, eram entregues às professoras, que regiam as classes elementares, mas, após completarem dos 10 anos de idade, as mulheres não eram consideradas aptas para tal tarefa. Thomas Pompeu justifica:

Quando os meninos caminham para a puberdade, despertam-se-lhes sentimentos mais viris, precisam de exercícios físicos mais rudes e, sobretudo, de quem os inicie por atos, palavras, exemplos, a penetrarem com segurança nos meandros da vida pública. Se não falece a mulher o sentimento cívico, o amor da pátria, não tem por experiência pessoal, como o homem, o conhecimento e a prática dos deveres cidadãos. (IBID).

Nesse sentido, depois de certa idade, os meninos, especialmente os dos centros populosos, seriam *mais viciados e menos dóceis* do que as próprias meninas, criadas com muito zelo no meio doméstico. Por isso necessitariam de quem pudesse exercer mais autoritarismo sobre eles, dando-lhes inclusive uma formação cívica e utilitária.

Isso justifica o fato de Henriqueta Galeno ter sido a única professora do Liceu encontrada no período da análise, ocupando o cargo entre 1922 e 1929. Tal fato nos levou a procurar dados dessa educadora, literata, poetisa, para que pudéssemos entender de que forma aconteceu sua chegada a um campo predominantemente masculino.

Inicialmente, acreditávamos que a influência do pai, Juvenal Galeno, criador da poesia popular brasileira, pudesse ter sido determinante na entrada da sua filha na vida intelectual. De certa forma, Juvenal Galeno a influenciou, sim, desde o momento em que possibilitou que seus filhos convivessem e fizessem parte do movimento cultural e da promoção desses movimentos no Estado do Ceará.

Ao buscarmos documentos na Casa de Juvenal Galeno, fomos, pouco a pouco, descobrindo que a vontade do Poeta era de que sua filha se preocupasse apenas em difundir a cultura e os movimentos ligados ao regionalismo cearense e não que se dedicasse tanto à militância feminista, como fez.

Henriqueta Galeno nasceu e cresceu em Fortaleza, bacharelou-se em Ciências e Letras, fez o curso preparatório no Liceu do Ceará, no qual alcançou notas máximas em Português, Francês e Literatura, por pouco não ficando reprovada em Matemática, matéria que declarava ser de assimilação difícil.

Posteriormente, concluiu o curso de Direito na Faculdade do Ceará, quando o Presidente do Estado, Dr. João Tomé, a nomeou Promotora da Capital. No dia seguinte, no entanto, seu pai, Juvenal Galeno, a vetou de ocupar o cargo. Em autobiografia, Henriqueta aponta:

Logo ao amanhecer do dia seguinte foi desfeito pelo veto terminante de meu pai, que não concebia, naquela época, uma moça exercendo este cargo e, zangado, como raramente eu o via, disse-me: “– Sou absolutamente contrário e terei grande desgoste se você me desobedecer”. Eu sempre o obedeci cegamente. Ele era tão amante dos filhos e me tratava com um carinho extraordinário, por isso não relutei. Desisti do meu belo sonho e chorei em silêncio. Dr. João Tomé, com uma fidalguia de sentimento às vezes rara nos homens públicos, nomeou-me, então, para o lugar que estava vago, de Inspetor do Ensino Estadual, contrariando assim a pretensão de prestigioso político que, em desabafo, numa croniqueta sem espírito, procurou sustentar a tese de que estas funções só eram compatíveis com o sexo forte. (AUTOBIOGRAFIA escrita em 10 de setembro de 1964. Republicada em SÁ *et al*, 1986, p. 571).

Foi então, quase “sem querer”, que Henriqueta Galeno entrou para o mundo ligado à educação. Primeiro lecionou Literatura, na Escola Normal, substituindo Tomás

Acioly, que estava na Câmara Federal. Após essa experiência, ingressou no Liceu do Ceará (1922), onde ensinou durante 9 anos a disciplina História do Brasil. Ela declara que teve como alunos figuras que se tornariam importantes para a política local, como Juracy Magalhães (ex-governador da Bahia) e Parsifal Barroso.

Após o magistério, Henriqueta passou a militar pelo espaço feminino na sociedade, representou o Ceará no 1º Congresso Feminista, fundou a Casa de Juvenal Galeno para estímulo aos jovens que iniciavam nas letras e, também, para servir de espaço à Ala Feminina, um departamento que congrega, até os dias atuais, a inteligência da mulher cearense. Foi nomeada imortal da Academia Cearense de Letras e ocupou até o ano de seu falecimento (1964) a cadeira de número 23, cujo patrono é seu pai, Juvenal Galeno (SÁ *et al*, 1986).

4.4 “DA VARANDA DO COLÉGIO, DO PÁTIO DO SANATÓRIO”³⁴: O HIGIENISMO E AS INSPEÇÕES SANITÁRIAS NAS ESCOLAS DE ENSINO SECUNDÁRIO

Outro apontamento a respeito da época e também relacionado ao contexto do Decreto de 1918 (Decreto da Gripe) foi o papel que a escola, e também o Liceu do Ceará exerceram na divulgação das práticas higiênicas. Os principais motivos eram: i) o caráter educativo da escola, que favorecia a possibilidade de elaborar medidas de prevenção; ii) o pequeno número de estabelecimentos de assistência hospitalar no Brasil e no Ceará, que dificultava tanto o trabalho de prevenção, quanto o atendimento da população doente.

Uma série estatística de retrospectiva encontrada no Instituto Brasileiro de Geográfica e Estatística (IBGE) revela-nos como se deu, numericamente, o aparecimento dos estabelecimentos de assistência hospitalar no Ceará:

Quadro 6 – Número de Estabelecimentos de Assistência Hospitalar – Ceará

Ano	Número
1921	2
1926	7
1927	8
1929	9
1930	10

³⁴ Trecho do poema *Descrição*, de Cecília Meireles.

Pela impossibilidade de alcançar a população contando apenas com os médicos sanitaristas dos poucos hospitais distribuídos em todo o Estado, foram organizadas atuações de professores e agentes públicos de saúde que tentavam controlar e prevenir os problemas gerados pelo rápido e desordenado crescimento das cidades e pelas condutas desregradas da população. O processo seria de reeducação, com verdadeiro disciplinamento da população, o qual deveria se fundamentar na articulação entre higiene e também moral.

Compreende-se que não basta sanear o ambiente. O homem alheio à Higiene é o maior viveiro de germes patogênicos, e o mais ativo popularizador de moléstias. Só ele mesmo, pela sua própria vontade, aquecida pela educação moral e orientada pela instrução higiênica, poderá estancar a fonte morbígena. (ALMEIDA JUNIOR, 1922 *apud* ROCHA, 2003, p. 3).

Os problemas sanitários eram tidos como de ordem educativa e a solução pautava-se na criação de hábitos aprovados pela ciência. Nesse sentido, direcionava à criança a formação dessa nova conduta e aos adultos a instrução que pudesse reforçar alguns hábitos.

Para fiscalizar e orientar as novas atribuições, existia a Inspeção Sanitária das Escolas, serviço que complementaria a inspeção realizada pelo inspetor do Liceu do Ceará, Dr. Eliezer Studart da Fonseca. De acordo com Aderaldo (2003), Eliezer Studart era um funcionário afável, mas austero; orgulhava-se de não permitir “colas” nas provas e muito menos atitudes que trouxessem em risco à moral e à saúde dos alunos que faziam parte do respeitável estabelecimento de ensino.

Os alunos do Liceu do Ceará recebiam uma visita do inspetor sanitário, que começava pela sala de aula, notando o asseio do assoalho, paredes, peitoris das janelas, arranjo, limpeza dos móveis e material escolar, ventilação, iluminação pelas janelas, os cuidados com a água de beber, entre outros. Ao inspetor cabia comentar e criticar, dando acerca do modo de varrer, de transportar o lixo, limpar os móveis e arejar. A inspeção deveria dirigir-se também ao pátio e às instalações sanitárias. A intenção era de que a escola recebesse de 6 a 8 visitas no ano letivo, procurando criar nos alunos a prática de também inspecioná-la.

O Regulamento da Diretoria Geral de Higiene do Ceará, publicado em 8 de novembro de 1919, indica que esse serviço deveria contemplar estabelecimentos públicos e particulares de ensino primário, secundário e profissional, tendo como objetivo principal a indicação das medidas higiênicas quanto à situação e construção dos edifícios escolares. Além disso, fazia-se necessário zelar para que, na escolha do mobiliário escolar, dos métodos e progressos de ensino, das posições e atitudes dos alunos e em tudo o mais que dissesse

respeito às funções pedagógicas, fossem atendidas as regras higiênicas indispensáveis ao bom desenvolvimento físico e mental dos alunos. Era função do mesmo serviço o tratamento das doenças transmissíveis, o exame individual dos doentes, alunos, empregados e a vacinação do pessoal da escola (Regulamento da Diretoria Geral de Higiene, Art. 386).

A preocupação em evitar doenças e de, principalmente, evitar epidemias, era tão presente e explícita que, na chamada aos alunos aprovados nos exames de admissão ao Liceu do Ceará eram feitas algumas exigências. Na ordem de prioridade estavam: 1) o pagamento da matrícula de 1\$000 réis; 2) a garantia de ser vacinado e não sofrer de moléstia contagiosa, comprovada mediante apresentação de uma atestado da Diretoria de Higiene (Diário do Ceará, 13 de janeiro de 1927).

4.5 LICEU DO CEARÁ: O “ANTES” E O “DEPOIS” DA REFORMA DE JOÃO LUIZ ALVES

Antes de dar início à reforma de João Luiz Alves (1925), o diretor do Liceu, Armando Monteiro, enviou telegrama ao Secretário dos Negócios do Interior e Justiça para comentar a necessidade que havia de a reforma atender o ensino secundário. De acordo com o diretor, o decreto de 1926 deveria retirar o ensino secundário do “triste estado de decadência em que se afundava, alargando-lhe os horizontes intelectuais, procurando torná-lo mais efetivo e útil, tratando de preparar o homem, não só propriamente para a sociedade atual [...] mas já sem dúvida para o Brasil de amanhã.” O ensino secundário era considerado pelo diretor e professores do Liceu, como aquele que melhor “frutos produz”, de “maior eficácia”, responsável por “preparar o cidadão para a luta da vida.” (RELATÓRIO elaborado pela Congregação de Professores do Liceu em junho de 1925).

Destacamos o fato de que, nesse documento, eram feitos elogios às novas diretrizes que o decreto nº 16.782-A poderia trazer para a escola, principalmente por ter tomado “todo o cuidado, criando as novas cadeiras de doutrina moral e cívica, história da literatura brasileira, sociologia, filosofia e sua história;” e que só por esse caminho os alunos poderiam ser capazes de pôr o aprendido em prática, tornando-se conhecedores de “seus deveres e direitos de homem e cidadão.”

As condições do ensino tinham forçosamente de mudar-se para melhor, como agora acontecem. O mais difícil está feito. O que é imprescindível neste momento é que os diversos Lyceus e gymnasios oficializados, quanto antes se ponham em conformidade com a letra do decreto. **Por nossa parte, felizmente, não vamos mal.** (RELATÓRIO elaborado pela Congregação de Professores do Liceu em junho de 1925, grifo nosso).

Em 29 de outubro de 1928, no entanto, dois anos após a reforma, a Congregação de Professores do Liceu do Ceará elaborou outro relatório, mas, desta vez, avaliando as inovações em curso. Ao contrário das expectativas de 1925, os professores declararam que o ensino secundário ainda não tinha “ideal educativo e não oferecia eficiência instrutiva, tornando os lyceus e os gymnasios meras escolas de exames. A referida Reforma tinha como modelo o sistema educacional da Alemanha e da América do Norte.” As críticas sobre a reforma e, principalmente, sobre a maneira como o ensino secundário era conduzido eram expressamente severas:

O Parlamento, na mais absurda incompreensão do que deve ser o ensino, vive a perturbar-o e a anular os melhores efeitos de sua organização, ora concedendo preparatórios num regime de seriação obrigatório, ora dispensando exames, estabelecendo um verdadeiro mosaico de regimens do que vae resultando cada vez mais o despreparo dos estudantes, o desanimo dos professores, a anarchia do ensino secundário. (OFÍCIO do dia 7 de maio de 1929).

Como maneira de tentar melhorar, os professores propuseram que o ensino secundário passasse a ser mais flexível, com um programa misto de Ciências e Letras, organizado em dois ciclos: 1) Fundamental: 4 anos; 2) Especializado, dividido em Clássico (2 anos) e Científico (2 anos).

De acordo com os professores, o ensino fundamental passaria a ser de caráter mais geral e, posteriormente, de acordo com a profissão escolhida pelo aluno, ele faria o restante. O curso *especializado clássico* seria para os alunos que escolhessem cursos como o de Direito, Filosofia, enquanto o *científico*, Medicina e Engenharia.

Além disso, os professores tocavam na questão de pensar um ensino secundário mais voltado para a cultura nacional do que aos moldes estrangeiros, ressaltando os aspectos do meio “social, o homem natural e seus defeitos, as suas deficiências, afim de elevar-o e torná-lo capaz de altos destinos.” (OFÍCIO de 7 de maio de 1929). Como maneira de dar início a uma nova cultura escolar, esses professores propuseram a criação de disciplinas relacionadas à educação física e higiene do brasileiro.

Nessa passagem, mais uma vez, aparece clara a influência que o movimento higienista exercia na época e nas instituições sociais. No mesmo ofício, há uma citação do francês Charles Pearson, na época professor da Universidade de Londres, em que afirmava que o “progresso” ou o retrocesso de um povo depende de causas biológicas. O restante exigiria ações que consideradas superficiais, como a renovação dos métodos e o preparo pedagógico.

4.6 O LICEU E A ESCOLA NOVA

Após nos aproximarmos dos princípios da Escola Nova e das fontes sobre o Liceu do Ceará observamos que não existe nenhuma evidência que nos mostre a interferência desses princípios na prática educativa do Liceu, mesmo sendo claro nos documentos do movimento escolanovista o fato de que as idéias ligadas a ele não eram exclusivas para o ensino primário, podendo também ser aplicadas no ensino secundário.

Enquanto o escolanovismo propunha a elaboração de objetivos e programas próximos à vida dos alunos, de acordo com suas necessidades, o currículo do Liceu do Ceará foi constantemente criticado, por seu caráter enciclopédico, pelo inchaço das disciplinas, tornando-o muitas vezes inviável aos alunos.

Ao mesmo tempo, de acordo com o Regimento Interno do Liceu do Ceará de 1927, os programas das disciplinas nem sempre eram elaborados pelos professores do Colégio, pois poderiam ser copiados do Colégio Pedro II ou de qualquer outro estabelecimento oficial equiparado. Isso dificultava ainda mais uma aproximação dos conteúdos com a vida dos alunos.

A liberdade do aluno em poder questionar ou mesmo de aprender também não ficou clara diante das diversas regras de convivência e comportamento que os adolescentes precisavam cumprir no interior da escola, sendo proibidos, inclusive, de demonstrar algum sinal de cansaço.

Observamos, também, o fato de que a Escola Nova defendia a noção de que fossem pensados cursos de formação de professores do ensino secundário, para fomentar as práticas de ensino e o papel do professor no processo educativo. Embora os professores do Liceu fossem considerados os intelectuais da Cidade, não foi encontrada nenhuma discussão

ou documento que revelasse seus conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente e suas necessidades de aprendizagem. Suas formações se concentravam nas áreas de estudo distantes das práticas de ensino.

4.7 “UM MODO DIFERENTE DE CONTAR VELHAS HISTÓRIAS”³⁵: TRAÇOS DE UM COTIDIANO

Foram grandes as dificuldades para encontrarmos fontes que pudessem nos trazer elementos sobre o funcionamento do Liceu do Ceará nesse período. As atas de reuniões, ofícios e artigos publicados em jornais da época, no entanto, tornaram possível uma aproximação com os bastidores das reformas e com o que acontecia na escola desde então.

Como uma espécie de quebra-cabeças, fomos juntando e comparando informações, para que elas descortinassem como as reformas eram implantadas no cenário local, como eram fiscalizadas, qual a participação dos sujeitos aqui envolvidos e de que maneira elas eram recebidas e efetivadas.

Excelente fonte para essas nossas expectativas foi o ‘³⁶Regimento Interno do Liceu do Ceará de 1927’, aprovado por unanimidade pela Congregação de Professores, formada por Armando Monteiro (diretor), Hermínio Barroso, Waldemar Barros, Rodrigues de Andrade, Antonio Martinz de Aguiar, José de Moraes Studart, José da Cunha Sombra, Faustino Nascimento, Luiz Costa, Manuel d’Avila Goulart, Henriqueta Galeno, Antonio Papi Junior e Dr. Elyeser Studart da Fonseca (Inspetor do Departamento Nacional do Ensino do Liceu do Ceará).

Esse Regimento nos traz dados, dos mais gerais aos mais específicos, sobre o Liceu: desde a função de fornecer a cultura média geral do País, até a maneira de comportar-se em sala de aula, passando pelas disciplinas que compunham o currículo, e a forma de realizar os exames.

A escola funcionava na praça dos Voluntários e tinha dois cursos: um seriado e outro avulso, para aqueles alunos que já se encontravam no meio do curso, realizando os exames “de preparatórios”, antes da reforma de 1925.

³⁵ Verso de Cora Coralina, do poema *Ressalva*.

³⁶ Optamos por conservar o título original do documento; Regimento Interno do Liceu do Ceará

O número máximo de alunos era fixado pelo Governo, anualmente, com base numa proposta elaborada pelo diretor, onde relatava as condições do estabelecimento. O aumento desse número seria possível, desde que fosse ampliada a estrutura física ou divididas as turmas.

As turmas não podiam exceder 40 alunos. Caso isso ocorresse, deveriam ser criadas turmas suplementares. Para as primeiras turmas, ou turmas efetivas, como se chamavam, eram escolhidos os alunos que tivessem obtido melhores notas no exame de admissão, ou melhores médias nos testes do ano anterior.

O 5º ano era suficiente para prestar exame vestibular e matricular-se em qualquer curso de nível superior, no entanto, como regia o decreto oficial, o curso secundário em sua totalidade era de 6 anos, e dava ao adolescente, o título de bacharel em Ciências e Letras e estes teriam a preferência para a matrícula, independentemente da classificação, depois de haver prestado o vestibular em qualquer faculdade.

As matérias eram: Português, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Literatura Brasileira e Literatura das Línguas Latinas, História do Brasil, Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria, Física, Química, Instrução Moral e Cívica, Geografia Geral, Corografia do Brasil, Cosmografia, História Universal, História Natural, Filosofia, História da Filosofia e Sociologia.

Também era ministrada a Instrução Militar, confiada a um sargento do exército, podendo o diretor no Liceu solicitar um auxiliar. Para ambos (sargento e auxiliar), eram abonadas gratificações mensais calculadas pelo Governo. Não era obrigatório que os alunos se apresentassem em marcha fora do Liceu, a não ser que fosse para obter as carteiras de reservistas. Era facultada a matrícula aos meninos em caso de inaptidão, força física ou pelo pedido dos pais, seguido de justificativa.

Uma vez matriculados porém, os alunos precisavam apresentar-se devidamente fardados: brim cáqui, perneiras pretas de couro, botinas pretas e boné de armação (Regulamento do Liceu de 1927; Arts. 187, 188, 189). As aulas contavam com as doações do 25º Batalhão, que cedia material para as aulas de tiro. Aconteciam sempre pela manhã, antes do almoço, impedindo passeatas na ‘hora do calor’. (OFÍCIO expedido pelo Diretor do Liceu em 15 de setembro de 1922).

Os programas das disciplinas eram formulados por professores responsáveis pelo ensino de cada uma delas e deveriam ser aprovados pela Congregação, anualmente. Quando

não fossem produzidos no Liceu do Ceará, havia três opções: 1) adotar o programa do ano anterior; 2) ou o do Colégio Pedro II ou de um outro estabelecimento equiparado; 3) ou solicitar comissão especial que o fizesse. Ao final de cada programa, eram indicados os livros a serem usados pelos professores. Esses programas eram impressos em folhetos, distribuídos no início do ano e entregues ao secretário que ficava a cargo da venda dos demais, recolhendo a renda a cofres públicos, mensalmente.

No ensino de Literatura, Geografia e História, os professores teriam de escolher os temas para narrações, dissertações e descrições dando prioridade a pontos relativos ao Brasil, biografia de “grandes personagens”, a fim de desenvolver o sentimento de patriotismo e de civismo. A disciplina Instrução Moral e Cívica viria para ensinar crianças e jovens “noções positivas” dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria, e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemoração de datas nacionais, dos grandes fatos da história pátria, da história universal e homenagem aos grandes “vultos” representativos da história do Brasil (Regimento Interno; Art. 13; § 3º).

O ano letivo era dividido em dois períodos - abril a julho/ agosto a novembro -, existindo 15 dias de férias no meio do ano. Não havia aulas nos domingos, feriados nacionais, estaduais ou municipais, no dia em que fosse sepultado qualquer professor do estabelecimento, assim como no dia 19 de outubro, dia de aniversário da escola.

As aulas começavam às 8 da manhã, e os alunos precisavam estar na escola 10 minutos antes de começar a primeira do dia. Ocorrendo atraso, seria preciso justificar-se ao professor e cabia a esse permitir, ou não, a entrada. Também era de decisão do professor deixar, ou não, o aluno ausentar-se da sala de aula por qualquer motivo que ele apresentasse.

Aderaldo (2005, p. 43) nos confirma que “todas as disciplinas da 1ª, 2ª, 3ª e 5ª séries eram ministradas em três aulas semanais, num total de vinte e uma, visto serem sete as matérias dessas séries. Como o Liceu funcionava de segunda a sábado, de 8 às 11 horas, sobrava uma matéria para ser lecionada à tarde.”

Os sinais para as diferentes atividades escolares eram anunciados pelo toque da sirene: toque prolongado – entrada para a aula; dois toques – instrução militar; um toque – término de uma aula ou da instrução militar (Regimento Interno do Liceu, Art. 397)

A falta era marcada pelo bedel ou arquivista na ficha individual que cada aluno possuía junto à secretaria do estabelecimento e, no primeiro comparecimento da família, era anunciada. Estava reprovado o aluno que faltasse a mais de 40 aulas de qualquer disciplina.

Cada aula durava 50 minutos, havendo entre uma e outra um intervalo de 10 minutos, obrigatórios. Sempre que possível, era mantido um intervalo de 48 horas entre duas aulas da mesma disciplina e os alunos não teriam por dia mais de 4 aulas teóricas.

Anualmente os alunos eram levados a pagar uma taxa de matrícula que valia pelo ano em questão. Eram conferidas duas bolsas até o final do ano: uma ao aluno de melhor destaque no exame de admissão ou nos exames do ano anterior, e outra a um aluno escolhido pelos próprios colegas após reunião com o vice-diretor do estabelecimento.

Os critérios principais de escolha, segundo a necessidade, era que fossem órfãos de pai e mãe, órfãos de pai, filhos de funcionários públicos ou filhos de operário, apresentando o “atestado de pobreza”, não podendo ser concedidas ambas as bolsas para irmãos (Regimento do Liceu de 1927, Art. 191; decreto nº 16.789-A, Art. 239).

Era vedada a matrícula ou renovação para aquele aluno que durante o curso tivesse sido reprovado ou ainda apresentado um comportamento ruim, sendo classificado como “um elemento de indisciplina”. Da mesma forma, estavam fora do Liceu aqueles alunos que tivessem sido expulsos ou suspensos de outros estabelecimentos oficiais e/ou equiparados. Os alunos já matriculados que fossem suspensos teriam as faltas contadas em dobro no período em que estivessem afastados da escola em decorrência da punição. Após a matrícula, cada aluno recebia um cartão de identificação, assinado pelo diretor do colégio, e toda a relação era publicada no jornal oficial.

Bimestralmente eram classificados os alunos que deveriam ocupar o banco de honra, onde a escola prestava uma homenagem àqueles que conseguiam a aprovação nos exames altamente rigorosos com boas notas. A expressão “banco de honra” não representava uma metáfora. Eles existiam fisicamente em cada aula e eram concedidos pelos professores àqueles alunos que obtivessem médias acima de sete.

Ao todo eram seis bancos colocados sempre na primeira fila da sala. Além disso, era feito um quadro no qual se gravavam os nomes de todos os “alunos banco de honra” e exposto na portaria do colégio (Regulamento do Liceu de 1927; Art. 183); ou seja, a distinção entre esses jovens era feita dos que estavam fora para o que estavam dentro do Liceu, mas também entre os próprios colegas.

Dos candidatos a professores do Liceu também era exigido que comprovassem conhecimento e competência para receber tal título. Em ata do dia 29 de outubro de 1928, encontramos os passos de como era feito o concurso para professores. Nesse documento foi

narrado o concurso em que foi aprovado Octávio de Farias, que seria, anos mais tarde, considerado um imortal da Academia Cearense de Letras.

Inicialmente, a Congregação se reunia e escolhia os pontos para a tese obrigatória. Esse ponto era sorteado pelo diretor, no momento, Prof. Hermínio Barroso³⁷, em substituição do Prof. Armando Monteiro, então recém-aposentado, após 36 anos de Liceu. Eram escolhidas duas comissões: uma para avaliar as inscrições e outra para ser julgadora do processo, que tinha três fases: 1) sorteio de dois pontos, no qual o candidato precisaria elaborar duas teses a serem defendidas; 2) prova oral após sorteio de outro ponto relacionado ao conteúdo da disciplina; 3) prova didática, em que seria avaliada a “desenvoltura do candidato” no momento de ensinar os conteúdos aos seus alunos.

Todas as fases eram abertas ao público. Por ser de interesse da sociedade saber quem estaria à frente da educação de seus jovens, faziam-se presentes ao salão da escola pessoas ilustres, como vereadores, deputados estaduais, funcionários públicos de cargos importantes e alguns ex-alunos do Liceu do Ceará.

Ser professor do Liceu era, certamente, oficializar uma intelectualidade admirada socialmente e, por conseqüência, essas pessoas estariam sempre “bem relacionadas”. Para ilustrar, no Ofício expedido em 8 de setembro de 1925, o diretor do Liceu agradece ao Sr. Manuel Dantas de Araújo pelo convite feito à escola, para que fossem providenciados representantes (professores e alunos) a se fazerem presentes à festa de inauguração da Estrada de Ferro.

Mesmo sendo considerados bons professores, existia um debate, embora incipiente, em torno da necessidade de criar estabelecimentos próprios para a formação de professores de ensino secundário, o que não se restringia a formar apenas os professores do Liceu mas também e todos os estabelecimentos que fornecessem esse tipo de ensino, inclusive o profissionalizante. Falamos ‘incipiente’ porque eram poucas as vozes que traziam o assunto. A Reforma João Luiz Alves, apesar de ter cogitado a idéia de formar os professores do ensino secundário, não a pôs em prática. Só no início da década de 1930, após o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a divulgação dessa demanda tornou-se mais efetiva.

Na série “Comentários Pedagógicos”, publicada aos sábados no jornal *O Povo*, de autoria do professor Filgueiras Lima, há um artigo do dia 17 de abril de 1937 em que o autor

³⁷ Hermínio Barroso, que na época ocupava o cargo de diretor do Liceu, era pai de Parsifal Barroso, aluno do estabelecimento, que, anos depois, se tornaria Governador do Estado do Ceará, deputado federal e ministro do trabalho, entre outras funções de destaque que exerceu..

discute sobre “A Formação do Magistério Secundário”, valendo-se da experiência que estava em pauta no Estado de São Paulo, onde foram criadas escolas normais para professores do ensino secundário.

Filgueiras Lima criticava o que vinha acontecendo “por toda parte, com exceções tão raras”, em que se escolhiam professores para o ensino secundário dentre indivíduos que falharam em todas as outras áreas, “até mesmo na carreira política”. Enfatiza que, assim como acontece no ensino primário, solicitando comprovantes da capacidade didática dos professores, deveria ocorrer no ensino secundário – uma vez que eram convocados professores que, por muitas vezes, desconhecem a psicologia de adolescentes³⁸.

O autor conclui que a gênese dos problemas do ensino secundário estava, sobretudo, na formação do professor - fosse “do ponto de vista moral, intelectual ou didático”. E raros eram aqueles que, pelo estudo e esforço próprio, conseguiam suprir as falhas de uma imperfeita formação profissional. “A grande maioria constitui de indivíduos que não compreendem por que a cabeça está colocada acima do estômago. Fantasiados de professor, fazem da cátedra um balcão e do ensino, a mais desvalorizada das mercadorias.” Mesmo o jornal, sendo de um período posterior aos anos de nossa análise, resolvemos aqui comentá-lo pela importância que exerce sobre o nosso objeto.

Em documento produzido pelo inspetor do Departamento Nacional de Ensino do Ceará, Eliezer Studart, é ressaltada a importância de a sociedade reconhecer o professor como peça central do ensino:

Já é tempo da nação compreender que um professor não é um mero funcionário público, como outro qualquer, mas que lhe exerce uma alta e delicada missão social. Sobre cujos ombros recae a mais grave responsabilidade, é ele um formador de mentalidades, um orientador de gerações. Delle se exige, por isso mesmo e deve se exigir, alguma coisa do que o simples cumprimento do dever, deve exigir-se abnegação e sacrifício. (OFÍCIO elaborado pelo Inspetor do Departamento de Ensino do Ceará, enviado ao professor Tigueira de Mello em outubro de 1928).

Nota-se a idéia de sacrifício que acarretava a “profissão-professor” que, apesar de considerada importante pelo Inspetor, tinha cunho de sacerdócio. Também foi o Dr. Eliezer Studart que insinuou, por parte do Liceu do Ceará, a criação de escolas normais superiores ou institutos superiores do Ensino Secundário, em que os professores pudessem receber uma

³⁸ Lembramos que o autor fazia parte do Movimento da Escola Nova no Ceará.

“cultura pedagógica, sem a qual não deveriam ensinar”. E, enquanto isso não fosse feito, as próximas reformas tendiam a fracassar, como acontecera com as anteriores.

O corpo docente do Liceu contava com 25 professores no ano de 1927, entre catedráticos, docentes - livres³⁹ e auxiliares (RELATÓRIO de Governo de 1927). Ao professor cabia o dever de ensinar da melhor maneira possível todos os programas de suas matérias, comunicando à Congregação as possíveis dificuldades em desempenhar tal tarefa. Era ele o responsável pela ordem dentro da sala de aula, não sendo permitida nenhuma interferência no momento em que ele se encontrasse em sala.

Outro grande acontecimento era a solenidade de colação de grau de bacharel em Ciências e Letras, conferida ao aluno concludente do 6º ano, após pagar as taxas de certidão de todos os exames. A festa tinha cunho literário e artístico, não sendo permitido nem aos alunos, muito menos aos seus paraninfos, fazerem “apreciações políticas, administrativas ou doutrinárias” durante seus discursos. Era facultado o uso do anel de graduado tradicional, assim como a confecção da placa dos bacharéis. Caso houvesse, porém, ela seria exposta no salão do estabelecimento. Àqueles alunos de maior destaque diante da turma era prestada uma homenagem especial, tendo também os seus retratos colocados no salão nobre da escola.

4.8 DISCIPLINA E PUNIÇÕES: É PROIBIDO COCHILAR!

De acordo com o Regimento Interno do Liceu de 1927, professores, funcionários e os chefes das seções em que a escola se dividia, eram responsáveis pela ordem e disciplina em cada uma delas. Ficava proibido qualquer pessoa transpor a portaria e a secretaria do Liceu, caso não tivesse a permissão prévia do diretor, exceto se essas pessoas fossem autoridades ligadas à escola. Da mesma forma, era de extrema proibição a entrada de bebidas espirituosas, substâncias inflamáveis ou explosivas, cigarros, armas, gravuras, livros, revistas obscenas, ou que fossem contra a moral do “estabelecimento e da pátria”.

Para melhor controle dessa disciplina, os alunos eram obrigados a entrar e sair das aulas em pares e em silêncio. O sossego e a atenção também eram exigidos durante e após as aulas, que deveriam acontecer sem “*hilariedade*” ou “*gaiatices*”, podendo ser quebrados

³⁹ Os professores “docentes livres” tinham as mesmas atribuições que os catedráticos, no entanto eram professores das turmas suplementares.

apenas na hora do intervalo⁴⁰. Mesmo no recreio deviam “porta-se com moderação”, evitando ruídos, vaias, gritos, aclamações. Também se fazia proibido qualquer gesto feito durante a aula que mostrasse cansaço ou enfado, fosse um bocejo, o ato de espreguiçar-se ou mesmo o puxar do relógio para certificar-se da hora. (Regimento Interno; Art. 232).

No momento da saída, os alunos deveriam evitar formação de grupos e, principalmente, produzir algazarra na porta ou nas mediações do Liceu. Já às alunas era determinado que fossem acompanhadas pela inspetora até a portaria.

Os alunos deviam manter respeito aos professores, funcionários, colegas e autoridades do ensino, ainda que seus superiores não estivessem presentes. Quando os alunos estivessem em sala no momento da entrada de uma visita ou mesmo da entrada de uma pessoa da escola, todos deviam levantar-se e sentar-se com destreza. Da mesma forma, deveriam apresentar-se à escola, devidamente fardados e limpos, não só a pessoa em si, mas também todo o material escolar, analisado pelos inspetores (Regimento Interno do Liceu, Arts. 202, 203, 204; 423).

Se fosse violada a ordem estabelecida na escola, o aluno ou a turma (caso fosse impossível identificar o culpado) poderia ser apenado desde uma simples advertência em sala de aula até a proibição de ser matriculado em qualquer estabelecimento de ensino secundário oficial equiparado.

Aos docentes - livres e auxiliares também estavam destinadas algumas penalidades. Podiam ser advertidos, ou mesmo terem o cargo suprimido pelo Governador (Regimento Interno do Liceu de 1927; decreto nº 16-782-A, Art. 249). Causaria desagrado ao Liceu professores que esquecessem de entregar os programas da disciplina em tempo certo, faltassem aos exames, às reuniões ou às tarefas de docência sem comunicar à Direção ou Congregação da escola o motivo das ausências. Seriam expulsos do estabelecimento em casos mais graves, de desrespeito ao diretor, a qualquer autoridade de ensino, aos próprios colegas, ou que usassem do magistério para divulgar idéias subversivas. Vê-se que liberdade de expressão era reduzida, tanto para alunos como para o professor que defendesse corrente contrária ao sistema.

Em pequeno relatório do próprio Liceu, de 1918, entretanto, há a afirmação de que os problemas disciplinares da escola não eram muitos. O último caso de expulsão teria

⁴⁰ No momento do intervalo era proibido qualquer tipo de leitura ou de estudo, uma vez que se acreditava que o cérebro necessitava de descanso.

sido em 1911, do aluno José de Arruda, justificando que “Em geral o estudante cearense é tímido, respeitador dos seus mestres. Si comete uma falta não a nega, e a um simples conselho dado pelo seu superior é quanto basta para compenetrar-se do erro em que cahiu e emendar-se.” Isso era suficiente para dar continuidade à instrução sem “caráter inquisitorial”, despertando no aluno o sentimento da responsabilidade pessoal, tornando-o consciente do valor moral dos seus atos, favorecendo o autocontrole, necessário para o processo de civilização do indivíduo.

4.9 “SE INTENÇÃO MATASSE, NÃO TERIA MAIS NINGUÉM VIVO”⁴¹: O RELATÓRIO DE LAFAYETTE PEREIRA

Em 19 de maio de 1927, a Congregação do Liceu reuniu-se para discutir a respeito do relatório elaborado pelo 2º Delegado Geral do Departamento Nacional de Ensino, Dr. Lafayette Pereira, que fora publicado em Diário Oficial de 13 de abril de 1927. Durante toda a coleta de nossos dados, tentamos encontrar esse documento, mas só teremos dele alguns trechos transcritos em atas, ofícios e artigos de jornais - material que julgamos ser suficiente para tomarmos conhecimento de um Relatório produzido por Lafayette Pereira, Delegado de Ensino, após a reforma de 1926.

A menção que o diretor Armando Monteiro faz ao Parecer de 1927 é a de que não teria passado por nenhum embaraço após receber o respectivo relatório das mãos do Delegado, depois de ter mantido uma conversa *ligeira e frívola*. Declarou que havia cumprido suas obrigações de diretor do estabelecimento no momento em que dispôs ao Sr. Lafayette Pereira a melhor sala do Liceu e os empregados de que precisasse. Afirma, porém, que o 2º delegado examinou o local, mas não compareceu no dia marcado e nos subseqüentes, partindo da escola, *sem ao menos dar-lhe um obrigado*.

O que havia nesse relatório, no entanto, que foi capaz de causar descontentamento por parte do diretor e dos professores do Liceu? Em ata de reunião da Congregação dos Professores do Liceu vem transcrita a seguinte passagem:

De facto, o estabelecimento (Liceu) representa, no Ceará, um antro de alumnos **sem direcção, sem disciplina**, um agrupamento de **inimigos** da

⁴¹ Trecho da crônica *Sol Quadrado*, de Rachel de Queiroz.

reforma⁴² **com raras exceções**. Os meios fraudulentos tem ali um desenvolvimento acentuado de uma verdadeira sociedade anônima presidida por certos **professores sem compostura**. A instrução da colla é quase oficializada. (ATA produzida em reunião da Congregação de Professores do Liceu em 19 de maio de 1927, Grifos nossos).

Preocupado com as referências, Dr. Elyeser Studart envia telegrama ao presidente de ensino secundário e superior, para informar que as colocações feitas pelo delegado Lafayette Pereira eram infundadas, senão falsas, uma vez que o delegado mal compareceu ao estabelecimento e, quando o fez, as aulas já haviam encerrado (Telegrama enviado pelo Dr. Elyeser Studart, em 20 de maio de 1927).

Acontece, no entanto, que não foram apenas professores que se fizeram contra ao relatório que desmerecia tanto a imagem do Liceu do Ceará como também daqueles que dele faziam parte. Alunos e, sobretudo, a imprensa cearense, viram-se diante de um dilema do qual a sociedade precisaria tomar conhecimento e apurar-lhe as causas.

Por dias seguidos, foram publicados em jornais locais artigos de protestos e outros que faziam referência ao episódio. O primeiro deles foi o artigo “Cusparada do Liceu”, o qual, infelizmente, também não conseguimos encontrar nas bibliotecas e arquivos da cidade de Fortaleza. No entanto, conseguimos estabelecer certa compreensão por meio do artigo de fundo de 19 de maio, que vem em resposta ao anterior.

O editorial faz-se contra as acusações de Lafayette Pereira, levando em consideração o trabalho desenvolvido pelo Liceu nos últimos anos no que se ajustava à formação de ilustres jovens cearenses. Reconhecia que o Liceu não era, “um instituto extraordinário, único no país sem os mais pequeninos pecados, isento de defeitos e de falhas, com uma disciplina invejável”, mas que merecia seus créditos, mesmo levando em consideração a tendência para “a vadiagem” deque estavam sendo acometidos os jovens da época, adquirindo costumes de irem às “aulas com a displicência de quem vai a uma sessão de cinema.” (Artigo publicado no Diário do Ceará, n. 1943, de 19 de maio de 1927).

Logo no dia seguinte, em 20 de maio de 1927, em outro jornal local, *O Ceará* (n. 576) foi publicada uma nota em comentário ao “Enterro do Dr. Lafayette Pereira e do Professor Clóvis Monteiro”. Foi pela simbologia do “enterro”, em praça pública, que os estudantes do Liceu puderam expor suas indignações. O jornal *O Ceará*, ao mesmo tempo em que fazia observações quanto aos movimentos frutos de “paixões momentâneas”, que

⁴² A reforma na qual se refere o delegado Lafayette é o Decreto de João Luís Alves, de 1925 então recém-implantada na escola.

poderiam causar injustiças, considerava que a “mocidade do Lyceu agiu com acerto, defendendo as tradições de um estabelecimento que sempre gozou de reforma em todo paiz.”

Assim, o jornal *O Ceará*, aliado aos estudantes, dá início, na própria manchete, a uma reflexão sobre o acontecido. Inicialmente questiona quem seria o Dr. Lafayette Pereira, um “*gigolot do Departamento Nacional*,” para se julgar “autorizado a proclamar em público a incompetência do corpo docente de uma escola como o Lyceu do Ceará, por onde tem passado os expoentes da nossa intelectualidade?”

O delegado Lafayette Pereira era um professor do Colégio Pedro II, que, assim como os demais estabelecimentos do País, apresentava dificuldades:

No Pedro II como em todos os Lyceus do Brasil, há inúmeros defeitos a corrigir, mas a maior parte deles é consequencia da anarchia criada pelas constantes reformas do governo. Estas não visam jamais a moralização do ensino mas a criação de lugares para os protegidos das famílias políticas que quadrimensalmente dominam esta vasta cruzada que é a nação brasileira. (O CEARÁ, editorial de 20 de maio de 1927).

Aproveitando a oportunidade, a matéria também fez referência à última reforma, a de João Luiz Alves, que teria sido implantada na escola há pouco tempo (1925), considerando-a como a reforma “mais desastrada” na sua aplicação, tendo como “objetivo principal” a extorsão de “todos os colégios” para que fossem divididas as gorjetas entre os protegidos do Departamento de Ensino Secundário.

O artigo se faria mais polêmico porque denunciava a maneira de como aconteciam as inspeções nacionais comandadas pelo Sistema Nacional de Ensino no Rio de Janeiro:

Todos os anos por ocasião dos exames organizam-se as caravanas que partindo do Rio, a metrópole da vagabundagem, espalha-se pelo país inteiro consumindo os dinheiros dos contribuintes de todos os Estados. O Sr. Lafayette Pereira chefiou no ano passado um desses bandos de sangue-sugas. Enquanto os professores da terra percebem insignificantes quotas pelos serviços prestados como examinadores, os que exporta o Departamento aqui chegam no gozo de grossas quantias que quase equivalem à importância total dispendida com as bancas compostas de membros do magistério cearense.

Assim como no telegrama enviado pelo inspetor de ensino do Liceu, há a observação de que o Sr. Lafayette Pereira não teve oportunidade de julgar a competência dos professores do Liceu, uma vez que nunca assistira a nenhuma aula na Instituição.

Todos os protestos reconheciam que o Liceu tinha dificuldades, muito embora as remetessem aos impedimentos ocasionados pelo Governo federal, que elaborava reformas “impraticáveis” e pelo Governo do Estado, que não cumpria seus deveres para um melhoramento das condições do estabelecimento.

Não demorou para que, também nos jornais, viessem as especulações do porquê de Lafayette Pereira ter cometido tamanhas críticas ao Liceu do Ceará. Então, por mais uma vez, é posta na berlinda a seriedade do Delegado e analisadas as razões para seu comportamento, no jornal *Diário do Ceará*, de 20 de maio de 1927. As razões apontadas são de cunho pessoal, e chegam a ser ofensivas. Nesse editorial o autor revela:

Na realidade o que ele fazia era gozar a vida, como se estivesse indo não a serviço público, mas numa viagem de prazer. Trouxe consigo uma mulherzinha metida de contrabando na comissão e com ela vivia a dar escândalos neste meio pacato e provinciano. As coisas iam correndo bem e talvez o fiscal levasse disso aqui a recordação de um paraíso cor de rosa que descrevia no seu relatório como um céu aberto, quando perdeu as graças da mulher que outros lhe tomaram. Daí por diante a terra lhe pareceu infame e a gente pior ainda. E agora não contente de haver procedido irregularmente nas suas funções, conforme então demonstrou nestas colunas um dos nossos colaboradores o de Aduato Fernandes, o sr. Lafayette, no seu relatório, expectorou um jato de bÍlis sobre o Lyceu do Ceará, o seu digno Director, o inspector, o professorado, o corpo discente e levou sua audácia ao ponto de atribuir ao presidente do estado declaração que nunca antes lhe houve de fazer.⁴³

Para explicar a distância entre o relatório em questão e os demais que já haviam sido elaborados sobre o Liceu do Ceará, não faltavam as declarações que acreditavam estar Lafayette Pereira sofrendo de “perturbação mental em que o deixaram as desventuras amorosas.” (DIÁRIO DO CEARÁ, n. 1944, de 20 de maio de 1927).

No último artigo encontrado, o jornal *Nordeste* situa-se a favor do professor Clóvis Monteiro (ex-delegado de ensino) que também teria sido enterrado juntamente com o Delegado de Ensino. Nem mesmo os professores acreditavam ter Clóvis Monteiro “soprado inverdades” e que estaria envolvido injustamente por ter cedido hospedagem a Lafayette Pereira.

Seguindo exemplo de alunos, ex-alunos, diretor e inspetor, os professores também elaboraram documento para registrar seus protestos. E mais: passaram a comentar parte a parte das denúncias recebidas, inicialmente contra o diretor da época, Armando Monteiro,

⁴³ A declaração seria a de que o presidente do Estado teria dito que não existia homem, no Ceará, com competência suficiente para ser diretor do Liceu. O presidente, por telegrama, desmentiu a afirmação.

que, com muito esforço, havia prestado ao estabelecimento longo trabalho, sendo capaz de destacar o Liceu dos demais liceus que passavam por ameaças de greve; também consideravam injusto que o Liceu fosse apontado como “inimigo da reforma”, uma vez que foi um dos primeiros estabelecimentos a se adaptar, não fazendo passivamente, “cegamente, mas discutindo e interpretando os dispositivos da reforma para melhor acomodá-los aos interesses do ensino.” (PROTESTO ao Dr. Aloysio de Castro – Registrado no Livro de Atas da Congregação de Professores do Liceu do Ceará, em 18 de junho de 1927).

4.10 PARA ONDE NOS APONTAM AS FONTES PRIMÁRIAS

No início de nosso trabalho, delineamos as principais inquietações relacionadas ao objeto de exame e ao tempo sobre o qual nos detivemos em estudo: o ensino secundário cearense de 1918 a 1930. Incluímos o desassossego pelo fato de que acreditávamos que o ensino secundário teria sido elaborado sobre vários recomeços que deixavam à mostra a característica, fragmentada, de descontinuidade, oscilando sempre de acordo com o momento político - econômico do país, mormente o interesse das elites condutoras.

De maneira surpreendente, nesses documentos, fomos encontrando muitos dos aspectos já pontuados pela revisão de literatura, tanto os que dizem respeito ao contexto quanto às próprias características do ensino secundário.

No próximo capítulo, trataremos de destacar nossas confirmações e, sobretudo, as surpresas que só surgiram no desenrolar de nossas fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muitas, vezes deixamos esclarecida a noção de que nosso objeto de estudo é o ensino secundário no Ceará, entre os anos de 1918 a 1930; não completamente o ensino secundário, mas, especificamente, o ensino secundário público, de caráter geral, responsável pela última formação escolar de crianças e de jovens. Como maneira de representar essa escola, temos no cenário local apenas uma instituição - o Liceu do Ceará, criado em 1845 e existente até os dias atuais.

Desvelando literatura e fontes, fomos, cada vez mais, encontrando algumas características dessa escola, independentemente da época em que se encontrava. Cuidamos de ressaltá-las e comentá-las, assim como de trazer, também, aquelas que apareceram quase que de surpresa no cenário do ensino secundário.

Inicialmente, tratamos da maneira como foi organizado o ensino secundário na Primeira República. Uma crítica que já existia antes e permanece depois do período analisado foi, principalmente, a dificuldade de se instalar uma escola para o Brasil, para o Ceará, que viesse das necessidades e realidade locais.

Nenhum outro período na história da educação conseguiu, até então, ultrapassar o número de reformas e de incertezas quanto à inclusão e retirada de disciplinas. Foi uma seqüência de centralização/descentralização, seriação obrigatória, retirada e inclusão dos exames parcelados. Estes fatos demonstram completa desorientação, sem permitir que existisse uma visão do conjunto, uma expectativa de se formar um sistema educacional, ou que as reformas ganhassem o que poderíamos chamar de critério pedagógico.

As reformas não conseguiam alcançar as expectativas, uma vez que elas eram elaboradas sem participação do corpo docente, sem maiores considerações quanto aos aspectos sociais e culturais das regiões, o que as submetia rapidamente, às mais acerbadas críticas.

Conclui-se que o ensino secundário de caráter geral, promovido em escolas como os Liceus e o Colégio Pedro II, apesar de apresentar algumas falhas pedagógicas, era destinado às classes mais favorecidas economicamente. O elevado número de analfabetos dificultava que as pessoas em idade escolar conseguirem passar pela escola elementar. Assim,

a demanda que chegava aos liceus, incluindo o Liceu do Ceará, era resultado de um afunilamento das oportunidades e isso influenciava no reconhecimento do Liceu como uma escola de qualidade.

O episódio referente ao relatório do 2º Delegado de Ensino, descrito no Capítulo 4, ganhou repercussão dentro e fora da escola, assim como nos meios de comunicação escrita, por conta da opinião pública formada em torno do Liceu como instituição de merecido respeito.

A escola de poucos e para poucos, todavia, também enfrentava dificuldades. O ensino secundário, mesmo consistindo em uma escola para a elite, para a ascensão social, que primava pelo rigor tradicional, também sentia a necessidade de novas salas, de serem contratados outros professores e alocados mais recursos.

De acordo com os dados coletados, observamos que a maioria dos ofícios expedidos pelo Liceu do Ceará relacionava-se à compra de material de consumo, sobretudo de limpeza, com os quais se gastava grande parte das verbas destinadas. Por conseqüência, seria necessário que houvesse maior interesse político em viabilizar um aumento das verbas para que fosse possível a realização de outros gastos, como construção de salas, compra de material para os laboratórios, entre outros. Mesmo a escola reconhecida como de qualidade, formadora de “homens importantes”, passava por momentos difíceis. Afinal, a educação, de uma maneira geral, não era prioridade de investimento das políticas da época.

Outra observação é de que, apesar de existirem alguns relatos fazendo elogios às novas formas de pensar a educação, não aparece, claramente, a influência das concepções escolanovistas. No Regimento Interno do Liceu de 1929, nas atas de reuniões da Congregação de Professores, nem nos Relatórios de Governos do período analisado, encontramos qualquer pista que demonstrasse mudanças efetivas, ou mesmo influências, promovidas pelos princípios da Escola Nova no ensino secundário. É possível que o corpo docente, políticos, estudantes e sociedade civil como um todo interpretassem a idéia de que possíveis mudanças na forma de ensinar e também de aprender pudessem trazer riscos à tradição e rigidez do Liceu.

Ser escola de qualidade era um constante empenho em manter na escola bons professores e também bons alunos. Alunos reprovados, indisciplinados ou mesmo que apresentassem dificuldades em aprender, facilmente, eram afastados do Liceu. Algumas vezes, o afastamento dava-se por conta do próprio aluno, que não estava disposto ou não

conseguia se adaptar ao rigor e ao conteúdo enciclopédico que a escola lhe impunha. Parece, realmente, que era mais fácil construir uma escola que desempenhasse um bom ensino se fosse formada, exclusivamente, por alunos que já sabiam aprender.

Por vezes o Liceu reconhecia a importância da formação de professores do ensino secundário, pois já era possível identificar a noção de que para o magistério não bastava apenas o conhecimento da matéria a ser ensinada. Surgia a necessidade de formar professores que dominassem a dimensão pedagógica e que tivessem mais domínio sobre as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem. A formação desses docentes, no entanto, não saía do plano das idéias.

A desarticulação do ensino primário em relação ao secundário deixava à mostra o fato de que o Brasil (em especial o Ceará) não possuía sistema de ensino, uma vez que os elementos em comum dos demais níveis escolares ainda não haviam sido constituídos, principalmente, porque a instituição que cuidaria dessa articulação (Ministério da Educação e da Saúde Pública – MESP), só foi formada em 1932. O ensino secundário mostrava-se em alguns momentos mais próximo ao ensino superior do que do ensino primário.

Através das fontes, percebemos que o Liceu era influenciado pelo contexto de sua época, principalmente, no que dizia respeito às idéias do higienismo e do nacionalismo. Também o elevado número de analfabetos brasileiros no período, impossibilitava às crianças e adolescentes em idade-escolar manterem-se próximas ao ensino primário e, conseqüentemente, do ensino secundário. Isso significa dizer que, antes do Liceu excluir aqueles que não fariam parte de seu quadro discente, o próprio meio social já o fazia, uma vez que a maior parte da população cearense estava alijada dos bens sociais, inclusive da educação.

A Reforma João Luiz Alves cuidou de criar a cadeira Educação Moral e Cívica, e também era ofertada a Instrução Militar, para que fossem criados os hábitos necessários para formar o homem civilizado. O hábito do “homem cortesão” que deveria surgir mediante a coação de costumes, a criação de hábitos, como definiu Elias (2006).

Apontamos ainda que nas fontes encontradas, exceto o episódio do enterro simbólico do delegado de ensino Lafayette Pereira, e do professor Clóvis Monteiro, não foi possível verificar nenhuma outra ação por parte dos alunos, podendo ser identificada como movimento estudantil organizado. Ainda que o Centro Liceal de Educação e Cultura (CLEC)

tenha surgido em 1935, após o tempo de análise, tínhamos a hipótese de encontrar alguma participação dos estudantes na escola, ou mesmo nos movimentos ligados à política da época.

Sabemos, no entanto, que a impossibilidade de analisar essa participação no nosso período de estudo não significa dizer que os estudantes não haviam acordado para a participação no movimento estudantil. Se houve, porém, infelizmente não foi possível no momento sabermos de que forma ocorreu, se existia motivação, resistência ou indiferença por parte do corpo docente da Instituição.

O padrão de qualidade do Liceu, no tempo de 1918-1930, era verificado, principalmente, pelos títulos do corpo docente, vida escolar dos alunos e resultados que ambos produziam. Sabemos contudo, que, para pensar uma escola de qualidade, é necessário também estabelecer um diálogo com todas as partes que compõem o sistema educacional: legisladores, escolas, professores e alunos.

Ao contrário do que ocorria, das decisões serem exclusivas e, por vezes, secretas à Congregação de Professores, é preciso que cada vez mais essas discussões sejam diluídas no interior da escola e que se descubram, com base no passado e no presente, indícios de uma identidade para o ensino médio.

Como pudemos ver, este trabalho nos traz vicissitudes da história brasileira, da história da educação, e também da política educacional. Além disso, representa uma ajuda à preservação do patrimônio imaterial do Liceu do Ceará, escola de significativa importância para a história do próprio Estado. Apresentar o passado e, sobretudo, entendê-lo é um caminho imprescindível para que possamos buscar novos e melhores rumos para a educação. Além do mais, estudos dessa natureza servem de fontes de pesquisas e ajudam na sensibilização do quanto é importante elaborar medidas públicas que ofereçam melhores condições de trabalho nos Arquivos responsáveis por organizar e zelar os documentos primários. É preciso que haja incentivos para que sejam desenvolvidas outras pesquisas ligadas à história da educação, assim como à história de outras manifestações sociais, já que esse é um dos caminhos nos quais ocorrem a elaboração, a divulgação e a solidificação da nossa identidade como povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADERALDO, Mozart Soriano. O Liceu do Meu Tempo. In: NOGUEIRA, Ana Maria (Org.). *O Liceu do Meu Tempo: 160 anos de história*. Fortaleza: Premius, 2005.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. *Políticas de Ensino Médio: tendências no Brasil e no Ceará (1987-1996)*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira; VIEIRA, Sofia Lerche. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2001.

ALVES, Joaquim. O ensino primário na primeira metade do século XX. *Revista do Instituto do Ceará*, Fortaleza, tomo LXVIII, p. 128-142, 1954.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.

AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, Janete Lins. *A Educação como Política Social*. São Paulo: Cortez, 2001.

BARRETO, Elba Sá. As Novas Políticas para o Ensino Médio no Contexto da Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia Ângela; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). *O Ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

BARRETO, Lima. *Os Bruzundangas*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

BEZERRA, José Arimatea Barros *et. al.* *História da Educação: instituições, protagonistas e práticas*. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 12. ed. Brasília: LGE Editora, 2003, v. 1.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, Maria Sylvia. *Políticas Educacionais no Ensino Médio*. Campinas: Papyrus, 2000.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1992.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil*. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTELO, Plácido Aderaldo. *História do Ceará*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará*. Fortaleza: UFC Edições, 2000.

_____ (Org.). *História e Memória da Educação no Ceará*. Fortaleza: Editora UFC, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. *Filgueiras Lima*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). *Ler Gramsci: entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COUTO, Miguel. *No Brasil só há um Problema Nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Comércio, 1933.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação Pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar. *A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). *Entre o Sonho e a Realidade: educação e perspectivas de trabalho para os jovens*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

DOSWORTRH, Henrique. *Cem anos de Ensino Secundário no Brasil: 1826 – 1926*. Rio de Janeiro, 1968.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *A Sociedade de Corte: investigação sobre a Sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Prefácio de Roger Chartier. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Escritos e Ensaios: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FARIAS, Airton de. *História do Ceará: dos índios à geração Cambeba*. Fortaleza: Tropical Editora, 1997.

_____. *História da Sociedade Cearense*. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2004.

FÁVERO, Osmar. *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1923-1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Cristina Araripe. *Trabalho, Ciência e Cultura: desafios para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2003.

FILGUEIRAS LIMA. Educação Nova. *Revista Pedagógica*. Fortaleza: Direção da Instrução Pública, n. 1, ano 1, 1932.

FILIZOLA, Julio. O Liceu do Ceará e as políticas educacionais: 1960-1975. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). *História e Memória da Educação no Ceará*. Fortaleza: Editora UFC, 2002.

FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004.

FURTADO, Celso. *A Pré-Revolução Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1962.

GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard. *Norbert Elias: a política e a história*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A Educação Básica no Brasil. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho; BARROS, Roque Spencer Maciel;

NUNES, Ruy Afonso da Costa (orgs). *Descortinando a Educação Brasileira*. São Paulo: Thomson, 1999.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LE GOFF, Jaques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIMA, Gerson Zanetta de. *Saúde Escolar e Educação*. São Paulo: Cortez, 1985.

LOURENÇO FILHO. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: [s.n.], 1930.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Zelito. Por onde andou o Liceu. In: NOGUEIRA, Ana Maria (Org.). *O Liceu do meu Tempo: 160 anos de história*. Fortaleza: Premium, 2005.

MAIA, Eny; CARNEIRO, Moaci. *A Reforma do Ensino Médio em Questão*. São Paulo: Biruta, 2000.

MATOS, Kelma; VIEIRA, Sofia Lerche. *Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MEIRELES, Cecília. *Viagem & Vaga Música*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. 3 ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 1992.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 1976.

_____. A importância da pesquisa histórica no campo educacional. (Palestra de abertura do I Encontro de Historiadores da Educação Cearense). In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). *História e Memória da Educação no Ceará*. Fortaleza: Editora UFC, 2002.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. *A Prática Pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará*. Fortaleza: INEP/ Editora UFC, 2001.

NUNES, Clarice. *Ensino Médio*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Dalila de. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia Ângela; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano, 2002.

OLIVEIRA, Ramon. *A (Des)Qualificação da Educação Profissional Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: _____; DOURADO, Luiz Fernandez. *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PEREIRA & SILVA, Maria Goretti Lopes. *A Escola Normal do Ceará: luzes e modernidade contra o atraso na Terra da Seca (1884 -1922)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2001.

PERONI, Vera. *Política Educacional, Papel do Estado o Brasil dos Anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRINI, Fernanda Helena. Ensino Médio no Brasil e Reformas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Niterói-RJ: ANPAE, v. 16 n. 1, jan./jun. 2000.

PINTO, Sousa. Instrução Pública Primária do Ceará. *Revista do Instituto do Ceará*. Fortaleza, tomo XIII, p. 62-110, 1939.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

QUEIROZ, Rachel de. *Cem Crônicas Escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

QUIRINO, Célia Galvão; VOUGA, Cláudio; BRANDÃO, Gildo Marçal. *Clássicos do Pensamento Político*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradativa, 1992.

RAMALHO, Bráulio. *Foi Assim: o movimento estudantil no Ceará de 1928 a 1968*. Fortaleza: ABC Editora, 2002.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. *O Financiamento da Educação Brasileira no Contexto das Mudanças Político-Econômicas Pós-90*. Brasília: Plano, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira; PAVAN, Rosiver (Orgs.) *Ensino Médio: construção política – sínteses das salas temáticas*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação Escolar e Higienização da Infância. Campinas: *Cadernos CEDES*, v. 23, n. 59, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação Brasileira*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, Adísia (org.). *Mulheres do Brasil*. Fortaleza: Imprensa Cearense, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Geraldo Bastos. *Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Paranhos da. *Consolidação da Legislação Federal do Ensino Superior e Secundário*. Rio de Janeiro: Tipografia Revista dos Tribunais, 1918.

SOUSA, J. Moreira. *Sistema Educacional Cearense*. Recife: MEC/INEP, [s/d].

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em Tempo de Transição: 1985-1995*. Brasília: Plano, 2000.

_____. (Org.). *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. *História da Educação do Ceará: entre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002b.

_____; FARIAS, Isabel Sabino. *Introdução Histórica a Política Educacional*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2004.

_____; _____; POMPEU, Gina (Orgs.) *Constituições do Estado do Ceará*. Fortaleza: INESP, 2005.