

TEMPO DE CIDADE, LUGAR DE ESCOLA*City time, the place of the school*Eurize Caldas Pessanha*
Fabiany de Cássia Tavares Silva****RESUMO**

Embora assumindo abordagens diversificadas, as pesquisas sobre escola partem do reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição. Cultura essa que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria, única. Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. Trata-se, portanto, do entendimento da cultura como um sistema de significações. Para essa interpretação, os terrenos de produção da Sociologia, História e História da Educação têm sido reconhecidamente um bom lugar para se pensar e dar novo significado a algumas pautas teórico-metodológicas, tais como: o tempo escolar, o espaço, o currículo, os manuais, as autobiografias, as memórias, os diários, os aportes metodológicos; articulando-se com os conceitos de *habitus*, campo e práticas. Pesquisas sobre a cultura escolar em quatro cidades diferentes (Campos/RJ; Jundiaí/SP; Uberlândia/MG e Campo Grande/MS) evidenciaram a existência de escolas “exemplares”, referência de qualidade e de formação, e de um processo de construção da identidade de cada cidade vinculada, pelo menos em determinado momento histórico, à identidade dessas escolas. O lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade em que espaço e tempo estão entrelaçados em uma e outra, através de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente. Nos limites deste texto, as análises recaem sobre a Escola Maria Constança de Barros Machado, e a cidade de Campo Grande/MS, constituída na terceira fase do processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras.

Palavras-chave: Cultura Escolar, Escola, Cidade, Urbanização

ABSTRACT

Although it assumes various approaches, research about the school stems from recognition of the existence of a culture that is unique to this institution. This culture shapes it in a very particular manner, with its own unique social practice. Whether it be a school culture or a culture of the school, these concepts end up manifesting practically the same thing, that is, the school is a societal institution which possesses its own forms of action and reasoning, constructed through its history, taking as its base the confrontation and conflict which comes from the shock between determinations external to it and its own traditions which are reflected in its organization and management, in its most elementary day-to-day practices, in the classrooms, the patios and the hallways, in each and every moment, divided up, fractioned off or not. Therefore we are dealing with an understanding of its culture as a system of meanings. For this

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e da Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Contatos: eurizep@hotmail.com

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) e da Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Contatos: fabiany@uol.com.br

interpretation, the area of production of Sociology, History and History of Education have recognizably been a good place to think and give new meaning to some theoretical-methodological agendas, such as: school time, space, curriculum, manuals, autobiographies, memoirs, diaries, methodological approaches; in articulation with the concepts of habitus, field and practices. Research regarding school culture in four different cities (Campos/RJ; Jundiaí/SP; Uberlândia/MG and Campo Grande/MS) manifested the existence of “exemplary” schools, references for quality and student formation, and of the process of constructing the identity of each city connected to the identity of these schools, at least in a certain historical moment. The place of the school in city time indicates a societal project in which space and time are entwined with each other through social practices in which they mutually define and redefine themselves. At the end of this text, analyses are directed toward the Escola Maria Constança de Barros Machado, and the city of Campo Grande/MS, established in the third phase of the process of urbanization and modernization of Brazilian cities.

Keywords: School Culture, School, City, Urbanization

*Se um edifício não contém nenhuma insígnia ou figura, a sua forma e o lugar que ocupa na organização da cidade bastam para indicar sua função: o palácio real, a prisão, a casa da moeda, a escola pitagórica, o bordel. (CALVINO. *As cidades invisíveis*, p. 17-18)*

A escola tem se tornado o centro de investigações desenvolvidas no país, nos campos da história, da sociologia, da política educacional e da prática pedagógica. Tal diversidade de abordagens e perspectivas é responsável pela construção de um objeto multifacetado que comporta novos moldes de investigação, **com e a partir** da escola, transitando de perspectivas macroanalíticas para os estudos no plano micro, tentando articular o meso, entre o telescópio e o microscópio.

A despeito dessas diferentes abordagens, há sempre presente um elemento quando o objeto de estudo é a escola, qual seja, o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição. Cultura essa que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria, única. Ainda que os primeiros trabalhos tenham surgido nos anos 1980, a ideia de uma cultura escolar se fortaleceu nos anos 1990, apresentando atualmente diferenciadas tendências investigativas.

Pode-se dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição, com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (professores, famílias, alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas, pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo.

Esses elementos vêm sendo objeto da produção bibliográfica e dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos grupos brasileiros participantes dessa seção de Comunicação Coordenada, sempre relacionados a instituições escolares “exemplares”, isto é, aquelas consideradas referência de qualidade e de formação e que, de alguma forma, são percebidas como ligadas à própria identidade cultural das “elites” de suas respectivas cidades¹:

¹ Pela ordem cronológica de criação de suas escolas “exemplares”: Campos dos Goytacazes: Liceu de Humanidades de Campos e Instituto de Educação de Campos (MARTINEZ & BOYNARD, 2004; FAGUNDES, 2004); Jundiaí: Escola Estadual

Cada uma das regiões, em que se localizam essas cidades e suas escolas, apresenta características próprias, mas viveu, em momentos históricos diferentes, processos de urbanização semelhantes: a criação da cidade que, *além de compor um desenho, previsse o futuro* (RAMA, 1985, p. 27). O mesmo autor situa em 1870 o processo de “modernização da cidade letrada” no continente americano, quando “a maneira de combater a cidade letrada e diminuir seus privilégios abusivos consistiu em reconhecer claramente o império da letra, introduzindo nele novos grupos sociais: é a origem das leis de educação” (1985, p. 76)². E, conseqüentemente, da escola pública. Cidade “moderna” e escola passam a constituir um binômio inseparável. Parece clara aqui a vinculação entre urbanização e escolarização³.

Cultura escolar

Considerando cultura enquanto processo que impõe significado às práticas sociais e, ao mesmo tempo, impõe critérios de valor segundo a classificação dos modos e meios de produção do bem cultural, estudar a cultura escolar é estudar o processo que impõe significado aos processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas circunscritas a um espaço/tempo identificado como escola. Considera-se também, concordando com Faria Filho (1996), que a cultura escolar não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade de construção de uma instituição. Instituição cuja construção esteve freqüentemente associada a um projeto político e à noção de progresso (JULIA, 2001, p. 23).

Parece claro, portanto, que considerar a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço. Implica também considerar a transmissão como elemento central desse processo, tendo-se cuidado de não fazer exclusivamente uma análise ideológica (JULIA, 2001, p. 34).

O modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, que vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) da escola e/ou pelo poder público.

Sendo a escola, portanto, uma instituição da sociedade, ela é base para o conceito de sociedade moderna que a humanidade tem atualmente, ou mais, a escola é “elemento fundante” para o espírito de modernidade, “um dos principais motores de triunfo da modernidade” (PINEAU, 1999, p. 39).

As escolas são instituições especiais e diferentes das organizações sociais, conforme afirma Nóvoa:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (1998, p. 16).

Viñao-Frago lembra que a cultura escolar tem sido entendida como uma das “caixas pre-

Conde do Parnahyba (PASSOS, 1997; PAVAN, 2003); Uberlândia: Colégio Santa Tereza e Escola Estadual de Uberlândia (GATTI JR. e outros, 1997; GATTI & MENDES, 1996) e Campo Grande: Colégio Estadual Campo-Grandense/Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (PESSANHA & DANIEL, 2002; PESSANHA, DANIEL & MENEGAZZO, 2004)..

² É do mesmo autor a referência ao aumento da população das capitais latino-americanas nos cinquenta anos posteriores a 1880 (RAMA, 1985:78)

³ A esse respeito, veja-se Veiga, 1997 e 1998.

tas” da historiografia educacional e, no conceito de cultura escolar, vê os

modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas — no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico — e integrar-se na vida cotidiana das mesmas (2000a, p. 100).

A função da cultura escolar não seria promover uma incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou mesmo de servir de ferramentas para a inculcação de valores, pelo menos não são apenas essas as resultantes promovidas pela cultura escolar. Esse autor concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. E

esses modos de fazer e de pensar — mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações — amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100).

É esse conjunto de características do cotidiano escolar que o autor denomina “Cultura da Escola”. Para ele, cultura é descrita enquanto um

mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 168).

Em contraposição ao conceito de “Cultura da Escola”, Forquin apresenta a “Cultura Escolar” como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa base está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas.

São esses elementos estruturais determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993) chama de “mundo social” da escola, ou seja, o conjunto de

características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (p. 167).

Em estudo sobre a cultura escolar como objeto da historiografia, Julia estabelece que a escola tem uma história que não é muito diferente da história de outras instituições da sociedade, como as instituições judiciais ou as militares. A cultura escolar, para ele, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus” (2001, p. 14).

A lógica de inculcação que tem lugar na escola encontra resistência, lembra o autor, na cultura dos estudantes e da localidade ao redor da instituição, pois atualmente, antigamente e sempre “todos sabem que os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças” (JULIA, 2001, p. 30).

A necessidade de conformação dos objetivos educacionais aos limites, apresentados pela sociedade em cada período da história, também tem impacto decisivo no estabelecimento da

cultura escolar, pois ela é uma “cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, p. 25).

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Em Bourdieu e Passeron (1982), por exemplo, encontra-se a afirmação de que o papel da escola é a produção e a reprodução das condições institucionais para a reprodução cultural e para a reprodução social. Em outras palavras, a escola tem desenvolvido um padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento mesmo de raciocínios para a solução dos diferentes problemas e para a convivência.

Como “força formadora de hábitos”, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus* culto (BOURDIEU, 1977, p. 25).

Parece que a escola conforma os indivíduos dotando-os “de um sistema de esquemas inconscientes que constituem sua cultura” (BOURDIEU, 1977, p. 26), isto é, uma cultura fundada em uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos.

Porém, essa mesma cultura não é simples reprodutora, tão pouco refratária a mudanças, pois ela tem sua própria identidade construída entre o que escutam, o que lêem, o que já sabem e acreditam ideologicamente os indivíduos.

Williams apresenta mais elementos para a compreensão da cultura escolar, ou seja, conceitos mais relevantes sobre a reprodução cultural e a educação.

Devemos, pois, estar sempre preparados para falar em produção e reprodução e não apenas em reprodução. Mesmo tendo dado total valor a tudo quanto se possa descrever razoavelmente como réplica, em atividades culturais e sociais mais gerais, e tendo reconhecido a reprodução sistemática de certas formas profundas, ainda assim devemos insistir em que as ordens sociais e as ordens culturais devem ser encaradas como se fazendo ativamente: ativa e continuamente, ou podem muito rapidamente desmoronar (WILLIAMS, 1992, p. 198).

Isso posto, mesmo reconhecendo a contribuição dos estudos que demonstram o caráter reprodutor na educação, vê a necessidade de associá-la às suas características produtoras. Williams entende a cultura como um sistema de significações, muito embora afirme que um sistema de significações, per se, não explica a organização social, mesmo porque há muitos outros sistemas para além dele: “... é sempre necessário ser capaz de distinguir sistemas econômicos, sistemas políticos e sistemas geracionais (de parentesco e de família), e ser capaz de discuti-los em seus próprios termos” (WILLIAMS, 1992, p. 206).

Assim, nem toda produção cultural é uma produção ideológica, ou pelo menos, não deve ser vista assim, mesmo que a generalização dos conceitos de ideologia e de cultura permita essa aproximação: “Dizer que toda prática cultural é necessidade ‘ideológica’ não quer dizer nada mais (...) senão que toda prática é significativa” (WILLIAMS, 1992, p. 28).

Essa idéia aponta para o entendimento da cultura como um sistema de significações realizado, voltado a abrir “espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente

significativas”, mas não apenas isso, também para “por meio dessa ênfase, estimular o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras” (WILLIAMS, 1992, p. 207-208).

[...] é certo, como mostraram Bourdieu (1977) e outros, que há relações fundamentais e necessárias entre a versão seletiva [da educação] e as relações sociais predominantes em vigor. (...) Mas há, então, dois problemas: que pode haver, (...), tipos significativos de desigualdade e de assimetria, ou, (...), graus diversos de autonomia relativa; e que também é um fato observável dos sistemas educacionais, (...), o de que eles mudam tanto internamente quanto em suas relações gerais com outros sistemas. A metáfora da “reprodução”, se forçada em demasia, pode dissimular os processos essenciais de autonomia relativa e de mudança, mesmo enquanto insista de maneira conveniente em um caráter geral e intrínseco (WILLIAMS, 1992, p. 184).

Portanto, o significado do termo cultura tem se mostrado importante diante da necessidade de entendimento dos processos escolares históricos e atuais. A compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados a lugares, indivíduos e grupos, inscreve-se no propósito de construir possibilidades de investigações histórico-educativas.

Nesse sentido, a cultura escolar é tanto o conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos e comportamentos, tradições, inovações e relações sociais como pode ser interpretada como uma variável ideológica/científica dependente da cultura geral.

Viñao-Frago (2000), ao analisar os tempos e espaços escolares como objetos históricos, propõe uma pergunta: por que esses temas estão presentes nas agendas dos pesquisadores da educação e por que meios? Para responder, destaca os percursos do Movimento Higienista do final do século XIX e início do XX, a história do currículo e das disciplinas escolares como elementos centrais para o estudo de temas, bem como da configuração da cultura escolar, relacionada ao funcionamento interno da escola.

Tal destaque apresenta efeitos conceituais e metodológicos de pesquisa, uma vez que desnaturaliza a escola, a normalidade dos conceitos, produzindo novas perspectivas para as fontes disponíveis, recompondo significados. O tempo e o espaço escolar têm sido então concebidos essencialmente como uma das práticas que auxiliariam na operação desses efeitos. Para Viñao-Frago (1996), o tempo e o espaço são, respectivamente, conceituados como:

primeiramente, um tempo pessoal, institucional e organizativo. Por outra parte tem sido entendido, desde essa dupla perspectiva, um dos instrumentos mais poderosos para generalizar e apresentar como natural e única, em nossas sociedades, uma concepção e vivência do tempo como algo mensurável, fragmentado, sequenciado, linear e objetivo que traz implícita uma visão de meta e futuro (p.19).

nem um “contenedor”, nem um “cenário”, mas sim uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores,... uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semiótica que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e, ainda, ideológicos. E, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, ‘uma forma silenciosa de ensino’. Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território modifica sua natureza cultural e educativa (p.69).

Os conceitos de *habitus*, *campo* e *práticas* formulados por Bourdieu (2000) constituem uma importante contribuição para o estudo da cultura escolar:

Habitus: mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícitas e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas.

Campo: noção que serve para indicar uma direção à pesquisa, definida negativamente como recusa à alternativa da interpretação interna e da explicação externa, perante a qual se achavam colocadas todas as ciências das obras culturais.

Práticas: produto da relação dialética entre uma situação e um habitus.

Independente do poder de nomeação e das representações que esses conceitos podem produzir, eles acabam por possibilitar o desocultamento das formas que orientam a organização dos alunos e dos professores e outros elementos que dão forma ao complexo processo de introduzir as gerações mais novas num sistema de valores que lhes precede.

Bem mais relevante, entretanto, é a possibilidade de tais conceitos conferirem uma consistência, mas também uma adaptabilidade e um fôlego não-negligenciáveis em termos de análise histórica e sociológica dos processos de cultura escolar. Ao lado ou para além de sua potencialidade explicativa dos aspectos internos e externos da escola.

Essa fórmula é buscada por Pérez-Gomez (1998) ao estudar a escola como cruzamento de culturas, isto é, como instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade e o desenvolvimento das novas gerações.

Para a elucidação desse cruzamento, o autor detalha diferentes aspectos que compõem as culturas crítica, social, institucional e experiencial, que interagem no espaço escolar e cujo conhecimento auxilia a esclarecer o conjunto de fatores, muitas vezes imperceptíveis, o qual alimenta a cultura escolar.

Cabe aqui destacar os conceitos apresentados para cada uma das culturas que, segundo Pérez-Gomez, estão em cruzamento:

CULTURA CRÍTICA: alta cultura ou cultura intelectual, o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história.

CULTURA SOCIAL: conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, composto por valores, normas, idéias, instituições e comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa.

CULTURA INSTITUCIONAL: as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias, que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir, condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam vigência de valores.

CULTURA EXPERIENCIAL: configuração de significados e comportamentos que os alunos e alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com os meios familiar e social que rodeiam a sua existência.

CULTURA ACADÊMICA: desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-didáticos, ao currículo como construção *ad hoc* e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes.

A identificação dessas culturas acaba por oferecer diferentes paradigmas de análises, seja do ponto de vista histórico ou sociológico. As experiências que se multiplicam sobre elas, ao mesmo tempo que ampliam ou fazem recuar as observações, proporcionam o encontro de novas/históricas ferramentas para refletir sobre os fenômenos, tornando disponíveis fontes/dados para comparação e difusão dos conceitos e dos métodos elaborados intra e extra- escola.

Campo Grande e o Maria Constança

Nas últimas três décadas do século XIX, idéias sobre urbanização foram se disseminando no Brasil e gerando novas práticas sociais (GARDIN, 1999). Já não se tratava mais da oposição cidade/campo, mas sim da concepção de cidade como lugar “higienizado”, livre das doenças e da desorganização, pela utilização de conceitos “científicos”. Canais, esgoto, pontes, praças, avenidas, mais do que embelezar garantiriam a saúde da cidade, excluindo tudo que significasse doença, física ou social.

Veiga analisa detalhadamente esse processo tendo como referência a cidade de Belo Horizonte, cidade planejada afirmando que “o projeto arquitetônico e a planta da cidade estiveram carregados de pressupostos que incluíam não somente a projeção do espaço físico, mas também a projeção de seus habitantes nas formas de se fixarem material e culturalmente na nova cidade” (1997, p.104).

Ainda segundo a mesma autora, “combinar o progresso material com o progresso das mentes produziu aproximações entre as práticas urbanas e as práticas escolares numa dupla direção: as representações da educação presentes tanto nas práticas urbanas como também nas escolares, com os propósitos de constituírem um novo sujeito social a ser educado para as práticas da civilidade” (1997:104).

O lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade em que espaço e tempo estão entrelaçados em uma e outra, através de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente⁴.

Faria Filho (1997) e Souza (1998) analisam o processo de disseminação dos Grupos Escolares em substituição às classes isoladas em Minas e em São Paulo, identificando até mesmo a existência de uma disputa entre as cidades por esses a que Souza chama de “templos de civilização”. Souza identifica que esse tipo de escola “fazia parte desse conjunto de melhoramentos urbanos tornando-se denotativo do progresso de uma localidade”, ao lado do saneamento básico, água, iluminação, praças, transporte público (1998, p. 90).

Pesquisas sobre cultura escolar e instituições escolares, nas cidades escolhidas como foco desta pesquisa, evidenciaram um processo de construção da identidade de cada cidade vinculada, pelo menos em determinado momento histórico, à identidade de uma escola.

Em Jundiaí/SP, o Grupo Escolar “Conde do Parnahyba” foi inaugurado em 16 de abril de 1906 e, desde então, ocupou lugar de destaque no cenário político e social da cidade e um referencial de distinção para aqueles que lá estudaram ou trabalharam. Exames, festas de encerramento do ano letivo, exposições escolares, comemorações em homenagem ao patrono e outras manifestações públicas contavam com a participação de professores, direção, alunos, autoridades políticas e religiosas e, também, da população jundiaense. Essa escola era um local de encontro da cidade, solenidades e comemorações, simbolicamente irradiando obrigações das quais a população não poderia se furtar, pois renunciar a elas significaria estar excluído do jogo escolar (PAVAN, 2003).

⁴ A respeito da relação entre escola e cidade, ver também Buffa e Nosella, 1996.

Em outras cidades, em momentos históricos diferentes, mas em processo social semelhante, em vez de Grupos Escolares, “templos de civilização” no dizer de Souza (1998), o sinal de modernidade ansiado seria o ensino secundário (SPOSITO, 1993).

Na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, o Liceu de Humanidades de Campos passou a representar, desde sua criação em 1880 e continuou fazendo por muitas décadas, um símbolo de prestígio e distinção, por ser a segunda instituição de ensino secundário da então Província do Rio de Janeiro, visto que apenas em Niterói existia uma instituição similar, o Liceu Nilo Peçanha, além, claro, do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. (FAGUNDES, 2004; MARTINEZ e BOYNARD, 2004).

Em Campo Grande, então Mato Grosso, a instalação do primeiro ginásio público, com o nome de Liceu Campo-Grandense, em 1939, foi resultado de mobilização política, justificada porque muitas famílias não teriam condição de pagar para que seus filhos ampliassem sua escolaridade até o ginásio. Com um ginásio público, o único obstáculo seria o “Exame de Admissão”, aparentemente, a disputa por uma posição social se deslocava das “posses da família” para o terreno da “capacidade individual” (PESSANHA & DANIEL, 2002).

Em Uberlândia, na década de 1930, há registro do orgulho da cidade pelo Ginásio Mineiro. Em artigo publicado pela Associação dos Estudantes Secundários de Uberlândia – A.E.S.U., a mesma Associação fazia uma referência à cidade, citando-a como centro de irradiação educacional, utilizando-se das palavras de um pedagogo de Belo Horizonte, após examinar alguns alunos que tiraram os seus diplomas de bacharéis em Ciências e Letras no Ginásio Mineiro⁵ (GATTI JR e outros, 1997).

Quatro cidades, com histórias econômicas diferentes, tiveram em determinados momentos dessa história suas identidades referenciadas por instituições escolares. Tanto em documentos quanto em registros da imprensa e nos depoimentos e entrevistas analisados nas pesquisas mencionadas, é recorrente a ênfase na importância da escola para o prestígio da cidade. Parece claro, portanto, que a cultura escolar de cada uma dessas escolas foi construída historicamente com uma vinculação estreita com a organização, distribuição e ocupação do espaço urbano e com a identidade que a própria cidade estava construindo para si mesma.

De Liceu Campo-Grandense a Colégio Estadual

Campo Grande “nasce como entreposto para a comercialização de gado” (BITTAR e FERREIRA JÚNIOR, 1999,p.170). Com a chegada dos trilhos da Noroeste, em 1914, houve o segundo impulso para o crescimento da cidade, pois permitiam a circulação de pessoas e cargas que muito contribuíram para o crescimento do mercado campo-grandense.

O gado, a ferrovia e, posteriormente, a energia elétrica foram as condições materiais que permitiram o fortalecimento da cidade, tornando-se um município de destaque no Estado e exercendo um poder de atração de migrantes de várias regiões do Brasil, contribuindo, dessa forma, para um considerável aumento populacional.

O aumento populacional de Campo Grande, como em outras regiões do país na primeira metade do século XX, é expressivamente urbano em detrimento do rural. Essas alterações demográficas exigiam investimentos em urbanização então escassos.

Segundo Gardin, “desde 1913, Campo Grande se enfeita e se moderniza: arborização, construção de calçadas, prolongamento das ruas centrais, alteração de lugar do cemitério público

⁵ Cosme Lúcio, Uberlândia, Centro de Irradiação Educacional, A.E.S.U. (Associação dos Estudantes Secundários de Uberlândia), 07/06/ 1934, exemplar 002, p.4.

por duas vezes para dar impulso à expansão urbana prevista” (1999, p. 74), processo completado com a contratação da Companhia Construtora de Santos para realizar obras de abastecimento de água⁶. Na construção da cidade moderna que também educa, era necessário investimento em escolas à altura desse projeto.

A história da educação escolar em Campo Grande começou a ser escrita em 1895, com um abaixo-assinado para angariar fundos destinados a auxiliar o professor José Rodrigues Benfica, gaúcho que participara da Guerra contra o Paraguai, para que ele continuasse seu ofício como primeiro mestre-escola da região (BITTAR e FERREIRA JÚNIOR, 1999, p. 169).

Apesar desse promissor começo, há registro de reclamações de seus representantes de que o desenvolvimento da educação no sul do estado de Mato Grosso não figurava entre as prioridades dos governos estaduais. Motivo que levou Arlindo de Andrade, quando intendente, a enfrentar a administração estadual e contratar a construção do primeiro Grupo Escolar da cidade, situado na avenida Afonso Pena, transformado, posteriormente, na escola primária mais famosa da cidade, a escola Joaquim Murtinho. O ensino secundário, objeto de desejo da classe média em ascensão (SPOSITO, 1984 e 1993, PESSANHA, 1994) foi inicialmente ministrado apenas em escolas particulares: dois colégios católicos: um masculino, Colégio D. Bosco, outro feminino, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, fundado em 1926 e uma escola não confessional, o Colégio Oswaldo Cruz, aberta na mesma década⁷.

A origem do Colégio D. Bosco foi o Instituto Pestalozzi, fundado em Aquidauana, em 1915, por Arlindo Lima, transferido para Campo Grande em 1917, passando a se chamar Ginásio Municipal de Campo Grande (por ser subvencionado pela Prefeitura). A missão Salesiana adquiriu a escola em 1930, mudando seu nome para Ginásio Municipal Dom Bosco. Reconhecida por Decreto Federal de 1934, passou a ser denominada Colégio Dom Bosco, em 1948, através de outro Decreto Federal.

Paulo Coelho Machado registra que, com cerca de dez mil habitantes, em 1921, a cidade contava apenas com seis estabelecimentos estaduais com 197 alunos, 3 municipais com 67 alunos e dois colégios particulares, além do Instituto Pestalozzi, subvencionado pela municipalidade, com 306 alunos, a Escola Republicana com 157, e onze escolas primárias particulares, espalhadas pela campanha, com 206 alunos. Na cidade, a frequência total era de 727 alunos (BITTAR e FERREIRA JÚNIOR, 1999, p. 171).

O primeiro ginásio público foi instalado em 1939, com o nome de Liceu Campo-Grandense, como resultado de mobilização política dirigida pela professora cuiabana⁸, Maria Constança Barros Machado, que hoje dá nome à escola que fundou:

Em 1939, propus ao interventor Júlio Muller e ao Dr. João Ponce de Arruda, secretário de Fazenda do Estado, a criação de um ginásio estadual que pudesse resolver os problemas dos que precisavam continuar a estudar e não tinham meios de pagar a escola. (MACHADO apud ROSA, 1990, p. 64).

Sabe-se, através de depoimentos coletados por vários pesquisadores (ROSA, 1990 e 1996; BITTAR e FERREIRA JR., 1999), que as famílias “brigavam” para colocar seus filhos nessa escola (BITTAR e FERREIRA JR., 1999, p. 118) inaugurado com o nome de Liceu Campo-Grandense, funcionou no mesmo prédio do Joaquim Murtinho, tendo mudado de nome para

⁶ Sobre o processo de urbanização da cidade de Campo Grande, ver Ebner (1999)

⁷ O proprietário dessa escola que funcionou no mesmo local do Instituto Barão do Rio Branco, a vendeu para José Fragelli e Wilson Barbosa Martins que, mais tarde a venderam ao Professor Luís Alexandre de Oliveira.

⁸ É recorrente, em depoimentos e documentos da época, a importância atribuída à influência das professoras cuiabanas na história da educação em Campo Grande, na primeira metade do século XX (ARAÚJO, 1997).

Ginásio Estadual Campo-Grandense, depois Colégio Estadual Campo-Grandense, sendo conhecido simplesmente como Colégio Estadual até receber o nome de sua fundadora. Em 1954, passou a funcionar em um edifício escolar projetado por Oscar Niemeyer, projeto encomendado pelo então governador para o colégio Maria Leite, em Corumbá, e duplicado em Campo Grande (ARRUDA, 1999).

A fundação do primeiro ginásio público na cidade foi justificada porque muitas famílias não teriam condição de pagar para que seus filhos ampliassem sua escolaridade até o ginásio. Com um ginásio público, o único obstáculo seria o “Exame de Admissão”, aparentemente, a disputa por uma posição social se deslocava das “posses da família” para o terreno da “capacidade individual”. A percepção de que o exame de admissão era um obstáculo levou o governador Arnaldo Estevão de Figueiredo a propor, em 1948, a criação de um Curso de Admissão para preparar alunos da 4ª série primária para realizarem o exame de admissão: “O curso é gratuito e se destina aos filhos dos funcionários públicos estaduais e de operários de modestos proventos...” (ALVES, 1998, p. 144).

É razoável supor que, como em outras cidades do país, essa possibilidade alterou a “cultura escolar” da cidade, afetando, inclusive o ensino nas escolas particulares e que a escola em questão tenha se tornado uma referência de educação mesmo para as escolas mais antigas, podendo ser considerada a referência mais importante para iniciar a análise da cultura escolar em Campo Grande.

Assim como em Belo Horizonte, a constituição do espaço físico dos Grupos escolares como espaço social da cidade (FARIA FILHO, 1996) é um dos traços da cultura escolar da cidade, não se pode ignorar o impacto que a mudança da escola Maria Constança do prédio do Joaquim Murtinho para um prédio projetado por Oscar Niemeyer, considerado pelos historiadores da arquitetura regional como o marco da arquitetura moderna local (ARRUDA, 1999), deve ter provocado em Campo Grande, razão pela qual o estudo de sua cultura escolar não pode deixar de passar pela análise da arquitetura dessa escola.

A importância da inauguração da nova escola, chega até a imprensa, com a seguinte manchete: “Em 26 de agosto próximo deverá ser inaugurado o novo prédio do Ginásio Estadual Campograndense, uma das realizações do Governo que a União Democrática Nacional em boa hora, levou ao poder!”.

Dados dos arquivos indicam que o Anfiteatro, um dos espaços mais importantes da escola, com todas as características marcantes da arquitetura de Niemeyer, era usado como local de solenidades e festas promovidos pela Prefeitura Municipal fazendo com que fosse considerado o “teatro municipal da cidade”. Também nele eram (como ainda são) realizadas as solenidades de posse dos novos professores contratados pelo estado. As atividades em que a escola aparecia em público, como os desfiles cívicos, eram noticiadas pela imprensa. Depoimentos de ex-alunos contam como os jovens utilizavam os espaços da escola nos fins de semana como se fosse um clube social onde eram realizadas festinhas. O lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade em que espaço e tempo estão entrelaçados em uma e outra, através de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente.

Referências

ALVES, L. M. A. *Nas trilhas do Ensino*. Educação em Mato Grosso: 1910-1946. Cuiabá: Editora da UFMT, 1998

⁹ CORREIO DO ESTADO. Quinta-feira, 24 de julho de 1954. Ano I – nº 102. Campo Grande-MT.

ARAÚJO, C. B. Z. M. de. *O Ensino de Didática na década de 30, no sul de Mato Grosso: ordem e controle*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande/MS: Mestrado em Educação/UFMS, 1997.

ARRUDA, A. *Arquitetura em Campo Grande*. Campo Grande: Editora da Uniderp, 1999.

BITTAR, M. e F. Jr, Amárico. *De freguesia a capital: 100 anos da educação em Campo Grande*. In: Campo Grande – 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999. 195-236.

BOURDIEU, P. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In Gimeno Sacristan, J. Perez Gomez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1977.

_____. *Escritos de Educação*. (org. de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. e PASSERON, J. Tradição erudita e conservação social. In: *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

BUFFA, E. e NOSELLA, P. *Scholla Mater: A Antiga Escola Normal (1911-1933)*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

EBNER, I. de A. R. *A cidade e seus vazios*. Investigação e proposta para os vazios de Campo Grande. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999.

FAGUNDES, P. E. *A reconstrução da nacionalidade: uma análise do Liceu de Humanidades de Campos – 1931/1940*. Dissertação de Mestrado. Campos dos Goytacazes: Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais/Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2004.

FARIA FILHO, L. M. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. P. 127-193.

_____. A escola no movimento da cidade: os grupos escolares em Belo Horizonte. *Educação em Revista*, n. 26, 89-101. Belo Horizonte: Autêntica, 1997

FORQUIN, J. C. Dois pontos de vista opostos sobre a escola e a cultura: Williams e Bantock. In: *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 p. 29-54.

GARDIN, C. *Campo Grande: entre o sagrado e o profano*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999.

GATTI JR, D., INÁCIO FILHO, G., ARAUJO, J. C. S., GONÇALVES NETO, W. *História e Memória Educacional: gênese e consolidação do ensino escolar no Triângulo Mineiro*. História da Educação (ASPHE). Pelotas/RS: v.1, n.2, p.5-28, 1997.

GATTI, G. C. do V. e MENDES, V. S. *Reconstruindo a Memória Educacional Uberlandense: A Escola Estadual de Uberlândia*. Boletim CDHIS (Centro de Documentação e Pesquisa em História), Uberlândia, 9(17): 4-5, 1996.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico In: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1. Campinas/SP: Editora Autores Associados, pp. 9-45, 2001.

MARTINEZ, S. e BOYNARD, M.A. Memórias de 1955: O (re)nascer do Instituto de Educação de Campos. In: Gantos, M. (org.). *Campos em Perspectiva*. Rio de Janeiro, Papel Virtual, 2004.

- NÓVOA A. (coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.
- PAVAN, D. O. *Dois histórias relacionadas: professoras primárias e o sistema de ensino paulista (1950-1980)* – Tese de Doutorado, FE, UNICAMP. 2003
- PESSANHA, E. C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, v.34).
- _____ e DANIEL, M. E. B. História da cultura escolar através dos exames: o caso dos exames de admissão ao ginásio (1939-1971). *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação/UFMS*, v. 8, n.16. p. 4-15, Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2002.
- _____ e MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, v. n. 27, pp. 25-46, 2004.
- PÉREZ-GOMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PINEAU, P. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona/Espanha, v. 2, n. 1, p.39-61, 1999.
- RAMA, A. *A cidade das Letras*. Trad. Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SOUZA, Rosa Fátima. *Tempos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo*. São Paulo: UNESP, 1998.
- SPOSITO, M. *O povo vai à escola: A luta pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.
- _____. *A ilusão fecunda*. A luta por educação popular nos Movimentos Populares. São Paulo: Hucitec/USP, 1993.
- VEIGA, C. G. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do séc. XIX. *Educação em Revista*, n. 26, 103-112. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.
- VIÑAO FRAGO, A. *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*. México: Cadernos del IMCED, 1996.
- _____. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- _____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: WARDE, M. J. (org). *Contemporaneidade e Educação*. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, 2000.
- _____. *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. (Texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000a.
- WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.