

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA

**GÊNESE E DESCAMINHOS DO GINÁSIO PROFISSIONAL
CRISTO REI (1944-1956) DE UBERLÂNDIA-MG**

(MESTRADO)

Uberlândia - MG
2009

SANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA

**GÊNESE E DESCAMINHOS DO GINÁSIO PROFISSIONAL
CRISTO REI (1944-1956) DE UBERLÂNDIA-MG**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação do professor Dr. José Carlos Souza Araújo.

Área de concentração: História e historiografia da educação.

Uberlândia - MG
2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- O48g Oliveira, Sandra Ferreira de, 1962-
Gênese e descaminhos do Ginásio Profissional Cristo Rei (1944-1956)
de Uberlândia-MG / Sandra Ferreira de Oliveira. - 2009.
194 f. : il.
Orientador: José Carlos Souza Araújo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Ginásio Profissional Cristo Rei – Uberlândia (MG) – 1944-1956 - Teses. 2. Escolas Católicas - Uberlândia (MG) - História - 1932-1947 - Teses. 3. Escolas particulares – Teses. 4. Igreja e educação – Teses. I. Araújo, José Carlos de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.521:282(091)


SANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA

**GÊNESE E DESCAMINHOS DO GINÁSIO PROFISSIONAL
CRISTO REI (1944-1956) DE UBERLÂNDIA-MG**

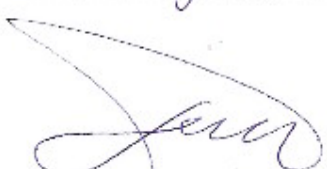
Dissertação apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de mestre junto ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, sob a orientação do professor
Dr. José Carlos Souza Araújo.

Uberlândia, 24 de agosto de 2009.

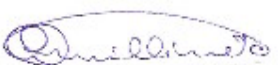
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP



Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Dedico ao meu esposo Jales,
Meus filhos, Ricardo e Lucas
Minha nora, Jaqueline e minha neta
Larissa.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo de nossa trajetória, talvez para diminuir as dificuldades presentes em nosso caminhar, Deus coloca ao nosso lado pessoas com o poder especial de tornar mais leve e suave o nosso viver. Agradeço:

Ao meu orientador prof. José Carlos de Souza Araújo, pela amizade, seriedade e competência durante a consecução da pesquisa.

A banca de qualificação da UFU: Prof. Décio Gatti Júnior, prof. Armindo Quillici Neto pelos apontamentos valiosos.

Ao prof. Carlos Henrique de Carvalho (UFU), prof. Geraldo Inácio Filho (UFU), prof. Jefferson Ildelfonso (UFU), pelas discussões compartilhadas e pelo apoio nas questões práticas da vida acadêmica.

Aos meus amigos da pós-graduação: Nicola, Cristiane, Maria Goreti, Sonaly, Márcia, Geenes, Washington. Beatriz, Tati pela alegria de partilharmos este caminho.

As minhas amigas: Márcia, Cíntia , Tânia e Divina pela força em todos os momentos.

Ao Hélcio, esposo da Tânia por me descortinar a instituição Cristo Rei.

A todos os entrevistados, por compartilharem suas memórias.

E a todos aqueles que de uma forma ou de outra, contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

Meu Tributo

Como agradecer ao meu Deus o que fez por mim

Não, não merecedor

Que vem demonstrar

Quanto amor Tu tens, ó Deus, por mim

As vozes de milhões de anjos

Não poderiam expressar

A gratidão do meu pequeno ser tudo o que sou

E que eu venha a ser eu agradeço a ti

A Deus demos glória!

Para sempre amém!

RESUMO

O objeto desta dissertação situa-se no âmbito da pesquisa em história da educação, mais especificamente no campo da história das instituições escolares. Essa pesquisa procurou analisar o contexto e os eventos que proporcionaram a constituição de uma instituição católica, o Ginásio Profissional Cristo Rei, instalado em Uberlândia, MG. A escola foi inicialmente mantida pela Congregação do Preciosíssimo Sangue e, posteriormente, pela Congregação Salesiana, sob o regime de externato masculino. Os marcos temporais foram delimitados entre 1944, início da construção do Ginásio, e 1956, por ser este o ano que, segundo a documentação do referido Ginásio, finalizou o ensino profissional dessa instituição. Busca-se resgatar sua história, seu processo de criação e instalação, sua cotidianidade institucional em vista da educação oferecida por essa entidade. O Ginásio Cristo Rei, instalado em Uberlândia em 1944, teve uma contribuição significativa na escolarização da população uberlandense, uma vez que se inseria no contexto de modernização que o município vivenciava. Como o Ginásio em apreço foi declarado como instituição de amparo a crianças carentes, objetivou-se encontrar vestígios que pudessem confirmar características de que essa escola, por meio da assistência, fosse um estabelecimento de educação social de menores. Foram utilizadas inúmeras fontes, desde as escolares às extra-escolares, tais como atas de resultados finais, relatórios anuais, relatório de reconhecimento, correspondências, fotografias, entrevistas, jornais locais, mapas locais, censo demográfico local, códigos de menores, atas da Câmara Municipal de Uberlândia. Para tanto, a metodologia de investigação dos aspectos envolvidos na história do Ginásio Profissional Cristo Rei, a movimentação entre o embasamento teórico e as fontes permitiram a (re) construção do período histórico pesquisado, encontrando-se evidências do que se pretendeu. Nesse sentido, optou-se pela análise documental, bem como da história oral como técnica de pesquisa com o objetivo de elucidar mais concretas a respeito da temática. Constatou-se que a escola se assemelhou às outras instituições católicas, mesmo a de propor-se, como objetivo principal, sanar uma carência social da cidade de Uberlândia - o problema do menor abandonado, na tentativa de eliminar das áreas públicas os sinais de desordem, traduzidos pela pobreza infantil. Diante da perspectiva de modernização da cidade de Uberlândia, essa escola ganhou um espaço primordial nesse processo de desenvolvimento, passando a ser vista como uma das vias de acesso para o progresso da mesma. A ênfase na industrialização como fator de modernidade e de progresso pressupôs uma ordenação do espaço urbano dessa cidade. Seria necessário embelezá-la, dotá-la de uma nova estrutura, física e intelectual, em que a salubridade, o espaço físico e a higienização fossem necessários para essa nova cidade. Nesse sentido, o espaço urbano passou a ser controlado por códigos de postura, de condutas e de hierarquias, os quais foram criados para neutralizar os conflitos, além de favorecer a construção de uma cidade higiênica e ordeira. O Ginásio Profissional Cristo Rei apresentou uma pedagogia que salientava conceitos de formação do homem cristão, baseada em pressupostos assistenciais e em perspectiva confessional voltada para a formação profissional. Empenhava-se numa estratégia de reconstrução do indivíduo, preparando-o para uma profissão, bem como para a sua inserção no meio social. Pode-se afirmar que, por meio dessa educação escolar, as instituições reforçam as estruturas de classes existentes, exercem papéis diferenciados no que diz respeito à formação de sua clientela.

PALAVRAS-CHAVE: Instituição Escolar, Escola Salesiana; Ensino Confessional; Infância pobre; Escola Particular; Escola Católica.

ABSTRACT

The object of this thesis lies in the research on the history of education, specifically in the field of history of educational institutions. This research sought to examine the context and the events which have brought up a Catholic institution, the Christ the King Professional Gym, located in Uberlândia, MG. The school was initially maintained by the Congregation of Preciosíssimo Blood and subsequently by the Salesian Congregation, under the Non-residential male. The timeframes were marked from 1944, begin construction of the Gymnasium, and 1956, as this year, according to the documentation of this Gymnasium, completed the professional education of the institution. The aim is to rescue its history, its process of creation and installation, the routine institutional view of education offered by that entity. The Christ the King Gym, located in Uberlandia in 1944, had a significant contribution to the education of the population Uberlandense as it fell within the context of modernization that the city was experiencing. As the Hotel in question was declared as an institution of support to needy children, aimed to find traces that could confirm the characteristics of this school, through the assistance was the establishment of a social education of children. We used a variety of sources, from school to out of school, such as minutes of the final results, annual report, recognition, correspondence, photographs, interviews, local newspapers, local maps, census place codes of smaller, minutes of the Board Municipal de Uberlândia. Therefore, the research methodology of the aspects involved in the history of Christ the King Gym Training, the motion between the theoretical and the sources allowed the (re) construction of the historical period studied, and is evidence of what was intended. Accordingly, we chose to document analysis, and oral history as a research technique in order to elucidate more specific about the topic. It was found that the school resembled the other Catholic institutions, even to propose it as the primary objective, to remedy a lack of social Uberlândia - the problem of homeless children in an attempt to eliminate areas of public signs of disorder , translated by child poverty. Faced with the prospect of modernizing the city of Uberlandia, this school has won a prime space in the development process, but should be seen as one of the access roads to the progress of same. The emphasis on industrialization as a factor of modernity and progress represented a sort of urban space in this city. Would need to beautify it, give it a new structure, physical and intellectual, where the health, physical space and sanitation were necessary for this new city this sense, urban space was controlled by codes of posture, ducts and hierarchies, which are designed to neutralize the conflict, and promote the construction of a hygienic and orderly city. The Gym Training Christ the King presented a pedagogy that emphasized the educational concepts of the Christian man, based on assumptions and care in perspective confessional focused on training. Pursue a strategy of reconstruction of the individual in preparation for a profession and for their integration into the social environment. We can say that through this education, institutions reinforce the structures of existing classes, have different roles with respect to the formation of its clientele.

KEYWORDS: Institution School, School Salesian School Confessional; Childhood poor, Private School, Catholic school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais Instituições Assistenciais de Uberlândia 1900-1950.....	64
Quadro 2 - Reformas educacionais realizadas no período de 1890 a 1931.....	80
Quadro 3- Estimativa populacional urbana e suburbana de Uberlândia.....	103
Quadro 4 - Inspetorias salesianas no Brasil.....	113
Quadro 5 - Quadro de matrículas efetuadas até o ano de 1956.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatística de Aproveitamento do Ginásio Cristo Rei	155
Tabela 2 - Estatística de aproveitamento dos alunos do Ginásio Cristo Rei por média global - 1956	155

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização de Uberlândia no Brasil e Triângulo Mineiro.	60
Mapa 2 - Mapa de Uberlândia na década de 40.....	89

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Juiz de Direito da comarca de Uberlândia. Dr. Helvécio Rosemburg	66
Figura 2 - Ginásio Profissional Cristo Rei, anexado á Igreja Nossa Senhora da Aparecida - ano 1947.....	67
Figura 3 - Vista aérea de Uberlândia na década de 40.....	97
Figura 4 - Pe. João Batista Balke	115
Figura 5 - Vila Operária- Uberabinha - anos 20.	116
Figura 6 - Ginásio Cristo Rei ano de 1947, situado na Pça. Nossa Senhora da Aparecida nº134.	117
Figura 7 - Em 1952 Dom Alexandre benze e assenta a primeira pedra do prédio do Ginásio Cristo Rei, que se tornaria o primeiro edifício do Campus Santa Mônica, UFU, o Mineirão	119
Figura 8 - Vista frontal do prédio do Ginásio Profissional Cristo Rei, vendido para a Universidade Federal de Uberlândia na década de 60.	121
Figura 9 - Ginásio Cristo Rei ano de 1956	129
Figura 10 - Sala do orientador no Ginásio Profissional Cristo Rei, ano de 1947.....	138
Figura 11 - Desfile cívico, alunos do Ginásio Cristo Rei - 1956.....	142
Figura 12 - Cerimônia Formatura do Curso Primário do Ginásio Cristo Rei-1959	143
Figura 13 - Sala de aula do Ginásio Cristo Rei -1947	146
Figura 14 - Sala de aula do Ginásio Cristo Rei no ano de 1956.....	147
Figura 15 - Lista de pontos para a prova parcial - História Geral	153
Figura 16 - Lista de pontos para a prova parcial - Latin.....	154

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevista.....	179
ANEXO B – Documento do Juiz da Comarca de Uberlândia.....	181
ANEXO C – Relatório Anual de 1970	183
ANEXO D- Correspondência de Pe. Agenor Pontes.....	184
ANEXO E - Correspondência de Inspetor Francisco Palma	186
ANEXO F- Livro de matrículas alunos internos 1947	187
ANEXO G- Estatuto Ginásio Cristo Rei	189
ANEXO H - Regulamento Interno do Ginásio Cristo Rei- 1947	190
ANEXO I - Circular do Monsenhor Eduardo Santos - 1950.....	191
ANEXO J - Foto desfile no ano 1956.....	192
ANEXO K - Foto encerramento escolar no ano de 1959	193

LISTA DE ABREVIATURAS

SAM- Serviço de Assistência ao Menor

SENAI- Serviço de Aprendizagem industrial

SENAC- Serviço de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	31
CAPÍTULO I	
A INFÂNCIA POBRE E O MENOR.....	43
1.1 Infância na Europa Ocidental	48
1.2 Infância no Brasil.....	52
1.3 Infância pobre em Uberlândia.....	60
CAPÍTULO II	
HISTÓRIA DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL	69
2.1 A História da Educação Profissional no Brasil.....	71
2.2 A Educação Profissional na Colônia e no Império	71
2.3 Escolas Profissionais na República.....	76
2.4 Reformas Capanema	83
2.5 As escolas salesianas e o Ginásio profissional Cristo Rei	86
CAPÍTULO III	
GINÁSIO CRISTO REI: PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO MENOR	93
3.1 Uma História sobre Uberlândia	95
3.2 Educação Salesiana: Origem, projeto e realizações no Brasil	110
3.3 Os Salesianos no Brasil.....	112
3.4 Ginásio Profissional Cristo Rei: Um projeto Salesiano	117
CAPÍTULO IV	
O COTIDIANO DO GINÁSIO CRISTO REI.....	131
4.1 Regulamento Interno.....	134
4.2 Calendário escolar.....	140
4.3 Oratório Festivo	144
4.4 Sala de aula	146
4.5 A pedagogia do Ginásio Cristo Rei	148
4.6 Práticas avaliativas.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	161

INTRODUÇÃO

I

O tema desta investigação refere-se à história da gênese e dos descaminhos¹ do Ginásio Profissional Cristo Rei, instituição católica de ensino existente em Uberlândia, nos anos de 1944 a 1956, período temporal que decorreu da natureza das fontes encontradas, bem como do processo da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa foi (re) construir a história dessa instituição de ensino e apreender alguns aspectos do cotidiano escolar que permearam tal escola. Os objetivos específicos foram: contextualizar a educação salesiana no município de Uberlândia, bem como a do Estado e do país, e sua relação com a sociedade local.

O Ginásio Profissional² Cristo Rei foi fundado na cidade de Uberlândia, no ano de 1944, sob o regime de externato masculino, visando ao ensino secundário às crianças pobres, mantendo cursos: profissional, primário, alfabetização e admissão. Sendo que, no curso profissional, formavam-se Tipógrafos, Carpinteiros, Alfaiates e Sapateiros. Esse Ginásio estava vinculado à administração da Paróquia Nossa Senhora da Aparecida de Uberlândia e era mantido pela congregação³ do Preciosíssimo Sangue, sob a orientação do revmo. Padre Johannes Balke.

Ao examinar o objeto de estudo, procuraremos buscar, no currículo escolar e no cotidiano dessa escola, os meios pelo quais eram transmitidos os conteúdos e os valores exigidos pela sociedade em um curso freqüentado somente por crianças de classe mais carente.

¹ Os termos gênese e descaminhos utilizados na investigação significam o estudo do início da criação dessa instituição e a mudança de direção e de finalidade do Ginásio Profissional Cristo Rei.

² No ano de 1950, por meio de uma circular à diretoria do ensino secundário, foi solicitada a mudança do nome Ginásio Escola Profissional Cristo Rei para Ginásio Cristo Rei (SANTOS, Circular, 1950).

³ Segundo Teodoro (2008), no código de Direito Canônico de 1917, ART. I Das Sagradas Congregações, nos cânones 246, 247, 248 e 249, o termo congregação pode ser compreendido como um instituto religioso cujos membros emitem os votos públicos, mas simples e perpétuos ou temporais por oposição à ordem religiosa em que os votos são considerados solenes e imunes a uma jurisdição do ordinário local. Entre as Congregações, podem ser citadas a salesiana, a verbita, a marista, a lazarista, a estigmatina etc.

Para responder à problematização proposta, bem como aos objetivos formulados anteriormente, a investigação utilizou-se de fontes bibliográficas com o intuito de contextualizar a instituição e a sua relação com o período social, econômico e cultural de Uberlândia.

Foram utilizadas como fontes primárias jornais, documentos oficiais utilizados no processo educativo escolar. Assim, iniciamos a pesquisa com o levantamento da documentação escolar. Os dados principais para análise estão no arquivo da Escola Estadual Antonio Luiz Bastos⁴ e na Quadragésima (40^a.) Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, na seção de escolas extintas. Seleccionamos como fontes primárias os documentos: regimento interno, relatório de inspeção escolar, fichas de alunos, livro de matrícula, correspondências, atas de resultados finais.

Apesar da estrutura agrária que fundamentava o município, uma vez que sua economia estava organizada em bases agrícolas, pastoris e comerciais, havia a concepção estabelecida de progresso vinculada ao urbano que perpassava o ideário da época.

Essa concepção foi sendo engendrada a partir do crescimento urbano brasileiro, ou que estava diretamente ligado ao desenvolvimento econômico do país. Esse processo de desenvolvimento foi acompanhado por intensa e acelerada urbanização *“hoje virtual, amanhã real. A expressão reservada à sociedade que nasce da industrialização. Estas palavras designam, portanto, a sociedade construída por esse processo e absorve a produção agrícola”* (LE FEBVRE, 2008, p.13).

O modelo econômico vigente evoluía para uma etapa mais eficiente da acumulação de capitais, e, com isso, toda a sociedade se reestruturava aos moldes industriais.

Desencadeou-se um processo de crescimento das aglomerações urbanas, concomitantemente ao esvaziamento demográfico das áreas rurais. A produção agrícola tornou-se um setor de caráter industrial, o que fez com que as áreas rurais ficassem submissas às exigências do capital urbano-industrial. *O “tecido urbano prolifera, estende-se, corrói os resíduos da vida agrária”* (LE FEBVRE, 2008, p.15).

Com a crescente industrialização, a cidade fez irromper uma urbanização, com a inclusão de periferias distantes do tecido urbano, gerando contradições e conflitos sociais:

A formação das principais áreas metropolitanas brasileiras foi acompanhada de um do surgimento de uma série de contradições sociais, políticas e específicas que apareceram na forma das “distorções urbanas” conhecidas,

⁴ Escola Estadual 1º e 2º grau Antonio Luiz Bastos, localizada à Rua Jataí, nº 518, Bairro Brasil, Uberlândia, MG.

por exemplo, por cidades como São Paulo, Recife, Belo Horizonte, Salvador e Porto Alegre, entre outras. (KOWARICH, 1982, p.17)

A urbanização brasileira baseou-se no seu crescimento econômico industrial e se caracterizou, sobretudo, pelo desenvolvimento das chamadas grandes metrópoles (CARVALHO, 2008, p.29).

Nesse sentido, a industrialização e a urbanização brasileira por ela induzida marcaram uma nova passagem, que não era linear e tampouco isenta de conflitos e contradições:

Nas cidades, a inserção precoce no mundo do trabalho resulta, frequentemente, mas não necessariamente, na inserção do mundo das ruas, uma vez que é nesse espaço que boa parte das crianças e jovens irão trabalhar. [...] as crianças e adolescentes das famílias pobres foram também afetadas, ainda que em graus diferenciados conforme região e conjunturas específicas, pela marginalização. (CARVALHO, 2008, p.35)

Diante disso, a sociedade urbana se generalizou, se expandiu, tornou-se a cidade-produto, a cidade do capital. Hobsbawm (1991) ressalta que “*as cidades se constituíram em símbolos de industrialização. [...]*”, expressão maior do acirramento das contradições sociais, exigindo de seus administradores medidas segregadoras, para deslocar essa população marginal do centro para a periferia das cidades como forma de diminuir as tensões existentes.

Houve uma mudança fundamental em relação ao desenvolvimento das cidades brasileiras, ocorrendo um amplo processo de descentralização urbano-industrial, a intensificação da marginalização social, em que a situação das crianças era expressão cabal do desenvolvimento brasileiro.

II

Este projeto de pesquisa, assim, centrado na instituição Ginásio Profissional Cristo Rei, foi resultado de inquietações, sendo que o interesse sobre o tema teve sua origem nos primeiros estudos realizados no curso de graduação em pedagogia, em que disciplinas como História da Educação I e II despertaram o interesse em relação à importância de conhecer o passado para uma melhor compreensão do presente e o vislumbre de um futuro mais promissor na área educacional.

Durante o curso, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos no campo histórico, tornando-me bolsista de Iniciação Científica, no período compreendido entre 2004 e 2005. Portanto, a opção por escolher e investigar uma instituição está alicerçada, primeiramente, no conhecimento adquirido no levantamento das fontes realizado no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, referente ao projeto “Organização do Ensino Público e Representações de Educação e Civilização em Minas Gerais: Uberabinha, 1888-1930- Análise Documental e Interpretação”. Nesse projeto, fixamo-nos, principalmente, no estudo de fontes primárias exclusivamente na imprensa, por meio dos jornais da época, com o objetivo de analisar e interpretar as principais questões relacionadas à educação que se encontram no discurso veiculado pela imprensa de Uberabinha, MG (atual Uberlândia).

Assim, consideramos de suma importância a preservação da memória da história da educação, pois, sem ela, não há possibilidade de se investigar a realidade e o pensamento educacional, em especial, na cidade de Uberlândia. Propusemo-nos, então, em elaborar uma problemática para investigar o Ginásio Profissional Cristo Rei, espaço destinado à formação masculina, procurando compreender a educação na cidade de Uberlândia.

Portanto, ao escolher o tema deste projeto, o principal objetivo foi o de contribuir com os estudos sobre o desenvolvimento da educação brasileira, dando enfoque para a história local. Segundo Raphael Samuel (1990 p. 220), “*A localidade é um fenômeno único que possui sua própria periodização e leis de crescimento. Como um organismo vivo com seu próprio ciclo de vida, que pode ser estudado por longos períodos de tempo*”.

Esta opção por elaborar interpretações sobre os processos singulares partiu da necessidade de reconstruir tais processos históricos vivenciados pelas instituições educacionais de Uberlândia, bem como da verificação de uma enorme demanda social pela redescoberta do passado.

Então, sob essa perspectiva de análise, pretendemos explorar aspectos ligados à memória naquilo que era considerado sem importância para as perspectivas da história nacional, na expectativa de poder descobrir esse passado, compreender melhor as particularidades de nossa região e dessa cidade; tencionamos, assim, fazer uma história interpretativa das instituições escolares.

A hipótese inicial indicava que o Ginásio Profissional Cristo Rei fora uma instituição que tinha como finalidade não somente a formação escolar, mas também de ser uma instituição destinada à educação social.

Desse modo, a questão básica que orientou o presente trabalho é entender os motivos da criação e consolidação dessa instituição. Por isso, indagamos: Como era organizada a

instituição? Que tipo de projeto de cidade essa escola favoreceu? Que alunos freqüentavam essa escola?

Da imprensa, foram consultados jornais do período em apreço, pertencentes ao APU (Arquivo Público Municipal). Quanto aos documentos oficiais, foram utilizados: censos demográficos locais, mapas locais, fotografias, estatuto, atas de resultados finais, regulamento interno, relatórios anuais com estáticas de aproveitamento do Ginásio Profissional Cristo Rei, correspondências, Código Brasileiro de Menores, atas da Câmara Municipal de Uberlândia.

III

A discussão teórico-metodológica referente às noções de cotidiano e de instituições escolares foi fundamental para responder aos objetivos propostos nesta pesquisa e, tendo em vista precisar esses conceitos, na seqüência, apresentaremos uma discussão sobre cada um desses aspectos.

Em busca de uma interpretação a respeito do cotidiano escolar para alicerçar nosso trabalho, encontramos principalmente a teoria de Certeau (1996), Heller, Julia.

Nessa perspectiva, investigar o cotidiano implica fazer uma sondagem das diferentes formas de alunos e professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, recuperar aspectos contraditórios, pois “*o historiador do cotidiano, busca é o invisível*” (CERTEAU, 1996, p.31).

Na procura de uma interpretação historiográfica a respeito da memória educacional de Uberlândia, embasamos nosso trabalho de investigação, com relação ao Ginásio Profissional Cristo Rei, nos posicionamentos de Magalhães, Nóvoa, Saviani, Gatti.

Nesta expectativa, apreendemos “*que método quer dizer operações específicas de conhecimento como pesquisa histórica e abrange suas regras básicas*” (RÜSEN, 2007, p.101). Assim, este trabalho se encontra imerso no processo de pesquisa histórica, processo cognitivo, no qual “*os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectiva (teórica) referente ao passado humano*” (RÜSEN, p.104).

Analisar as fontes, a elaboração de questionamentos produtivos e hipóteses complexas, o processo de pesquisa, vai além do mero procedimento de apreender as informações sob a égide de teorias. Esse processo continua até a conformação historiográfica dos resultados das

pesquisas, e é nela que, em última análise, se decide qual interpretação lhe cabe em relação a outros resultados e como pode ser integrado no saber histórico disponível até então (RÜSEN, 2007, p.105).

Será dessa forma que descobriremos as sutilezas das diferentes instituições escolares nos seus diversos instantes, por meio do estudo das categorias de análises elencadas por Magalhães que

[...] afirma que as categorias de análise básicas da pesquisa sobre a história das instituições educacionais podem ser elencadas como: espaço, (local/lugar, edifício, topografia); tempo (calendário, horário, agenda antropológica); currículo (conjunto das matérias lecionadas), métodos, tempos, etc. uma racionalidade prática; modelo pedagógico (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem) tempo, lugar e ação. (GATTI JR, D; PESSANHA, E. C, 2005, p.80-82)

As reflexões e as discussões acerca da história da educação, nos últimos anos, indicam uma renovação da produção histórico-cultural, passando por alterações de caráter teórico-metodológico, contribuindo para o estudo de novos objetos e novas fontes. Nesse sentido, consideram-se, no processo, tanto os aspectos qualitativos quanto os quantitativos, além de atentar para as abordagens comparadas. Apreendemos que o debate historiográfico tem profundas consequências para a pesquisa educacional, pois pesquisar em História da Educação significa investigar o objeto da educação sob a perspectiva histórica.

A linha de pesquisa em história e historiografia da educação escolar surgiu dentro de um movimento em que os historiadores procuravam romper com as velhas tradições da historiografia, inovação que vem influenciando historiadores e educadores, destacando, de modo geral, a criação e o desenvolvimento das instituições educacionais.

Assim, acompanhando as atuais direções historiográficas, as pesquisas que se iniciam voltadas para esse estudo se mostram extremamente relevantes, pois surgem num contexto de profundas alterações no campo educacional em seus diversos âmbitos, ora no sentido de mudanças evolutivas em todo o sistema, ora na permanência de elementos tradicionais e conservadores.

Dermeval Saviani (2005) ressalta que toda instituição é educativa, pois elas são sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como pelo seu próprio funcionamento, uma vez que tais instituições estabelecem relações entre si e com a sociedade a quem servem.

Diante dessas novas expectativas historiográficas, observamos uma preocupação em rever o conceito de história institucional, tendo como o pressuposto básico a problematização das instituições com a comunidade que as envolve. Na fala de Magalhães,

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuros (s), pessoais, através de expectativas educacionais. (MAGALHÃES, 1998, p.61)

Nesse sentido, ao investigar uma instituição escolar, almejamos conhecer o que se passa no seu interior, privilegiando uma visão mais profunda dos espaços sociais destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Buscamos, então, a apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional. Dentro desta perspectiva, Gatti Jr.(2005) afirma que

A história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, seja aquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos (GATTI JR, 2005, p. 9).

As várias alterações, no sentido de repensar da forma, das teorias e das linhas de pesquisa em história da educação, promoveram um retorno às fontes, no intuito de dimensionar concretamente o processo, evitando as reformulações calcadas apenas em discussões teóricas.

A história das instituições educativas tem se mostrado uma importante área no conhecimento e na elucidação da realidade educacional, em diferentes espaços e tempos. Portanto, as análises em História da Educação voltadas para as instituições escolares tornam-se mais significativas, uma vez que valorizam a singularidade, a especificidade, num diálogo com o caráter plural e geral.

Magalhães (1998), em seu estudo sobre instituições escolares, apreende que a história da educação procura reconstruir e representar fenômenos educacionais de acordo com uma perspectiva historiográfica, e nesse universo educacional se encontram as instituições educativas que possuem uma cultura pedagógica permeada por práticas, idéias, desejos e interesses diversos, de acordo com suas funções, seus membros e os conteúdos que ministram.

Nesse sentido, a problematização da instituição educativa em seu contexto sócio-cultural, as investigações e, ainda, a (re) construção das representações simbólicas das práticas educativas vão conceder à escola uma identidade histórica.

Assim, para abranger a realidade histórica de uma instituição, Justino Magalhães (1998), em seu estudo sobre instituições escolares, salienta a relevância da memória, “[...] *uma história construída da(s) memória (s) para o arquivo e do arquivo para a memória*”. (MAGALHÃES, 1998, p. 61), pois o resgate da memória de uma instituição escolar é de fundamental importância como suporte para a análise da história da educação brasileira.

As pesquisas historiográficas, na área de instituições escolares parecem enfatizar o papel dos atores envolvidos no processo de desenvolvimento educativo que ocorre nas escolas. Magalhães (1998) entende que,

Compreender a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la à realidade mais ampla, que é o sistema educativo, contextualizá-la implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é, por fim, sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo-lhe um sentido histórico (MAGALHÃES, 1998, p. 2).

A contextualização espacial e temporal de uma instituição a ser investigada permite a apreensão de uma realidade social mais ampla. Nesse sentido, a escola está inserida na sociedade, produzindo e reproduzindo os ideais sociais; daí a necessidade de se fazer uma história interpretativa das instituições escolares, pois “*as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes, e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a História da Educação Brasileira*” (GATTI JR, 2000, p.113).

Nessa perspectiva, segundo Justino Magalhães (1999), a análise de uma instituição escolar deve compreender a identidade cultural e educacional da instituição, considerando seu tempo e espaço, suas mudanças e permanências e suas relações entre o local/regional e o geral/nacional. Pois

[...] a instituição educativa se constitui no plano histórico, como no plano pedagógico, uma totalidade em constituição e organização, investindo-se de uma identidade. As instituições educativas têm uma estrutura física, uma estrutura administrativa, e sócio-cultural. A função básica de uma instituição objetiva na produção e na transmissão de cultura. (MAGALHÃES, 1999, p. 69)

A escola estabelece uma cultura própria, caracterizada por um ritualismo tanto de produção como de socialização dos conhecimentos acumulados, bem como a instituição de

um conjunto de valores e comportamentos que têm nela seu principal local de propagação. Neste contexto, *“a nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica”* (NÓVOA, 1992, p.15).

Nesse propósito, a escola é responsável pela elaboração de regras e normas que possibilitam tal difusão de conceitos e a chamada adequação dos indivíduos, neste caso, dos alunos, ao chamado modelo - padrão de pessoa, pelo qual o que é diferente de tal referencial é tido como “desviante”.

As fontes e as teorias necessitam ser repensadas conjuntamente, para que a elucidação da realidade educacional tome contornos significativos e possa contribuir para a compreensão da realidade brasileira em seu todo.

É nesse propósito que pretendemos usar como fonte a imprensa, como um recurso auxiliar na recuperação de uma série de nuances do campo educacional brasileiro.

O acervo dos jornais utilizados nesta investigação, já citados anteriormente, está localizado no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, Alguns números apresentam-se deteriorados pela ação do tempo e agentes naturais, mas, em geral, proporcionam boas condições de pesquisa.

Compreendemos a imprensa como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social. Desse modo, a análise da imprensa permite o contato com discursos situados tanto no âmbito macro do sistema, como na esfera micro das experiências humanas. É o lugar em que a regulação coletiva se faz permanente, pois seus organizadores e produtores procuram equilibrar o que ela quer veicular para o leitor conhecer, atendendo, ao mesmo tempo, aos interesses e às expectativas do consumidor, mas também aos interesses dominantes.

Assim, é o social todo, inteiro, que fala, sendo o ponto de convergência de uma multiplicidade de vozes. Dentro da esquematização do real, trabalho eminentemente formal, o discurso jornalístico informa sobre o mundo e sobre a maneira como se pode percebê-lo; informa e coloca em forma real, introduz uma ordem no real ou, pelo menos, reconstrói através dos efeitos do real

Nessas circunstâncias, a imprensa cria um espaço público por meio de seu discurso social e simbólico - e, agindo como mediador cultural e ideológico privilegiado entre o público e o privado - fixa sentidos, organiza relações e disciplina conflitos.

A imprensa tem se revelado uma fonte ímpar, pois sua peculiaridade é estar revelando o movimento da história. Importante ressaltar que o jornal é um elemento fundamental para capturar as representações de uma época, pois

A imprensa constitui um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social. Partindo deste pressuposto, o historiador procura estudá-la como agente da história e captar o movimento vivo das ideias e personagens que circulam pelas páginas dos jornais. A categoria abstrata imprensa se desmistifica quando faz emergir a figura de seus produtores como sujeitos dotados de consciência determinada na prática social (CAPELATO, 1994, p.21).

Nesse prisma, reconhecemos que se deve estar atento a manipulações que carregam, sabendo, também, que possuem limitações, principalmente as derivadas do fato de que a leitura e a escrita sempre pertenceram a uma minoria privilegiada.

Utilizou-se a história oral, como também a imprensa, na intenção de enriquecer as fontes teóricas e documentais. Com a análise das fontes documentais e bibliográficas, fizemos contrapontos com os depoimentos de ex- alunos, ex- professores.

Em relação ao uso da história oral, houve o arrolamento de nomes de pessoas para a realização de entrevistas, constituindo-se como fontes orais de pesquisa, pois, segundo Meihy (2002)

[...] A história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamentos e estudo referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva. [...] História Oral é uma alternativa para estudar a sociedade por meio de uma documentação feita com o uso de depoimentos gravados em aparelhos eletrônicos e transformados em textos escritos. (MEIHY, 2000, p. 25-26)

Nessa condição, o uso possível de uma entrevista oral assinala que os depoimentos abrem caminhos para refletir sobre a noção do que seja fato histórico. Ao pensarmos que cada pessoa traz, em suas experiências e narrativas, elementos de sua cultura incutidos em seu próprio ponto de vista, fabricados em convívio e em conflito na dinâmica social, não dizemos que, na narrativa, dispomos de fatos menos reconhecidos como tais textos, enredos; a seu modo, são também fatos, ou seja, dados de algum modo subjetivos, que merecem ser estudados e analisados.

IV

Apresentaremos o resultado deste trabalho disposto em quatro capítulos. No primeiro, investigamos de forma geral, a infância no Ocidente, no Brasil e em Uberlândia.

No segundo capítulo, buscamos apreender o ensino profissional e seu processo histórico no Brasil e, desta forma, estamos enfatizando a educação profissional nos períodos colonial e imperial; as escolas profissionais na República; as reformas Capanema; as escolas salesianas e o Ginásio Profissional Cristo Rei.

No terceiro capítulo, procuramos deslindar a identidade do Ginásio Profissional Cristo Rei, inserido no contexto social de Uberlândia. Analisamos o público escolar, a organização da escola, bem como suas práticas.

No quarto capítulo, investigamos o cotidiano do Ginásio, bem como as práticas pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos; estas últimas são analisadas e comparadas com as normas legislativas estabelecidas para essa modalidade de ensino no período em apreço.

CAPÍTULO I

A INFÂNCIA POBRE E O MENOR

O meu guri

Quando, seu moço
Nasceu meu rebento
Não era o momento
Dele rebentar
Já foi nascendo
Com cara de fome
E eu não tinha nem nome
Prá lhe dar
Como fui levando
Não sei lhe explicar
Fui assim levando
Ele a me levar
E na sua meninice
Ele um dia me disse
Que chegava lá
Olha aí! Olha aí!

Olha aí!
Ai o meu guri, olha aí!
Olha aí!
É o meu guri e ele chega!

Chega suado
E veloz do batente
Traz sempre um presente
Prá me encabular
Tanta corrente de ouro
Seu moço!
Que haja pescoço
Prá enfiar
Me trouxe uma bolsa
Já com tudo dentro
Chave, caderneta
Terço e patuá
Um lenço e uma penca
De documentos
Prá finalmente
Eu me identificar
Olha aí!

Olha aí!
Ai o meu guri, olha aí!
Olha aí!
É o meu guri e ele chega!

Chega no morro
Com carregamento
Pulseira, cimento
Relógio, pneu, gravador
Rezo até ele chegar
Cá no alto
Essa onda de assaltos
Tá um horror

Eu consolo ele
Ele me consola
Boto ele no colo
Prá ele me ninar
De repente acordo
Olho pro lado
E o danado já foi trabalhar
Olha aí!

Olha aí!
Ai o meu guri, olha aí!
Olha aí!
É o meu guri e ele chega!

Chega estampado
Manchete, retrato
Com venda nos olhos
Legenda e as iniciais
Eu não entendo essa gente
Seu moço!
Fazendo alvoroço demais
O guri no mato
Acho que tá rindo
Acho que tá lindo
De papo pro ar
Desde o começo eu não disse
Seu moço!
Ele disse que chegava lá
Olha aí! Olha aí!

Olha aí!
Ai o meu guri, olha aí!
Olha aí!
E o meu guri!...

Autor: (Chico Buarque de Hollanda, 1981)

INFÂNCIA POBRE E O MENOR⁵

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída à primeira infância, estende-se até aos sete anos, que representaria a idade da razão. Percebe-se, no entanto, que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância.

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KHULMANN. JR, 1998, p.16).

O conceito de infância, no mundo ocidental, admitiu, ao longo dos séculos, diferentes variações. Sarmento e Pinto (1997), pesquisadores sobre a criança e a infância, situam a infância historicamente, delimitando os conceitos de criança e infância em duas categorias diferentes. Para eles,

Com efeito, as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria - existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO, MANUEL; PINTO, 1997, p.12)

Barbosa (1998), investigando a rotinização da infância, também nos mostra a importância da distinção desses dois termos:

Infância, como categoria social que assinala os elementos da homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos, cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afiguram-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação (BARBOSA, 1998, p, 94).

Podemos inferir que os conceitos de infância e criança são construídos e se encontram em permanente reelaboração, pois são compreendidas de formas distintas, por diferentes sociedades.

Desse modo, o escopo do presente capítulo é o de realizar um estudo sobre as concepções da infância, na intenção de investigar a infância pobre em Uberlândia. Para atingir o objetivo proposto, este texto dividir-se-á em três momentos: resgataremos a história da infância na Europa, a história da infância no Brasil e a infância em Uberlândia. A fim de

⁵ Será utilizada a terminologia *menor* em detrimento da terminologia criança e adolescente, justamente por ser aquela a que conceituava determinados segmentos da infância, ainda que na época em análise, os termos correntes eram órfãos, desvalidos, abandonados, vagantes para designar crianças abandonadas, ou perigosas.

compreender o tema sugerido, utilizaremos como fontes bibliografias condizentes com o tema: Código Brasileiro de Menores; imprensa local, documentos oficiais do Ginásio e Atas da Câmara Municipal.

1.1 Infância na Europa Ocidental

A infância, como objeto de estudo, permaneceu, durante muito tempo, às margens das pesquisas históricas e sociológicas, abordada apenas em suas relações com a história da família. Assim, a história tem mostrado que, como a família se transformou no decorrer do tempo, a concepção de infância e os modos de tratamento dispensado à criança foram sensivelmente modificados com o surgimento da família moderna.

Ariès (1981), famoso historiador francês, com a intenção de investigar a respeito da família tradicional burguesa, analisando as posições que as crianças foram ocupando desde a Idade Média até os anos contemporâneos, contribuiu com a história da infância e da família no mundo ocidental, por meio de estudos com fontes documentais e iconográficas, com o intuito de conhecer as sociedades tradicionais.

Por meio dessas fontes de investigação, ele verificou que antes da modernidade, as crianças apareciam, nas pinturas do chamado “retrato de família” usando as mesmas roupas que os adultos e realizando as mesmas atividades destes. Esses estudos mostram que a criança, tinha pouca importância para a própria família. A história da infância foi nesse período, marcada pelo abandono de crianças à própria sorte.” *A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade*”. (ARIÈS, 1981, p. 10).

Havia uma falta de consciência na Idade Média sobre a particularidade infantil. Não existia o sentimento de infância, que não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da característica infantil, essa especialidade que distingue, basicamente, a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

As crianças nasciam e, assim que deixavam de depender fisicamente de suas mães ou amas, viviam coletivamente com os adultos e as outras famílias. Não havia fases entre o período de criança pequena e dependente e o ingresso na vida adulta, bastando apresentar algum desembaraço físico dos genitores para já não fazer parte do mundo adulto.

Nesse sentido, a criança representava, para as famílias, um grande sacrifício, e existia e ainda existe uma gama de soluções para esse problema, que vai do abandono físico ao abandono moral da criança. Segundo Ariès (1981), pode-se concluir que não havia um sentimento de infância semelhante ao contemporâneo⁶ entre as famílias, as crianças eram rejeitadas ou abandonadas abundantemente. Este abandono acontecia das mais variadas maneiras e contava cada vez mais com novos adeptos.

A presença do abandono de crianças até o século XVII não era respaldada somente nos problemas de ordem econômica, mas, muitas vezes, no próprio egoísmo dos pais. Crianças eram abandonadas com bilhetes em suas vestes, contendo particularidades de sua existência, talvez com a intenção de os pais voltarem a tê-las. Outras eram acompanhadas por enxovais luxuosos, que permitiam identificar-lhes a origem social.

Além disso, a Igreja, por estabelecer rígidos padrões morais para a família, provocou um aumento significativo do abandono, porque condenava o adultério e, conseqüentemente, os filhos bastardos que poderiam advir de relações pecaminosas, fora do casamento, pois poderiam manchar a honra de uma família.

Para Ariès (1981), a consolidação do sentimento moderno de infância data do século XIX. Até então, as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas ou pequenos adultos. Os cuidados especiais que elas recebiam, quando recebiam, eram reservados apenas aos primeiros anos de vida e aos que possuíam melhores condições sociais e financeiras.

Esse autor defende duas teses principais: na primeira, afirma que a sociedade tradicional da Idade Média não concebia a criança como ser distinto do adulto; na segunda, indica a transformação pela qual a criança e a família passaram, ocupando um lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, o que não existia antes. A criança passou da insignificância familiar para o centro da família. Conforme Garcia (1994), que investigou os direitos da criança e dos adolescentes,

No final XVII, a distinção social entre adultos e crianças se torna uma realidade. Desde então, no chamado “retrato de família”, a criança aparece no centro dos membros da família, vestindo roupas diferentes dos adultos e cumprindo tarefas que não são de caráter proveitoso, elas aparecem usando roupas engraçadas, brincando ou geralmente, não desempenhando atividades alguma (GARCIA, 1994, p.15).

Ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chamando a atenção para o fato de que existem infâncias e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos

⁶ Em relação ao sentimento contemporâneo, me refiro ao sentimento de consciência da particularidade infantil, que distingue essencialmente a criança do adulto.

e econômicos que envolvem essa fase da vida, os estudos de Ariès apontaram para a necessidade de desconstruir padrões relativos àquela concepção burguesa de infância, focalizada na sua insignificância. De acordo com Garcia (1994),

A criança, ao mesmo tempo em que foi descoberta como categoria social particular, adquiriu certo grau de centralidade social. Esta centralidade, contudo, é uma absorção conquistada pela infância devido a uma característica negativa que lhe foi atribuída - a incapacidade (GARCIA, 1994, p.15).

Podemos, assim, definir que a infância, a partir dos séculos XVI e XVII, passou a ser percebida como uma fase incapaz que os membros da sociedade vivenciaram, pois,

No momento em que a infância é descoberta, ela começa a ser percebida por aquilo que não pode, por aquilo que não tem, por aquilo que não sabe, por aquilo que não é capaz. Aparece uma definição negativa da criança. [...] um período pleno de insuficiência mental. (GARCIA, 1994, p.16).

Portanto, falar em infância como categoria social, entendida basicamente, por uma característica de incapacidade é falar, essencialmente, em controle social, no trato com a infância pobre, pois a pobreza é elemento definidor de boa parte do estigma imputado à infância e que demanda o controle institucional por parte da sociedade. A descoberta da infância teve como consequência a criação da instituição escolar. Nessas circunstâncias, o processo educacional ia deixando de ser efetivado no espaço doméstico e, ainda, não sendo mais privilégio exclusivo das crianças ricas.

Segundo Araújo (2007), em seu estudo sobre a infância à medida que a criança e a infância vinham se tornando objeto de preocupações educativas, as diferenças de gênero, políticas, biológicas, quanto à capacidade de promover sua sobrevivência, estruturavam-se, fazendo aflorar diferentes concepções de infância e de criança. Neste sentido, infância e educação se interligavam. Para entender todo esse processo, exploraremos alguns autores que legaram marcos da reflexão educacional sobre a criança e sobre a infância.

Para Martinho Lutero, a educação “*teria o encargo de libertar-se das amarras que a prendiam à Igreja e subordinar-se ao Estado. Só assim o ensino poderia atingir todo o povo, ricos, pobres, meninos e meninas*”. (PILETTI, 2000, p. 106).

Erasmus de Roterdã (1460-1536) importava-se com o estudo da antiguidade clássica e, de certa forma, reduzindo a cultura humana à cultura literária. Esse autor manifestava apreensões com o desenvolvimento infantil e a educação da criança, no escrito de 1529 *De Pueris*.

Sendo considerado um dos fundadores da pedagogia moderna, Montaigne (1533-1592), influenciou a educação moderna, criticando a educação de sua época por acreditar que era dura e brutal, além de só trabalhar com a memória. O ideal educativo de Montaigne é o homem para o mundo. Por isso a educação deve formar o homem completo, de corpo e alma. A infância, bem com outras fases da vida humana, “*é um construir-se, através do qual o homem é compreendido como um ser que se faz se desfaz, e se refaz sem cessar, e que a humanidade é diversa tanto no tempo quanto no espaço*”. (ARAÚJO, 2007, p.193).

Comênio (1592-1670) - As principais ideias educacionais desse autor estão contidas em sua obra *Didactica Magna*, completada em 1632 em língua tcheca, traduzida para o latim e publicada em 1657. A escola para Comênio deveria ser um lugar de ciência, de moralidade e piedade. Segundo Comênio o conhecimento, a virtude e a piedade são os fins da educação. O conhecimento leva à virtude e esta à piedade.

Jonh Locke (1632-1704) – Fundador do Empirismo defendia a ideia de que todo conhecimento provém da experiência. Pra esse autor, o que diferencia os homens é a educação. Uma pessoa que não desenvolve seu espírito com sabedoria nunca escolherá o caminho correto, e a que tenha um corpo vulnerável, débil, nunca se desenvolverá por meio dele. Locke confere à criança uma individualidade, ao considerá-la *como uma folha branca, ou de cera a ser moldada e formada como desejar*. (ARAÚJO, 2007, p195).

Já o posicionamento de Jean- Jaques Rousseau implica assumir que a criança nasce certa, nasce boa, e que a sociedade a degenera.

Rousseau centraliza pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura. A educação não deveria apenas instruir, mas permitir que a natureza desabrochasse na criança; não reprimir ou modelar.

Por sua vez, Kant (1724-1804) - Propõe uma educação como aprendizagem do exercício das regras, no plano teórico e prático. Para esse autor, é por meio da disciplina que se pode, transformar a animalidade em humanidade. Kant acreditava que o homem é o que a educação faz dele através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura.

Pestalozzi (1746-1827) preocupa-se principalmente com as crianças pobres, foi fundador de várias escolas onde recolhia órfãos e mendigos. Para ele, a educação era o meio supremo para o aperfeiçoamento individual e social.

Para Herbart (1776-1841), a ideia chave da pedagogia é que a instrução é a base da educação. Só é educativa a instrução que transforma os grupos de ideias já usufruídas pelo espírito, levando-as a formar uma nova unidade ou uma série de unidades harmoniosas, que

determinam a conduta. A ação pedagógica segundo Herbart se estrutura em torno de três conceitos centrais: o governo, a instrução e a disciplina.

Na visão de Jonh Dewey (1859-1952), o processo educativo tem dois aspectos: um psicológico, que consiste na exteriorização das potencialidades do indivíduo, e outro social, que consiste em preparar o indivíduo para as tarefas que desempenhará na sociedade. "A infância, a adolescência e a idade adulta enquanto fases da vida são apenas etapas em que se realizam estágios de experiência". (ARAÚJO, 2007, p.201) para este autor a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajuda a resolver.

Antonio Gramsci (1891-1937) ressalta a necessidade de formar a criança, intervindo e interferindo sobre ela. Segundo este autor, "o ser humano resulta de formação histórica obtida com a coerção". (ARAÚJO, 2007, p.203).

Podemos observar que as imagens de infância e criança são plurais, mas foram adquirindo centralidade, principalmente, no campo da educação

1.2 Infância no Brasil

No Brasil, a infância ganhou maior visibilidade e interesse no final do século XIX, intensificando-se posteriormente. A infância passou a ser olhada como uma primeira fase de uma estratégia educativa, e a infância pobre foi vista como ameaçadora para o futuro da ordem social.

Del Priore esclarece que resgatar o passado da infância brasileira denota, primeiramente, dar voz aos documentos históricos, "uma vez que é pela voz de médicos, professores, padres, educadores, legisladores que obtivemos informações sobre a infância no passado". (DEL PRIORE, 1999, p.15) As grandes desigualdades na distribuição de renda e poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo. Fontes (2005) relata em seu estudo sobre a criança,

[...] a história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, pois, desde o início, houve distinção entre as crianças, segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos no tecido social. As discussões sobre a infância, na virada do século, estão inseridas nas preocupações eugênicas, que tentavam extinguir

uma identidade nacional brasileira composta prioritariamente de mestiços considerados “degenerados” pelas teorias européias (FONTES, 2005, p.88).

Priore (2000) apresenta a história da criança no Brasil, discutindo a condição de vida das crianças europeias, e aborda o cotidiano das crianças livres escravas no Brasil Colônia e Império. A entrada da modernidade não trouxe muita diferença para as crianças brasileiras.

Essa autora afirma que a história da criança brasileira não foi diferente dos adultos, tendo sido feita à sua sombra. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, dividida entre senhores e escravos, como determinando sua estrutura social.

Segundo Rizzini (2004), pesquisadora da institucionalização da infância, surgiu no Brasil colonial, a educação dos meninos, com a ação dos jesuítas, implantaram escolas elementares (de ler, escrever e contar) para crianças pequenas das aldeias indígenas e vilarejos, e criaram colégios para a formação de religiosos e instrução superior de filhos das camadas mais privilegiadas da população.

Assim nos tempos do Brasil colonial, e mesmo durante a época do Império, havia a roda instalada em orfanatos ou instituições religiosas. Era um modo de abandonar crianças pequenas sem se saber a identidade de quem as abandonava. Inventado na Europa medieval, esse sistema funcionava por meio de um cilindro de madeira, denominado roda dos expostos, onde se depositavam as crianças enjeitadas, que mais tarde eram recolhidas por alguém da instituição ou orfanato.

Dessa forma, em vez de abandonar o bebê indesejado pelos caminhos, bosques, praças, em latas de lixo, nas portas de igrejas ou casas de famílias, onde poderia morrer de frio, fome ou ser devorado por animais, colocavam-no de forma anônima na roda, onde ficava abrigado. Segundo Marcílio (1997), investigando a história da criança abandonada, essa forma de regime assistencial seguiu seu curso, estendendo-se até o período republicano e, em decorrência do crescente número de crianças abandonadas, foram sendo criados grandes orfanatos, patronatos e seminários, mantidos, sobretudo, por irmandades religiosas, em que as crianças eram atendidas coletivamente.

Em São Paulo, a Roda ou Casa dos Expostos foi criada em 1824, onde as crianças permaneciam até completar dezoito anos, a exemplo das que funcionavam na Bahia e também no Rio de Janeiro. Até então, as crianças enjeitadas eram atiradas em lugares públicos ou em monturos de lixo. Outras, ainda, eram criadas por parentes ou por particulares conhecidos pela sua caridade. Conforme Marcilio (2001),

[...] a Roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a república e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950 (MARCILIO, 2001, p.53).

A casa dos expostos inaugurou uma concepção de atendimento que procurava conciliar a educação com o trabalho. Desde cedo, as crianças eram treinadas para diferentes ofícios, por meio do trabalho em oficinas, cujas produções eram destinadas a subsidiar o atendimento prestado pela Santa Casa de Misericórdia, e a ajudar a solucionar as necessidades da própria casa. Esse modelo de atendimento inspirou muitas outras iniciativas no gênero.

No campo da educação, *“as práticas pedagógicas instituídas pelos Jesuítas no século XVI representadas pelo binômio amor-repressão, que aliou a educação à imposição de castigos corporais, também resistiu ao longo dos séculos”*. (SCHUELER, 2000) Embora, no século XIX, as escolas de primeiras letras tenham se ramificado pelas comunidades brasileiras, a real condição da infância era a de absoluta exclusão educacional, com exceção das crianças nobres, que, desde essa época, recebiam cuidados diferenciados em um modelo educacional doméstico extremamente diversificado, sendo que as crianças ricas eram educadas por preceptores particulares, e os filhos dos pobres, desde muito cedo, eram considerados força produtiva, não tendo educação como prioridade. Por incentivo de diversos especialistas (médicos higienistas, juristas), a roda começou a ser desativada no Brasil a partir da metade do Século XIX. Apenas as mais importantes estenderam-se até o Século XX.

[...] na Europa em meados do século XIX [...] começou forte campanha para a abolição da roda dos expostos. Esta que passou a ser considerada imoral contra os interesses do Estado. Aqui no Brasil igualmente iniciou movimento para sua extinção. Ele partiu inicialmente dos médicos higienistas, horrorizados com os altíssimos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas dos expostos (MARCILIO, 2001, p. 68).

Porém segundo essa mesma autora, o movimento contra a roda dos expostos não foi suficiente para extingui-las no século XIX. As mais importantes sobreviveram no século XX. A do Rio de Janeiro foi fechada em 1938, a de porto Alegre, em 1940, as de São Paulo e de Salvador sobreviveram até a década de 1950, sendo as últimas existentes do gênero nessa época em todo mundo ocidental.

De acordo com Rizzini (2004),

[...] muitas Rodas de Expostos surgiram no Brasil, quando na Europa estavam sendo combatidas pelos higienistas e reformadores, pela alta mortalidade e pela suspeita de fomentar o abandono de crianças. Esta discussão não era desconhecida no Brasil, mas foi somente no século XX,

com o processo de organização de assistência à infância no país e pela interferência da ação normativa do Estado, que o atendimento aos abandonados sofreria mudanças significativas (RIZZINI, 2004, p.24).

Ainda em relação à roda, os juristas que tiveram sua participação na abolição da roda elaboraram as novas leis para proteger os abandonados e também para resolver o problema que ora se apresentava - o do menor. Era preciso “*pensar novas leis para proteger a criança abandonada e para corrigir a questão social que começava a perturbar a cidade*”. (MARCILIO, 2001, p.68). De sujeito abandonado passava-se a perceber a criança sem assistência familiar como menor infrator; e do tratamento caridoso dado pela igreja e posteriormente tutelar, pelo Estado, passava-se, assim cada vez mais a vê-las como indivíduos com necessidades de serem reformados por instituições judiciárias.

No período republicano o Brasil já possuía uma vasta experiência na assistência à infância desvalida, intimamente relacionada à educação e à instrução populares. Se a grande questão do império brasileiro repousou na ilustração do povo, sob a perspectiva da formação da força de trabalho, da colonização do país e da contenção das massas desvalidas, [...] a tônica centrou-se na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma, visando ao melhor aparelhamento institucional capaz de “salvar” a infância brasileira no século XX (RIZZINI, 2004, p.28).

Na formação social brasileira, a organização do sistema de intervenção social na infância começou a ser estruturada numa conjuntura marcada pela expansão do industrialismo e pela acentuada urbanização, em que as questões sociais tomavam gigantescas proporções. Nessa conjuntura, os filhos da classe trabalhadora eram submetidos às várias formas de exploração, sobrevivendo em precárias condições. É nesse panorama que surgia a questão social relacionada à infância, atingindo crianças abandonadas e expostas, que encontravam, na rua, os meios de sobrevivência cotidiana.

Assim, no começo do século XX, eram criadas diversas iniciativas públicas e privadas de atenção à criança, fosse pela influência europeia decorrente da descoberta da infância, ou, ainda, pela própria necessidade do Estado em oferecer respostas a uma constante pressão social de uma enorme massa de excluídos, considerados como obstáculos reais ao ideário positivista da ordem e do progresso.

Nesse contexto, várias iniciativas isoladas procuraram oferecer medida de caráter filantrópico e assistencial às crianças, já nessa época, submetidas ao estigma da minoridade. Podemos citar as “*Ordens e Congregações religiosas de caridade fundaram asilos e orfanatos por toda a parte. Os salesianos criaram Liceus de artes e ofícios com a filosofia de*

prevenir e remediar os vícios e infrações dos menores, mediante ensino profissional”. (MARCILIO, 2001, p.78).

De acordo com Donzelot (1980), em seu estudo sobre as famílias, nas últimas décadas do século XIX, houve mudanças na lei, que permitiram uma nova moralização da infância, surgindo a filantropia, na criação de hospitais e asilos, a fim de abrigar as crianças empobrecidas, mas, num primeiro momento, apenas com o objetivo de esconder a pobreza da sociedade. As características fundamentais dessa fase filantrópica dizem respeito à quase completa ausência do aparelho estatal no atendimento à infância, principalmente no que diz respeito às crianças, sobre as quais, ou recaía na benemerência privada por intermédio de Casas de Misericórdia, Roda dos Expostos, ou então eles ficavam à própria sorte, tendo o Estado colaborado, no máximo, financeiramente com tais empresas.

Dessa forma, a modernidade⁷ trouxe um termo que conceitua bem a criança desvalida: menor. Este termo foi inicialmente usado, para designar uma faixa etária associada, pelo Código de menores de 1927, às crianças pobres, passando a ter, posteriormente, uma conotação valorativa negativa. Segundo RIZZINI (2004),

[...] a categoria de menor abandonado, definida tanto pela ausência dos pais quanto pela incapacidade da família de oferecer condições apropriadas de vida à sua prole, uma série de subcategorias foi criada ao longo de forte presença do Estado no planejamento e na implementação das políticas de atendimento ao menor (RIZZINI, 2004, P.29)

Metaforicamente, menores passaram a ser todos aqueles ao quais a sociedade atribuía um significado social negativo. Neste sentido considera-se que, *“O marco do sistema de intervenção social na infância foi o código de menores, pois, ao tornar visível a infância pobre, esse código o faz no âmbito legalista, como área de competência jurídica própria”.* (NUNES, 2000, p. 2). Porém, como consequência desse marco, ocorreu a diferenciação e a segregação da infância pobre, que logo passou a ser identificada com a infância dos delinquentes e abandonados. A ideia do menorismo dominou a maior parte da história brasileira. Produziu-se uma política e uma normatividade definida pelos princípios menoristas, estabelecendo um modelo que perdurou muito tempo no Brasil, que podemos denominar de Doutrina do Direito do Menor.

⁷ A modernidade representou uma maneira diferente de viver. Durante séculos, havia um modo tradicional de viver e de pensar. Tudo isso estava sendo deixado (SILVEIRA, p.123) e modernização pode ser conceituada como conjunto de mudanças muito complexas por que passam todas as sociedades humanas, embora de maneira muito desigual e conforme mecanismos de difusão muito variados, desde o século XVI e a partir da Europa Ocidental (BOUDON & BOURRICAUD, 2000.p.361).

Essa doutrina teria sua primeira versão organizada com a proposta do primeiro Código de Menores no Brasil ou Código Mello Mattos, iniciado com a edição do Decreto nº 5.083, de 01 de dezembro de 1926, e manifestando o interesse governamental na elaboração de uma legislação que consolidasse toda a produção normativa referente à matéria, tendo sido aprovado o primeiro código de menores em 1927.

O Código de Menores de 1927, que consolidou toda a legislação sobre crianças, até então, emanada de Portugal, pelo Império e pela República, consagrou um sistema dual no atendimento à criança, atuando, especificamente, sobre os chamados efeitos da ausência, que atribui ao Estado a tutela sobre o órfão, o abandonado e os pais presumidos como ausentes, tornando disponível seu direito de pátrio poder.

De acordo com Veronese (1999), em suas análises sobre o menor,

O Código de Menores veio alterar e substituir concepções obsoletas como as de discernimento, culpabilidade, penalidade, responsabilidade, pátrio poder, passando a assumir a assistência ao menor de idade, sob a perspectiva educacional. Abandonou-se a postura anterior de reprimir e punir e passou-se a priorizar, como questão básica, o regenerar e educar. Desse modo, chegou-se à conclusão de que questões relativas à infância e à adolescência devem ser abordadas fora da perspectiva criminal, ou seja, fora do Código Penal (VERONESE, 1999, p. 27-28).

O Código de Menores brasileiro segundo, Custódio (2007), que analisou os direitos da criança e do adolescente, reproduziria as visões em vigor na Europa nesse período, segundo as quais era necessário o estabelecimento de práticas psico-pedagógicas, geralmente, carregadas de um forte conteúdo moralizador, produzindo e reproduzindo uma visão discriminatória e elitista, que desconsiderou as condições econômicas como fatores importantes na condição de exclusão.

Portanto, para, supostamente, resolver os incômodos da delinqüência, do abandono e da ociosidade, esse código apresentava propostas focalizadas nas consequências dos problemas sociais omitindo-se em relação à absoluta condição de exploração econômica. Conforme Rizzini (2004), *” com a instalação do Estado Novo, no ano de 1937, percebe-se uma crescente ideologização dos discursos dos representantes do Estado no atendimento à infância e à juventude”*. (RIZZINI, 2004, p.32).

Nessa perspectiva, eram criados institutos e estabelecimentos para o internamento dos considerados como menores o modelo que resistiu até o ano de 1941, quando na ditadura implantada por Vargas a almejada assistência centralizada criou o Serviço de Assistência a Menores (SAM), com a finalidade de prestar a proteção social aos menores institucionalizados (BRASIL, 1941).

A constituição do Serviço de Assistência aos Menores retrata uma mudança importante, com a inclusão de uma política de assistência social nos estabelecimentos oficiais, que, até então, estavam sob a jurisdição dos juizados de menores. Estes tinham com particularidade a institucionalização como via necessária para a solução dos problemas considerados como essenciais à organização social. Mas, de acordo com MELO (1986),

O Serviço de Assistência ao Menor não cumpriu suas finalidades. Estrutura emperrada, sem autonomia e sem flexibilidade; métodos inadequados de atendimento a que faltava um mínimo de compreensão e amor, gerava a revolta entre as crianças, pois deveriam ser amparadas e orientadas e isso não acontecia... diante do clamor público, era preciso que alguma coisa fosse feita (MELO,1986,p.29).

De sorte que, ao longo de todo o período, foi frequente o reconhecimento da incapacidade do Estado em prover uma política assistencial mesmo mínima, mas que não deixava de exercer o papel de repressão, controle e vigilância aos grupos estigmatizados pelo ideário elitista. Além disso, estimulou a inserção de crianças no trabalho pelos artifícios da aprendizagem e da profissionalização, pois se baseava mais nos interesses econômicos do que em qualquer outra necessidade social.

Diante de todo esse contexto, questionamos: Mas quem eram os menores? Segundo Pasetti (1994), em seu estudo sobre o menor,

Ser menor (criança ou jovem) não quer dizer adulto miniaturizado. Ser menor é como uma novidade que gradualmente vai qualificando, dirigindo sua vida pra uma convivência social possível (PASETTI, 1994, p.13).

E ainda em relação ao conceito menor, o autor comenta,

Nem toda criança ou jovem é menor. Menor é aquele que em decorrência da marginalização social se encontra, de acordo com o Código de Menores em situação irregular (PASETTI, 1994, p.37).

Posto isso, de acordo com o Artigo 26º do Código de Menores de 1927, consideravam em situação irregular (abandonado) os menores que,

I-que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus paes fallecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja, guarda vivam;
II. que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia, devido a indigencia, enfermidade, ausencia ou prisão dos paes. tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;

- III, que tenham pae, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para, com o filho ou pupillo ou protegido;
- IV, que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue á pratica de actos contrarios á moral e aos bons costumes;
- V, que se encontrem em estado habitual da vadiagem, mendicidade ou libertinagem;
- VI que frequentem logares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida.
- VII, que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos paes, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:
- a) victimas de máos tratos physicos habituaes ou castigos immoderados;
 - b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensaveis á saude;
 - c) empregados em occupações prohibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saude;
 - d) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem;
- VIII que tenham pae, mãe ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, condemnado por sentença irrecorrivel;
- a) a mais de dous annos de prisão por qualquer crime;
 - b) a qualquer pena como co - autor, cúmplice, encobridor ou receptador de crime commettido por filho, pupillo ou menor sob sua guarda, ou por crime contra estes.
- (CÓDIGO DO MENOR, 1927, p.5).

Pode-se observar que esse código foi elaborado para crianças e jovens procedentes de famílias trabalhadoras de baixa renda, usualmente, desorganizadas, e não para os menores em geral. Deste modo, o menor em situação irregular era aquele que vivia na situação de marginalidade e era apontado como desvio, uma patologia social resultante de problemas biopsicossociais de adaptação à sociedade. Para Melo (1986), o menor,

É de se constituir numa ameaça [...], mas é também de ser resultado de um processo de marginalização, é ser vítima da desagregação familiar, é ser deformado pelo convívio pernicioso, é se afastar cada vez mais do padrão normal de viver em sociedade (MELO 1986, p.89).

Diante dessas circunstâncias, surgia, em várias capitais brasileiras, a preocupação com a educação dos pequenos vagabundos e indigentes que circulavam pelas ruas. O menor foi entregue à alçada do Estado, que tratou de cuidar dele, institucionalizando-o, submetendo-o a tratamento e cuidados massificantes, preconceituosos. Por entender o menor como um perigo social e individual, o primeiro Código de Menores, datado de 1927, levou à constituição de uma categoria de crianças que se tornavam uma ameaça à sociedade. Neste sentido,

A demanda acentuada de crianças pelas ruas ou abandonadas em praças ou portas de casas ou igrejas, e as altas taxas de mortalidade infantil, fizeram florescer a filantropia, resultando no surgimento de instituições para abrigo desses menores por todo o território nacional (MARTINS; SZYMOSKI, 2004, p.5).

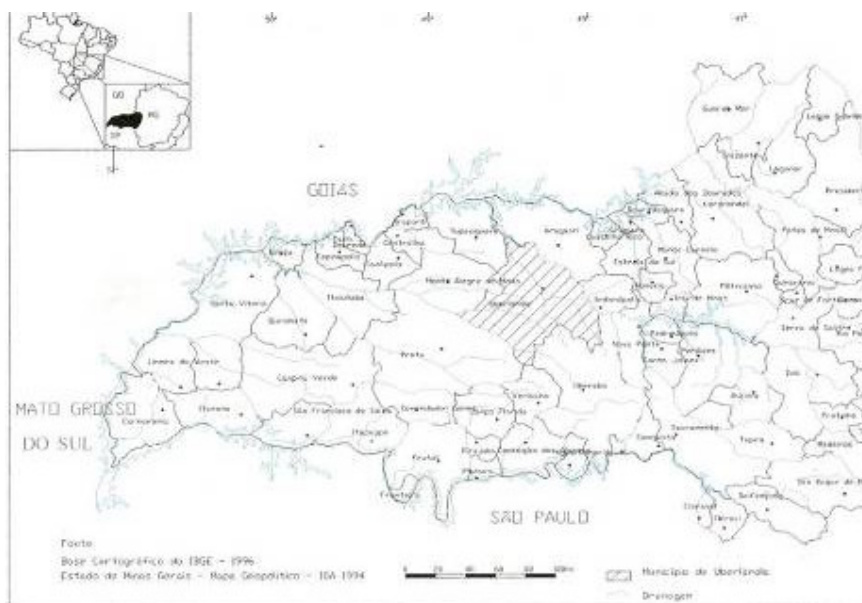
Desse movimento, emergiu uma preocupação com a infância, que seria expressa pela denúncia de médicos, juristas, educadores e jornalistas, de que a criança, basicamente, a *criança pobre* era maltratada, fosse qual fosse o seu habitat: a família, a rua, o asilo ou a fábrica.

Nesse momento, percebe-se que a criança era alvo de preocupações, entretanto Donzelot (1986) afirma que eram adotadas estratégias diferentes de acordo com a distinção da família: difusão da medicina doméstica para a classe burguesa e desenvolvimento da filantropia como forma de direção de vida dos pobres. Nesse sentido, a filantropia seria a “*capacidade de bem fazer e de auxiliar ao próximo, atenuando ou colocando fim a um estado de necessidade material ou moral*”. (NETO, 2009, p.32).

Essas ações levam-nos a crer que a preocupação com a preservação da ordem social, aparentemente, ameaçada era o interesse em assegurar a modernização capitalista.

1.3 Infância pobre em Uberlândia

Uberlândia, com sua posição estratégica, construiu uma longa história de progresso, acompanhada de uma grande população de migrantes, e este desenvolvimento causou uma desigualdade social, refletindo em altos índices de pobreza.



Mapa 1 - Localização de Uberlândia no Brasil e Triângulo Mineiro.

Fonte: MONTES, 2006, p.60

Desde o início do processo de industrialização e urbanização no Brasil, Uberlândia já demonstrava o seu objetivo era a modernidade. “*São todos movidos, ao mesmo tempo, pelo desejo de mudança de autotransformação e de transformação do mundo em redor*” [...]. (BERMAN, 1986, p.13). Essa modernidade, marco do progresso e desenvolvimento, se caracterizou por acentuar a desigualdade econômica entre ricos e pobres.

A cidade viveu um crescimento demográfico, provocado pelo aumento de seus habitantes, e a mudança de perfil de sua população, estava à mostra numa sua sociedade que em que encontrava-se o antagonismo econômico e social entre ricos e pobres.

Podemos inferir que Uberlândia construiu uma concepção sobre a infância análoga à do Brasil, em que, como foi citado anteriormente: desde o início, houve distinção entre as crianças segundo sua classe social.

A infância, em Uberlândia, era vista com muita preocupação no aspecto da proteção à infância (educação sanitária, assistencialismo especializado), a pobreza⁸ infantil acompanhou o progresso em Uberlândia, e esse pesadelo se inscreveu na história da cidade, “*como uma mancha negra, um cancro social que encarde de forma concreta sua imagem de cidade-jardim*”. (MACHADO, 1990, p.82), e esta urbe assiste ao agravamento das questões relativas a crianças abandonadas.

Neste sentido, algumas mudanças seriam necessárias, de modo que a cidade simbolizasse o progresso, indicativo das novas condições econômicas implementadas pela atividade comercial. Era mister criar uma nova concepção de cidade e de sociedade, pela qual seriam impostos aos seus personagens novos valores, atitudes e comportamentos, que, sem dúvida, criariam uma nova urbanidade.

De acordo com Gonçalves Neto (2007), em seu estudo sobre as crianças pobres em Minas Gerais, desde o fim do século XIX, era notória uma preocupação com a pobreza infantil, preocupação esta que foi representada, em Uberlândia, pelo Projeto de Lei de 12 meninos pobres do Collégio Carvalho que indicava o seguinte:

Art. 1º - A Camara Municipal, na ultima sessão de cada anno, reverá e organizará a lista de meninos pobres do município que, por conta da municipalidade, devem ser admitidos no colégio, para o estudo das matérias constantes do artigo 1º, da lei nº 26, de 30 de setembro de 1901.

⁸ A pobreza a que nos referimos tem, como cenário, o urbano e, como atores, os segmentos sociais menos favorecidos pela sociedade burguesa do século XX. Pobre é aquele que não participa formalmente daquelas relações sociais de produção representadas como padrão comum pelas leis do mercado capitalista. (MACHADO, 1990, p.82).

Art.3º- Pra o presente anno lectivo e uma vez approvada esta lei, a Camara organizará a lista dos meninos pobres que devem ser admittidos no collégio, enviando-a ao Agente Executivo Municipal.

Art.4º- A lista que trata os artigos procedentes poderá conter numero superior aos dos meninos pobres que a municipalidade manterá no collégio, a admissão, porem, será feira de accordo com o numero de ordem da mesma lista (CÂMARA Municipal, Actas da Camara, Uberabinha, 1889-1902).

Podemos inferir que esse foi o ponto de partida, na tentativa de as “*elites em manter a ordem que lhes era favorável e que a extensão da educação à população mais pobre visava a uma integração subordinada à ordem vigente*”. (GONÇALVES NETO, 2007, p 274).

Segundo Machado (1990), o controle social de cunho assistencialista, em Uberlândia, fundamentou-se, desde a década de 1920, em discursos modernos sobre a caridade pública. “*Contra a pobreza que se expõe cotidianamente no espaço público, foi pensada a institucionalização da caridade que consagra a ajuda como um direito daqueles que vivem em um estado de indigência, o qual ameaça a ordem social burguesa*”. (MACHADO, 1990, p.112).

Essa intenção se prolongou ao longo dos anos, na esperança de obter uma solução pelas autoridades municipais. No período em estudo, percebemos uma continuidade do problema, propagado pela imprensa local, que exprimia o desejo dessa urbe que almejava o progresso e a modernidade, sobretudo, porque essas mudanças fundamentavam a expansão das relações capitalistas, que não podiam conviver com essa situação. Este trecho de um artigo do jornal O Reporter nos mostra bem essa ideia,

[...] Trata-se da vadiagem desenfreada de uma grande parte de menores desta cidade, na maioria pequenos desclassificados, sem Paes nem tutores, aos joguetes de uma permissão criminosa que os conduz pouco a pouco á nullidade moral e physica, e que os botará amanhã, fatalmente, à margem da vida como indesejáveis elementos nocivos á sociedade (UM CORRECTIVO que se impõe, O Reporter, 1935, p.1).

No entanto não eram consideradas vadias somente as crianças desvalidas, como pode ser visto na publicação local:

[...] existem muitos pequenos vadios entre nós cuja posição financeira dos Paes permite-lhes perfeitamente uma directriz segura de sua formação. No entano viem por ahí descurados dos zelos paternaes, armazenando os maus exemplos dos tarados com quem, á força de contínuo contacto, se fazem camaradas e discípulos intransigentes (UM CORRECTIVO que se impõe, O Reporter, 1935, p.1).

Apreende-se que a problemática do menor, em Uberlândia, era perceptível na fala da elite. Segundo Machado (1990), a desestrutura familiar e os defeitos da formação social concorriam para determinar o problema da infância abandonada e da delinquência juvenil

[...] É de lamentar a ineptia em que permanecem muitos paes, deixando seus filhos vagarem até altas horas da noite, formando bandos que praticam por toda a parte actos que somente cabe aos Paes corrigir (FALTA-LHES EDUCAÇÃO, O Reporter, 1935, p.2).

Desse modo, com o crescimento das massas empobrecidas, e conseqüentemente da mendicância e pobreza infantil nessa cidade,

[...] a beneficência passa a se institucionalizar num dado momento histórico, formando um conjunto integrante de intenções e ações com as mesmas características já descritas. Assim, hospitais, asilos, orfanatos, por exemplos, são locais onde é praticado o bem estar, na forma de auxílio concreto ou de serviços (SILVA, 1986, p.119).

Colocar em prática esse discurso da moderna filantropia era uma preocupação constante da sociedade uberlandense. Assim, para tirar das ruas mendigos e crianças abandonadas, buscaram-se formas alternativas de tratamento do pobre, *“assim, ao relacionar a pobreza à criminalidade, tem-se a justificativa para disciplinar e higienizar o espaço urbano, no qual vem ganhando relevância a atuação das instituições”*. (CARVALHO, 2007, p. 162).

Desse modo, a cidade de Uberlândia apresentou como promotoras dessa limpeza, entidades de caráter religioso, comandadas por pessoas representativas da classe dominante. No quadro abaixo, estão relacionadas algumas instituições criadas para atender à higienização social.

Instituição	Período	Responsável pela obra	Objetivos	Observações
Asilo Santo Antonio e São Vicente de Paula	1908...	Irmandade da Misericórdia de Uberabinha/sociedade São Vicente de Paula.	Recolhimento de pessoas idosas, carentes e abandonadas.	----
Santa Casa de Misericórdia	1917-1970	Irmandade da Misericórdia de Uberabinha/ Sociedade São Vicente de Paula	Atendimento médico as pessoas pobres e carentes	Existência irregular até 1940, quando foi assumida pela Sociedade São Vicente de Paula.
Hospital regional de Uberlândia	1930-1940	Governo Estadual	Atendimento médico as pessoas pobres e carentes	Resultado do programa se saúde do Governo Vargas
Dispensários dos pobres de Uberlândia	1934-1970	Sociedade São Vicente de Paula	Retirada dos mendigos da rua, auxílio material, controle de doenças contagiosas	Principal alvo: doentes portadores da lepra.
Casa da Criança	1940-1960	Rotary Clube de Uberlândia	Externato para filhos de mulheres pobres que trabalham fora.	--
Casa da Divina Providencia	1940...	Sociedade São Vicente de Paula	Internamento de meninas órfãs e/ ou abandonadas	Recolhimento principalmente, de crianças, filhas de prostitutas, preparando as para a prestação de serviços domésticos.
Centro Espírita Fé esperança e caridade	1940...	Centro espírita fé amor e caridade	Internamento de doentes mentais	-----
Patronato de Menores do Buriti	1947...	Rotary Clube	Internamento de meninos órfãos, abandonados ou delinqüentes	Tutela do menor, desenvolvendo atividade de horticultura, funilaria, criação de galinhas, fabrico de telas.
Patronato de menores Rio das Pedras	1953-1982	Sociedade Eunice Weaver	Internamento de meninos de 5 a 17 anos, órfãos ou abandonados até sua maioridade.	Fundada sob os auspícios do programa Nacional de Proteção do menor. Hoje, é escola Agrícola.
Lar Alfredo Júlio	1950-1970	Centro Espírita Fé esperança e caridade	Internamento de meninas órfãs ou abandonadas até a sua maioridade.	

Quadro 1 - Principais Instituições Assistenciais de Uberlândia 1900-1950.

Fonte: Adaptado de MACHADO, 1990, p.115.

Observamos que esses empreendimentos seriam benéficos à coletividade uberlandense, evidenciados neste discurso local

[...] numa casa de recolhimento dessas crianças, afastando-as dos meios prejudiciais e encaminhando-as a educação sadia de estabelecimento regenerador (PATRONATO DE MENORES, O Reporter, 1943, p.1).

Assim, como o patronato de menor, seria considerado uma instituição regeneradora dessas crianças, “*tendo em vista a sua importância na formação moral e profissional destas crianças*”. (MACHADO, 1990, p.257), outras instituições contariam com o apoio da população da cidade

Então, nesse contexto de questão social nesta cidade, a imprensa local dava significado e importância à situação e sinalizava estratégias para a solução do problema.

Nesse sentido, o Ginásio Profissional Cristo Rei (1944-1956) (anexo B) foi instituído para livrar e proteger a cidade da ação desses menores,

ser um baluarte de amparo e educação para meninos abandonados [...] ser um baluarte de assistência social para os jovens operários,[...] obra de beneficência em amparo às crianças abandonadas e necessitadas [...] que abrange uma grande parte da cidade, como também diversos distritos do grande município de Uberlândia (INSTITUTO CRISTO REI, A Tribuna, 1946,p.1)

Nas palavras do Juiz de menor da Comarca de Uberlândia (cf. Figura 1),

[...] O índice de criminalidade infantil é aqui bem acentuado. Como medida acauteladora, se construiu um patronato, onde aos menores serão ministrados os primeiros ensinamentos. Daí ingressarão no Ginásio Cristo Rei, recebendo aí o ensino mais aperfeiçoado - curso secundário e profissional (ROSENBERG, 1947, p.1).



Figura 1 - Juiz de Direito da comarca de Uberlândia. Dr. Helvécio Roseburg
Fonte: DR. HELVÉCIO, 1945, p.1

A instituição Cristo Rei, (cf Figura 2) localizada no subúrbio de Uberlândia, representava, nessa época, os interesses dos setores dominantes, que acreditavam no intento de criar condições por meio do estudo para uma nova forma de ascensão social. Essas ações tinham como fundamento básico resolver o problema do menor abandonado, sendo que a instituição deveria corresponder aos seus princípios e atender as crianças carentes dessa cidade.

[...] padre João Balke criou uma grandiosa e patriótica instituição de amparo aos meninos abandonados ou menos favorecidos [...] enquadra-se perfeitamente nos planos gerais dos problemas que necessitam de uma solução urgente[...] (INSTITUTO CRISTO REI, a Tribuna, 1946,p.1).

Essa nova conduta de limpeza do espaço colocava a cidade de Uberlândia na rota do progresso, a eterna busca da elite uberlandense , que , sempre, reproduzia a exclusão social de nosso país capitalista.



Figura 2 - Ginásio Profissional Cristo Rei, anexado á Igreja Nossa Senhora da Aparecida - ano 1947.
Fonte: Arquivo do Ginásio Profissional Cristo Rei.

Neste capítulo, compreendemos que a infância pobre foi objeto de intervenção higiênica e disciplinar no Brasil e em Uberlândia, que enxergava, nessas crianças, a possibilidade de virem a ser criminosas ou delinquentes.

A epígrafe citada no início desse capítulo, ilustra esse degradante quadro social que se alastrou em nossa sociedade, consequência de políticas ineficazes no combate à miséria.

Diante desta contexto, a gênese do Ginásio Profissional Cristo Rei foi preponderante para auxiliar a eliminar das áreas públicas os sinais da desordem - a pobreza infantil - impondo uma nova conduta que levasse a construção de um espaço limpo e saudável, centrado na concepção de que a ordem só era possível num espaço limpo e ordenado e vigiado, e que, em relação ao pobre, só era trabalho técnico, tudo mais era vadiagem.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

2.1 A História da Educação Profissional no Brasil

Neste capítulo, abordaremos o processo histórico de organização da educação profissional no Brasil, até a década de 1950. O Ginásio Profissional Cristo Rei (1944-1956), que tomamos como expressão neste estudo, será enfocado de maneira mais específica na educação profissional.

O ensino profissional no Brasil apresentou pontos marcantes em suas características e em suas origens, pelo menos, por meio de dois princípios ideológicos: o primeiro diz respeito à destinação, pela qual se procurou atender aos órfãos, aos carentes e aos desvalidos da fortuna; o segundo é o que se relaciona com a sua função, na condição de instrumento ou elemento de estabilização e de manutenção da ordem pública social.

O início da evolução da educação profissionalizante do Brasil aconteceu, no período colonial, com a criação do Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro e São Paulo. Essas entidades estabeleceram importantes aspectos metodológicos iniciais que caracterizaram esse tipo de ensino e sua evolução histórica

Para entender o papel desempenhado por tais instituições, tendo por foco o Ginásio Profissional Cristo Rei, usaremos as seguintes fontes: bibliografias condizentes com o tema, documentos da instituição e da imprensa local.

2.2 A Educação Profissional na Colônia e no Império

Desde o início da colonização do Brasil por Portugal, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. Fonseca (1986), em seu estudo sobre a formação para o trabalho no Brasil colonial, afirma que,

[...] nas próprias fazendas, nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casas-grandes, que se dava a transmissão de conhecimentos profissionais, feita sem caráter sistemático”, o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos) (FONSECA, 1986, p.15).

O emprego de escravos nos diferentes ofícios (carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeiteiros, entre vários outros) distanciava aqueles denominados trabalhadores livres, pois estes não queriam ser confundidos com a mão de obra escrava.

Cunha (2000), ao investigar a respeito do ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil, relata que a formação do trabalhador esteve marcada com o estigma da servidão, tendo como fator principal a entrega do trabalho pesado e das profissões manuais aos escravos. Motivo este que contribuiu para o pensamento de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, promovendo, nos trabalhadores livres (e brancos), o descaso por certas profissões.

Assim, havia a destinação do trabalho manual aos escravos, e, ao mesmo tempo, reservando aos brancos livres as atividades que preservariam para si. Nesses casos, as corporações de ofício impuseram normas rigorosas, até mesmo com o apoio das Câmaras Municipais, impedindo, ou pelo menos dificultando, o emprego dos escravos em certos ofícios.

Outro fator importante na formação do trabalhador foi a educação intelectual ministrada pelos padres jesuítas aos filhos dos colonos, que afastava os sujeitos com maior poder aquisitivo de qualquer trabalho físico ou profissão manual. *“Essa mentalidade era tão enraizada que uma condição para desempenhar funções públicas era o de nunca o candidato ter trabalhado manualmente”*. (DELMONDES, 2006, p.62).

Nessas circunstâncias, o trabalho manual era o indicador da classificação social do indivíduo, provocando um afastamento do homem livre desse tipo de trabalho. Segundo Santos (2003), que pesquisou a trajetória do ensino profissional no Brasil,

[...] a inserção de mão de obra escrava como pressupostos básicos da dinâmica do modelo econômico brasileiro implantado no período colonial influenciou decisivamente a formação de nossa força de trabalho, determinada pela própria sociedade, a partir do momento em que esta passou a classificar os ofícios segundo o critério que se fundamenta na relação entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres (SANTOS, 2003, p.205).

Portanto, como já foi citado anteriormente, o emprego de escravos em diferentes ofícios apartava aqueles denominados trabalhadores livres, pois estes não queriam ser igualados aos escravos.

Assim, segundo Santos (2003), o tratamento discriminatório dado às ocupações manuais, *“[...] causou forte impacto no desenvolvimento do ensino de profissões e em decorrência disto, havia falta de mão de obra para algumas ocupações”*. (SANTOS, 2003, p. 207). O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens desvalidos.

No Brasil, foi gerada a necessidade de multiplicar a mão de obra para a produção dos arsenais de guerra, utilizando de jovens com idade de 8 a 12 anos, Cunha (1979)

[...] os estabelecimentos militares foram, assim, os primeiros a afirmar que, experimentarem a utilização no Brasil, a partir da segunda década do século XIX, de menores órfãos, pobres e desvalidos como matéria- prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais, da mesma forma como se utilizavam dessa fonte, se constituía de menores de idade, para o preenchimento dos quadros da tropa e das tripulações (CUNHA, 1979, p.7).

Para tanto, formavam-se os contingentes das guarnições militares e navais. Cunha (2000) relata que, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte exigia um contingente de trabalhadores não disponíveis, o Estado coagia os homens “livres” (aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência) a se transformarem em artífices.

Procedimentos semelhantes eram adotados para com os menores destinados à aprendizagem de ofícios: os órfãos, os abandonados, os desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes para as Santas Casas de Misericórdias, onde eram internados e postos para trabalhar com artífices, até, que, depois de um certo número de anos, escolhessem “livremente” onde, como e para quem trabalhar.

Uma das primeiras iniciativas assistenciais foi dirigida para o ensino de órfãos e desvalidos, o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro em 1809, que serviu como referência para outras instituições de ensino profissional no Brasil. Essas instituições de ensino destinadas às crianças pobres surgiram com o objetivo de prepará-las para desempenhar uma função no mercado de trabalho,

Entre 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, tendo como função cuidar da formação de operários livres em diferentes ofícios. Em 1875, foi criado, no Rio de Janeiro, o Asilo dos Meninos Desvalidos. Segundo Cunha (2000), os meninos

[...] recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebras elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes: escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar pecúlio, que lhe era entregue ao final do triênio (CUNHA, 2000, p. 91).

Nascimento (2007) ressalta que o método utilizado no ensino de ofícios para aprendizagem profissional foi o Método Della-Vos⁹, que consistia, basicamente no seguinte:

Análise de todos os processos das distintas ocupações que devem ser ensinadas; listagem desses processos em uma série sistematizada de exercícios, organizados por ordem ou grau de dificuldade; Aplicação ao grupo com orientação e assistência; Verificação prática da aprendizagem (NASCIMENTO, 2007, p. 48).

Um elemento importante, que merece destaque, é que, assim como as escolas primárias, as Casas de Educandos e os Liceus também eram fechados ao ingresso de escravos. A respeito dos Liceus, acrescenta Cunha (1979),

[...] o ensino será gratuito, não só para os sócios e seus filhos, mas para todo e qualquer indivíduo, livre ou liberto, que não tiver contra si alguma circunstância que torne inconveniente a sua admissão, ou o constitua impossível ao estabelecimento (CUNHA, 1979, p.21).

Assim, a criação dos Liceus de Artes e Ofícios representou o começo de uma nova era para o ensino de ofícios no país, objetivando alterar a antiga concepção de pensar esse nível de ensino. Ou seja, a concepção de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, promovendo nos trabalhadores livres (e brancos) o descaso por certas profissões. (manuais).

Nascimento (2007) salienta que, embora esses estabelecimentos almejassem ensinar ofícios manufatureiros, poucos tiveram sucesso, principalmente pela falta de recursos, limitando-se a oferecer educação geral básica e o ensino de desenho, este, de grande utilidade, em vários ofícios. Mas alguns Liceus de artes e ofícios foram mantidos por sociedades privadas e assim prosperaram e prestaram contribuição significativa ao ensino profissional.

No período imperial, na legislação, não ocorreu o interesse pelo ensino profissional, mas, “[...] transformações já se pronunciavam no movimento pela abolição da escravidão, no processo migratório para os grandes centros que se iniciava e no breve surto industrial do segundo reinado”. (XAVIER, 1994, p.87).

Essas transformações, segundo Cunha (2000), seriam legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para os trabalhadores livres condição de fixar neles o interesse para o trabalho; evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política; possibilitar a instalação de fábricas, que se beneficiariam da existência de uma

⁹ Viktor Della-Vos (1829-1890), engenheiro e arquiteto russo, de ascendência presumivelmente italiana, foi o criador do primeiro método sistemático voltado para o ensino profissional (NASCIMENTO, 2007, p.47).

oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. Este foi o legado do Império a Republica no que se refere ao ensino de ofícios.

Antes de iniciarmos o outro tópico, é assaz importante fazer um resumo dos métodos que, assim como o método Della-Vós, também contribuíram para o desenvolvimento de um corpo doutrinário que seria utilizado no ensino profissional.

Nesse contexto, Nascimento (2007) enfatiza que a emergência, aportou no país, devido à primeira guerra mundial, e as autoridades experimentaram a necessidade de habilitar, rapidamente, um grande número de trabalhadores, com a finalidade de aumentar a produção industrial e de colocar outras indústrias a serviço do esforço de guerra , especialmente, no setor armamentista.

Nessas condições, foi desenvolvida outra metodologia, por Allen¹⁰, que pode ser demonstrada de acordo com os seguintes procedimentos:

A análise prévia da ocupação ou do ofício desempenhado e a ser ensinado; Relação das tarefas a serem ensinadas; Preparação de folhas de trabalho ou folhas de instrução, explicando como realizar cada uma das tarefas relacionadas e os exercícios de aplicação e de fixação correspondentes; Gradação das instruções de ensino através da observação do desempenho do aluno pelo instrutor; Estudo conjunto (o instrutor e o aluno) das folhas de trabalho ou folhas de instrução; Utilização das folhas de trabalho ou folhas de instrução para o estudo individualizado das tarefas; Execução dos exercícios de demonstração contidos nas folhas de trabalho ou folhas de instrução; Supervisão de comprovação e retificação do desempenho do aluno; Verificação da aprendizagem pelo desempenho individual do aluno na execução das tarefas ensinadas; Exercícios de fixação da aprendizagem e destreza de desempenho (NASCIMENTO, 2007, p.51 e 52).

O criador dessa metodologia aperfeiçoou seus sistemas e os resumiu no Método dos Quatro Passos, conforme descrito a seguir: “1- Preparar o trabalho; 2- Demonstrar o trabalho; 3- Comprovar que o aprendeu; 4- Observá-lo em uma prática repetitiva”. (NASCIMENTO, 2007, p.53).

Ocorreu a evolução e vários métodos, como o método de Robert Selvidge, que produziu um livro intitulado *How to teach a Trade* (como ensinar um ofício) cuja contribuição consiste em cinco assertivas:

O ensino não deve ser centralizado no trabalho; o trabalho é concebido de vários elementos completos denominados operações; conceitua operação como um conjunto definido de passos que se executaram em uma máquina

¹⁰ Charles Allen, consultor técnico da Junta Federal Vocacional de Washington (NASCIMENTO, 2007, p.50).

ou ferramenta; a análise aplicada ao trabalho divide-o em duas categorias; unidades de informação e unidade de operação; a unidade de confecção é o resultado da operação definida pelo conjunto de procedimentos, geralmente, executados com o auxílio de uma ferramenta (NASCIMENTO, 2007, p.56).

Outra contribuição foi a de Verne C. Fryklund, que utilizou os dados de análise de Allen e Selvidge, ponderando que “*centralizar o ensino tanto na tarefa como na operação é valido para obtermos o adestramento profissional*”. (NASCIMENTO, 2007, p.57).

As citações acima servem para ilustrar que várias vertentes foram incorporadas ao ensino profissional. No entanto foi por meio da fusão articulada por Fryklund, que se originou “*verdadeiramente a formação profissional como um sistema educativo de aplicação universal para o ensino profissional em diferentes ramos*”. (NASCIMENTO, 2007, p.56).

2.3 Escolas Profissionais na República

Durante a Primeira República, período mais próximo do objeto deste estudo, o ensino profissional ganhou nova configuração. Cunha (2000) expressa que, por intermédio do processo de industrialização e urbanização em curso, ao longo desse período, a formação profissional de trabalhadores pobres adquiriu novas funções sociais, tais como a preparação da mão-de-obra para as novas demandas do capital e a manutenção da ordem, para além do assistencialismo. O Estado criava instituições com o intento de conter a marginalidade, impondo a formação obrigatória para o trabalho aos desocupados. Procurava-se, assim, efetuar uma pedagogia de caráter preventivo, a medida que se priorizava a disciplina e a qualificação de crianças e jovens para o trabalho manual; e corretiva, no sentido de combater os desvios de crianças criadas nas ruas .

Segundo Nascimento (2007), após a Proclamação da República, Raimundo Teixeira Mendes, [...] levou ao então Ministro de guerra, Benjamin Constant, o memorial do Rio de Janeiro, o qual continha um plano para incorporar a sociedade e o proletariado a serviço da República.

Esse documento destacava as necessidades da produção, face à crescente demanda da indústria moderna; a necessidade do Estado, exigindo que os cidadãos cumprissem espontaneamente, o seu dever.

Em período anterior a esse, antes da criação das escolas de aprendizes artífices, foi realizado o Congresso de Instrução, no Rio de Janeiro em 1906. As conclusões desse evento

foram levadas ao Congresso Nacional na forma de anteprojeto de lei. Pretendia-se que a União promovesse o ensino prático industrial, agrícola e comercial, nos estados e na capital da república, mediante um entendimento com as unidades da federação, cujos governos se obrigariam a pagar a terça parte das respectivas despesas.

Seriam criados campos e oficinas escolares, assim como institutos profissionais. Os primeiros estariam sediados em cada município, em número correspondente à população. Os cursos, diurno e noturno, seriam variados: o ensino prático elementar de comércio e indústria; ensino prático e elementar da agricultura; serviço doméstico; internato de ensino prático industrial e agrícola para “menores desamparados e viciosos”, campo de experiências e demonstração; cursos industriais; agrícolas e comerciais; cursos de aprendizagem de ofícios nos quartéis e nos navios de guerra; cursos de aprendizagem para os recrutas.

Gomes (2003), em seu estudo sobre as Escolas de aprendizes e artífices e o ensino profissional, expõe que as Escolas Profissionais – assim como as Escolas de Aprendizes Artífices – eram baseadas no ensino de ofícios e tinham a obrigatoriedade da existência de um curso noturno de primeiras letras. O programa de ensino era definido pela própria escola, e o número de anos para a conclusão do curso não era definido. A ideia ousada era a de se ter uma escola profissional em cada município brasileiro.

Nessa época, foram criadas, por Nilo Peçanha (1909-1910), então presidente da República nas capitais dos estados da República, escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional gratuito destinado aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”. Deste modo, as perspectivas de cunho social e assistencialista determinaram os primórdios da educação técnica no Brasil. “*O acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira Republica foram as escolas de aprendizes e artífices*”. (CUNHA, 2000, p.63).

Nesse período da Primeira República, com o decreto que criava as Escolas de Aprendizes Artífices, pensava-se no processo de urbanização e se buscava o controle social, com o projeto de construção de uma sociedade do trabalho por meio do disciplinamento dos filhos das classes proletárias, menores que eram vistos como potenciais elementos de desordem social. Segundo Queluz (2000), que investigou o ensino técnico na República Velha, “*O ensino de ofícios era destinado à escória da época, como eram denominados esses desafortunados. De fato nunca houve nenhuma tentativa de modificar esse quadro de discriminação*”. (QUELUZ, 2000, p 155.).

Tal afirmação instiga-nos a ponderar que o ensino ao ser reservado aos desvalidos da sorte, sempre se manteve vinculado à pobreza e à marginalidade.

Portanto, as Escolas de Aprendizes e Artífices, segundo Cunha (2000), tinham

[...] como finalidade a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas convenientes e necessárias ao Estado em que funcionasse a escola, observando as especialidades das indústrias locais (CUNHA, 2000, p.95).

Observa-se que, por essa via, o ensino de ofícios tinha a intenção de transformar a “massa popular”, em força de trabalho, para atender às necessidades locais, visando ser um instrumento de produção industrial.

Nesse propósito, essas escolas deveriam encontrar-se em condições de atender às exigências da indústria moderna – com máquinas constantemente aperfeiçoadas –, sobretudo, em função de sua instrução, atividade e moral.

Segundo Fonseca (1986), em sua investigação sobre o ensino industrial no Brasil, o decreto n.7.566 de 1909 de criação das escolas de aprendizes artífices tinha como finalidade uma “[...] formação profissional para a “dignificação da pobreza” dentro de uma instituição que ministrasse o ensino de modo prático com os conhecimentos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício”. (FONSECA, 1986, p. 164).

Esse mesmo autor enfatiza que ficou instituído, no decreto de criação das escolas, que seriam admitidos “preferencialmente” menores “desfavorecidos da fortuna”, com idades entre 10 e 13 anos, tendo sua condição de pobreza atestada por pessoas idôneas.

A origem da profissionalização na República deu-se mais precisamente, a partir da escola de Aprendizes em 1909, que intencionava profissionalizar os jovens para o mercado de trabalho, pois o modo de produção capitalista impunha um novo formato econômico, que demandava a inserção das outras camadas da sociedade dentro de um processo educativo que atendesse às exigências do capital.

Para Cunha, (2000), essas escolas foram calcadas no Instituto Profissional Masculino, então, sob a jurisdição da prefeitura do Distrito Federal, à época, Rio de Janeiro. Mas a influência dessa instituição não foi imediata nem direta. Nilo Peçanha, poderia ter se inspirado naquela instituição ao criar cinco escolas profissionais. Três (em Campos, Petrópolis e Niterói) para o ensino de ofícios manufatureiros e duas (em Paraíba do Sul e Resende) para o ensino agrícola.

As escolas de aprendizes artífices para o ensino manufatureiro: Escola de Aprendizes Artífices de Campos dos Goytacazes; Escola de Aprendizes Artífices de Petrópolis; Escolas de Aprendizes Artífices de Niterói. As escolas de aprendizes artífices para o ensino agrícola: Escola de Aprendizes

Artífices Agrícola de Macaé; Escola de Aprendizes Artífices Agrícola de Pinheiral (NASCIMENTO, 2007, 108).

Embora esses estabelecimentos se diferenciasssem em diversos aspectos, estavam todos orientados para a consecução do mesmo fim - a formação da força de trabalho industrial em termos técnicos e ideológicos, como afirma Nascimento (2007), “*Nilo Peçanha criou não apenas cinco escolas, mas sim 19 escolas de aprendizes e artífices*”. (NASCIMENTO, 2007, p.109).

No processo de implantação dessas 19 escolas de aprendizes artífices, segundo o autor, verificou-se que houve um período de gradativa acomodação e remodelação por meio de vários decretos, leis, portarias, regulamentos e instruções que introduziram alterações importantes, tanto no funcionamento como na regulamentação dessas escolas.

No Brasil, as atividades industriais, no final do Império e início da República, foram limitadas, porém significativas para o contexto brasileiro,

[...] este ciclo do final Império para a República ainda foi marcado pelo modelo agro-exportador do ciclo do café com a oligarquia cafeeira no poder. No que concerne à educação, o país chegava à República com uma população imensa de analfabetos (XAVIER, p. 51, 1994).

Dessa forma, podemos considerar que durante a Primeira República, incidiu uma preocupação maior com a profissionalização e educação, pois, nesse período, vivenciava-se a ideia de que o Brasil não crescia como nação em virtude do analfabetismo que prevalecia no país.

Assim, a normatização do ensino profissional, como também a ligação deste ao ensino secundário efetivaram-se somente a partir das reformas educacionais na República, num período em que o país presenciou certa expansão industrial e desenvolvimento urbano, marcados pelas relações capitalista-proletário. O quadro a seguir especifica aquelas reformas educacionais.

REFORMAS	OBJETIVOS	DURAÇÃO
Benjamim Constant (1890)	Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da Republica, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social. Art.1.0 do Decreto n.o 1.075, de 22/11/1890.	7 anos
Código Eptácio Pessoa- Decreto n.o 3.890, de 1/1/1901.	Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e letras. (Decreto n.o 3.914, de 26/01/1901).	6 anos
Rivadavia Correia (1911)	Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino de cênicas e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório. Art.. 1.o do Decreto n.o 8.660, de 5/4/1911.	Externato- 6 anos Internato- 4 anos
Carlos Maximiliano (1915)	Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular. (Art. 158 do Decreto n.o 11530, de 18/3/1915).	5 anos
João Luis Alves (1925)	Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores; preparo fundamental e geral para a vida.(Exposição de motivos) fornecer a cultura média geral do país. (Art. 47 do Decreto n.o 16.782-A, de 13/1/1925).	5- anos- certificado de aprovação. 6- anos- Bacharelado em Ciências e letras.
Francisco Campos (1931)	A finalidade exclusiva não há de ser a matricula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmos e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. (exposição de Motivos) Art.2.o e 7.o do decreto n.o 19.890, de 18/4/1931.	Curso fundamental- formação geral – 5 anos. Curso complementar- formação propedêutica- 2 anos. Total – 7 anos

Quadro 2 - Reformas educacionais realizadas no período de 1890 a 1931.

Fonte. Adaptado de (PILETTI, 1988, p. 15-17)

Podemos inferir que, no período entre 1889 e 1930, denominado de República Velha ou Primeira República, temos algumas reformas e leis que orientavam a educação, porém sem grandes modificações ainda, no que se referia à educação profissional.

CUNHA (2000) esclarece que, nos anos 1920 e toda a década de 30, ocorreram importantes mudanças nos destinatários do ensino profissional, pois, com a complexificação da maquinaria das manufaturas e das primeiras indústrias, os operários qualificados, vindo do exterior, acarretavam consequências desfavoráveis, como: o monopólio da operação das máquinas e a presença de práticas e ideias consideradas atentatórias à ordem estabelecida (paralisação).

Para evitar esses inconvenientes, seria preciso uma ideologia de valorização do trabalho, “*a busca de qualificação profissional*”. (CUNHA, 2000, p.6). No entanto essa valorização do ensino profissional não deveria implicar tentativas de eliminação da divisão social e técnica do trabalho no interior do aparato educacional.

Desse modo, continuavam a existir as escolas destinadas à formação de elites (no ensino secundário e superior) e outras para formação de trabalhadores manuais, legitimando, assim, nesse período, a separação entre o trabalho manual e intelectual.

Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho:

“o ensino secundário destinado às elites condutoras, e os ramos profissionais do ensino médio destinados á classes menos favorecidas”. (CUNHA, 2000, p.7).

A política educacional do Estado Novo (1937-1945) contou com forte protagonismo estatal, que “[...] *teve importantes efeitos na própria organização da administração do ensino profissional, departamentos e superintendência especializadas*”. (CUNHA, 2000, p.7).

Nessa direção, o centro da política implantada no Estado Novo foi a reformulação do ensino regular, legitimando o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes. Nessa fase, houve um incentivo à articulação de políticas que beneficiaram os setores empresariais privados e as nascentes estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares.

Segundo esse raciocínio, podemos assegurar que, a partir de 1930, houve um certo desenvolvimento industrial no país. Período em que, efetivamente, o ensino profissional passou a se articular ao ensino secundário, com a criação de escolas técnicas, cujos objetivos eram formar trabalhadores para as indústrias.

No governo de Getúlio Vargas, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e da Saúde, iniciando uma reestruturação na educação brasileira. No âmbito do ensino profissional, foi instituída a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, órgão controlador das escolas de aprendizes, transformado, em 1934, na Superintendência do Ensino Profissional.

Conforme já visto no quadro apresentado anteriormente, o Ministro da Educação e da Saúde, Francisco Campos promoveu uma reforma no sistema de ensino brasileiro, dando-lhe uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, a Reforma Francisco Campos.

Porém, apesar do significativo avanço na estruturação do ensino brasileiro, a Reforma Francisco Campos omitiu o ensino industrial, e mostrou uma desarticulação entre os cursos

profissionais e o ensino secundário, sendo que somente este possibilitava o acesso ao ensino superior.

No entanto as mudanças deflagradas por essa reforma suscitaram muitos debates em torno da necessidade de se estabelecer diretrizes para a educação nacional, como forma de promover o desenvolvimento do país. Isso levou à divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, assinado por vários intelectuais da época, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira dentre outros. A escola profissional, no pensamento dos pioneiros, restabeleceria, entre os homens, o espírito de disciplina e solidariedade, constituindo o trabalho como a maior escola de formação do caráter dos indivíduos.

A Constituição de 1937, seguindo a ideologia educacional capitalista de preparação, em maior escala, de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado que prevalecia naquele momento, tornou legal uma realidade na sociedade brasileira, ou seja, durante o Estado Novo (1937 a 1945), com a Constituição outorgada de 1937, muito do que foi definido em matéria de educação, em 1934, foi abandonado. Entretanto, pela primeira vez, uma Constituição tratava das “escolas vocacionais e pré-vocacionais” como um dever do Estado para com as “classes menos favorecidas” (Art. 129). Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, as chamadas “classes produtoras”, as quais deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.

A educação profissional, no início da década de 1940, contou com importante mudança na formação de sua estrutura escolarizada. Mudança esta que foi imposta pelo modo de produção capitalista, que requeria alguma modificação na formação educacional do trabalhador da indústria. Romanelli (1993) argumenta que este “[...] período é marcado pelo dualismo em que a educação fica dividida em ensino primário e profissional para os pobres, e o ensino secundário e superior para os ricos”. (ROMANELLI, 1993, p.148).

Nessa fase, no plano das reformas educacionais, buscou-se a adesão dos industriais para a manutenção de cursos profissionais para os operários. Aspectos marcantes estiveram presentes na legislação educacional, além da própria demanda da consolidação da industrialização no país.

Duas iniciativas importantes ocorreram em 1942, contribuindo para a adequação da formação profissional às tendências de parcialização do processo de trabalho: foi criado o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI) e foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

2.4 Reformas Capanema

Em 1942, por incitativa do Ministro Gustavo Capanema, foram restaurados alguns ramos do ensino, por meio das Leis Orgânicas¹¹ do Ensino Secundário, também conhecidas como Reformas Capanema. Estas reformas deram prosseguimento ao trabalho de renovação e elevação do ensino secundário, iniciado com a Reforma Campos.

A Lei Orgânica do ensino industrial fazia clara distinção entre as escolas industriais e as de aprendizagem. Segundo Nascimento (2007), essa lei continha em seu texto,

Art.9º [...]

§ 1º os cursos industriais são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa duração profissional [...]

§ 4º os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, um período variável, e sob regime de horário, a seu ofício [...] (NASCIMENTO, 2007, p.194).

Observamos a existência de duas estratégias para a formação da força de trabalho nacional: o sistema federal de ensino, sob o controle direto do Ministério da Educação; os cursos de aprendizagem industrial, sob o controle das classes empresariais.

O curso secundário foi reestruturado, passando a ser constituído de quatro anos e colegial de três anos, este dividido em curso clássico (com predominância de humanidades) e científico. A respeito da Lei do ensino Secundário, explica Romanelli (1993),

[...] Em síntese, a julgar pelo texto da Lei, o ensino secundário deveria: a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; c) proporcionar condições para o ingresso no curso Superior; possibilitar a formação de lideranças (ROMANELLI, 1993, p.169).

Podemos perceber, na citação acima, que, com essa reforma, houve a introdução do nacionalismo estratégico e de cunho ideológico, por meio do qual se buscou estabelecer normas e valores que justificassem as medidas tomadas pelo Estado.

¹¹ Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, em 1961. Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e em 1946, após a queda de Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (ROMANELLI, 1993).

Assim, o ensino secundário deveria preparar as elites condutoras e, concomitantemente, esclarecer a população de seu significado e importância para o destino da nação.

Em pleno processo de industrialização do país, persistia a escola acadêmica. Os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanhavam o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão. As escolas oficiais eram mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferiam buscar os cursos de formação, desprezando os profissionalizantes.

Com as Reformas Capanema, estruturou-se, nacionalmente, o ensino técnico profissional, tanto na área agrícola como na comercial e industrial.

Os cursos técnicos profissionais foram organizados em dois ciclos; o fundamental de 4 anos e o propriamente técnico, diversificado de 3 a 4 anos. Segundo XAVIER (1980), esse ensino pretendia garantir,

[...] a formação do trabalhador, além de sua formação técnica ou profissional o suprimento das diferentes áreas da economia nacional de mão de obra, “suficiente e adequada” e de profissionais aptos a desempenhar as suas atividades e a “mobilização contínua” de eficientes construtores da economia e da cultura nacionais (XAVIER, 1980, p. 112).

Observa-se que a demanda industrial, que já existia, requeria uma educação que favorecesse o preparo de mão de obra com trabalhadores com o mínimo de formação.

Porém, no ensino profissional, com a presença da impunibilidade e a importação de técnicos estrangeiros por causa da guerra, e diante das necessidades da expansão industrial, a solução nacional para o problema fora criação, definida pela Lei Orgânica, de dois tipos de ensino profissional. Um deles mantido pelo sistema oficial e outro, paralelo, pelas empresas.

XAVIER (1980) defende que a Reforma Capanema não atendeu de forma adequada às pretensões sociais relacionadas ao ensino profissional, que passou a ministrar cursos de formação semelhante à do ensino secundário e cursos de aprendizagem, pois os mesmos não tinham garantia legal e a infraestrutura necessária à sua implantação, isto tornou esses cursos inadequados às exigências do mercado de trabalho, afastando a maioria da população, que teve de ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Assim, com esse intuito de solucionar tais dificuldades, em 1942, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, com cursos de aprendizagem, aperfeiçoamento e a especialização, além de possibilitar a atualização do profissional.

Nascimento (2007) ressalta que o decreto de criação do SENAI estabeleceu em seu artigo 2º; organizar e administrar, em todo o país escolas de aprendizagem para os industriários; no seu artigo 8º, instituiu que: a organização do serviço nacional de aprendizagem dos industriários constará de seu regimento, e dar-se-á mediante projeto apresentado ao Ministério da Educação pela Confederação Nacional da Indústria, aprovado pelo Presidente da República.

Esse modelo serviu de inspiração para outros serviços nacionais e regionais de aprendizagem, e, pelo mesmo procedimento, em 1946, foi criado o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem comercial). A população de baixa renda, ávida de se profissionalizar, encontrou nesses cursos boas condições de estudo. Porém ROMANELLI (1993) enfatiza que,

[...] a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes de estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificam” socialmente, e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 1993, p.169).

CUNHA (2000) informa que, no período do Estado Novo (1937-1945), o Brasil assumiu um novo projeto industrialista, com técnicas para a formação do trabalhador, esta realização atenderia a possível demanda,

[...] consistia na defesa da formação dos operários em escolas, procurando-se reproduzir nela o ambiente fabril, como se tentava fazer desde as antigas escolas de aprendizes artífices criada em 1909 e opunha-se à primeira, na medida em que procurava deslocar a escola profissional para dentro do ambiente fabril, definindo como destinatários preferenciais os menores que já trabalhavam na indústria (CUNHA, 2000, p.151).

Dessa forma, para esse autor, a Lei Orgânica do ensino industrial mantinha o curso básico industrial fora da produção, como a escola profissional por excelência, ao mesmo tempo em que admitia a existência paralela da aprendizagem industrial para os operários menores de idade.

Evidenciar o período histórico e educacional do ensino da educação profissional até a Reforma Capanema fez-se necessário para entendermos em qual contexto o Ginásio Profissional Cristo Rei, escola salesiana, foi fundado e se consolidou.

2.5 As escolas salesianas e o Ginásio profissional Cristo Rei

As escolas salesianas se destacaram por sua dedicação ao ensino profissional, particularmente à aprendizagem industrial. Segundo Cunha (2000) não obstante os salesianos tivessem em comum com os jesuítas a preocupação com a conversão dos índios, diferenciavam destes no tocante aos destinatários preferenciais da educação escolar. Os jesuítas se especializaram na formação de intelectuais, mediante ensino secundário e superior, enquanto os salesianos atuaram no ensino secundário e no ensino profissional, para os trabalhadores manuais.

Apresentaremos alguns antecedentes da pedagogia lassalista, que ajudarão no entendimento do alcance desse tipo de ensino profissional. A partir do século XVII, foram organizadas, na Europa, congregações religiosas especialmente dedicadas em manter casas para o recolhimento de menores pobres, aos quais se ensinavam ofícios artesanais e manufatureiros. Dentre estas iniciativas, destacamos a de João Batista de La Salle, que fundou uma série de escolas paroquiais gratuitas para crianças pobres.

La Salle ficou reconhecido pelo imenso trabalho realizado na França, tanto no ensino secundário como no profissional dispensado aos menores pobres, abrigando-os em casa assistenciais mantidas por doações voluntárias. [...] *“Sua origem aristocrática permitiu-lhe reunir subvenções de senhoras ricas e piedosas para a manutenção das escolas nas quais introduziu importantes inovações pedagógicas, até mesmo o ensino vernáculo e o ensino coletivo”*. (CUNHA, 2000, p.48)

Destinou-se, também, esse ensino aos operários com menos de 20 anos, os quais o recebiam aos domingos, já que ficavam durante toda a semana nas fábricas. Mais adiante, em 1705, a citada congregação, denominou-se Irmãos das Escolas Cristãs, que funcionou em regime de internato.

[...] Esse internato ganhou notoriedade adicional pela eficiência com que conseguiu transformar jovens de comportamento rebelde em piedosos e ordeiros adultos, num departamento especialmente destinado a esse fim. O prestígio conseguido por esse departamento levou certas autoridades a solicitarem aos irmãos que passassem a aceitar jovens delinquentes condenados à prisão [...] (CUNHA, 2000, p.49).

Nos internatos, esses jovens recebiam o ensino secundário e aprendiam um ofício frequentando oficinas de aprendizagens manufatureiras e artesanais, recebendo uma disciplina enfocada no trabalho.

Seguindo esse modelo de ensino, na Itália, a pedagogia salesiana tornou-se notória por intermédio de seu fundador, o padre João Bosco¹² (1815-1888); segundo Cunha (2000),

[...] Bosco deu expressão pedagógica ainda mais completa à educação profissional das crianças das classes trabalhadoras. Além do mais, a proximidade do vaticano e as relações de Bosco com a alta burocracia eclesiástica propiciaram a expansão dos salesianos por vários países, ainda durante a vida do seu fundador (CUNHA, 2000, p.49).

Diante desse cenário, Bosco se propôs a procurar melhorar as condições de vida dos trabalhadores, pois concebia a miséria como uma situação que deveria ser combatida. “A atuação de Bosco se deu no início do século XIX, num dos períodos cruciais da história da Itália”. (CUNHA, 2000, p.49) com o surgimento de constantes ameaças à ordem política e social, advindas da revolução daquela época, as quais induziam comportamentos subversivos.

No intuito de controlar esses comportamentos indesejáveis, Bosco, então, promoveu o ensino do catecismo junto a jogos e brincadeiras “Oratório Festivo”, atraindo, assim, menores pobres e tornando-os aprendizes de ofícios. Bosco acreditava que o trabalho moldaria o caráter desses menores.

[...] A formação do caráter pelo trabalho tinha uma dupla vantagem. Por um lado, propiciava a aprendizagem de ofícios a um número adicional de jovens operários, atividade essencial para o andamento do processo de acumulação de capital. De outro lado, completamente, plasmava as atitudes, os valores e as motivações dos futuros operários, de modo a evitar que desenvolvessem lutas contrárias à ordem estabelecida. [...] (CUNHA, 2000, p.51).

Nesse intuito, Bosco baseava-se em um método de ensino preventivo, controlando o ambiente de tal maneira a ponto de diminuir comportamentos desviados.

O trabalho realizado propunha atividades que levavam ao consumo de energia física e mental, para que não sobrassem forças e nem tempo para ações subversivas.

No final do século XIX e início do XX, estando ainda no auge, a pedagogia salesiana chegou ao Brasil por meio de um pedido do bispo Pedro Maia de Lacerda feito a João Bosco, para que enviasse padres para sua diocese. Em 1883:

[...] chegaram ao Brasil os primeiros salesianos, vindos do Uruguai, com passagem paga pelo governo brasileiro. Foram para Niterói, na Província do Rio de Janeiro, onde o bispo Lacerda tinha comprado uma chácara para eles.

¹² João Melchior Bosco ou Giovanni Melchior Bosco, conhecido como Dom Bosco, nasceu em 1815, em Murialdo, distrito de Castelnuovo D’Asti, a 28 km de Turim, no *Piemonte* (parte do Reino da “Sardenha”). Dedicou sua vida na criação de obras educativas para a juventude abandonada, na defesa da fé ameaçada das classes populares, e na atividade missionária de evangelização de terras longínquas (TEODORO, 2008, p.27).

Fundaram aí o Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa, com subsídios da diocese e de bem feitos pertencentes à nobreza, ao comércio e à alta burocracia do Império. Foram logo instaladas oficinas para aprendizagens de mecânica, de marcenaria, de alfaiataria, de sapataria e de tipografia (CUNHA, 2000, p.53).

Fundaram, também, em São Paulo, o Liceu Coração de Jesus no ano de 1886, que tinha como suporte financeiro e patrimonial o governo, o qual sofreu fortes críticas pelo apoio prestado.

[...] Ao fim do século, os salesianos já tinham inaugurado escolas em São Paulo, Lorena, Campinas, Cuiabá, Recife, Salvador e Rio Grande (RS). Em 1904, já dispunham de dezesseis estabelecimentos de ensino no Brasil, dos quais catorze tinham escolas profissionais (CUNHA, 2000, p.54).

Os liceus salesianos apresentaram um desempenho muito acima daqueles que sobreviveram ao império, tanto pela sistematização e intensidade da aprendizagem como pela forma eficiente de captação e aplicação dos recursos.

Bem diferente da Europa, o ensino nas escolas salesianas aqui no Brasil, não possuía somente caráter profissionalizante, pois tanto no Liceu de São Paulo como do Rio de Janeiro, a pedagogia utilizada não era igual à dos internatos da Itália.

[...] Os aprendizes podiam ser internos ou externos, e eram admitidos com rudimentos de leitura e do cálculo. A aprendizagem deveria durar de cinco a seis anos, em dez graus seqüenciados, os quais poderiam ser abreviados para três anos. Um ano de recapitulação geral podia ser acrescentado, de modo que, ingressando no estabelecimento aos 12 anos de idade, um aprendiz concluía os estudos aos 18 anos (CUNHA, 2000, p.55).

De todas as escolas salesianas fundadas no Brasil a mais importante foi o Liceu de Artes e Ofícios Coração de Jesus, em São Paulo, em que se obtinha um vasto ensino de ofícios como, por exemplo: tipografia, encadernação marcenaria e outros.

No entanto, *“mesmo alcançando todo este êxito, a burguesia nacional já tinha claramente se colocado ao lado do ensino secundário, elegendo-o como favorito para a educação de seus filhos”*. (NASCIMENTO, 2007, p.91). Assim, as fortes pressões das famílias abastadas, exigindo um ensino de qualidade e exclusivo, desencadeou o enfraquecimento desse ensino.

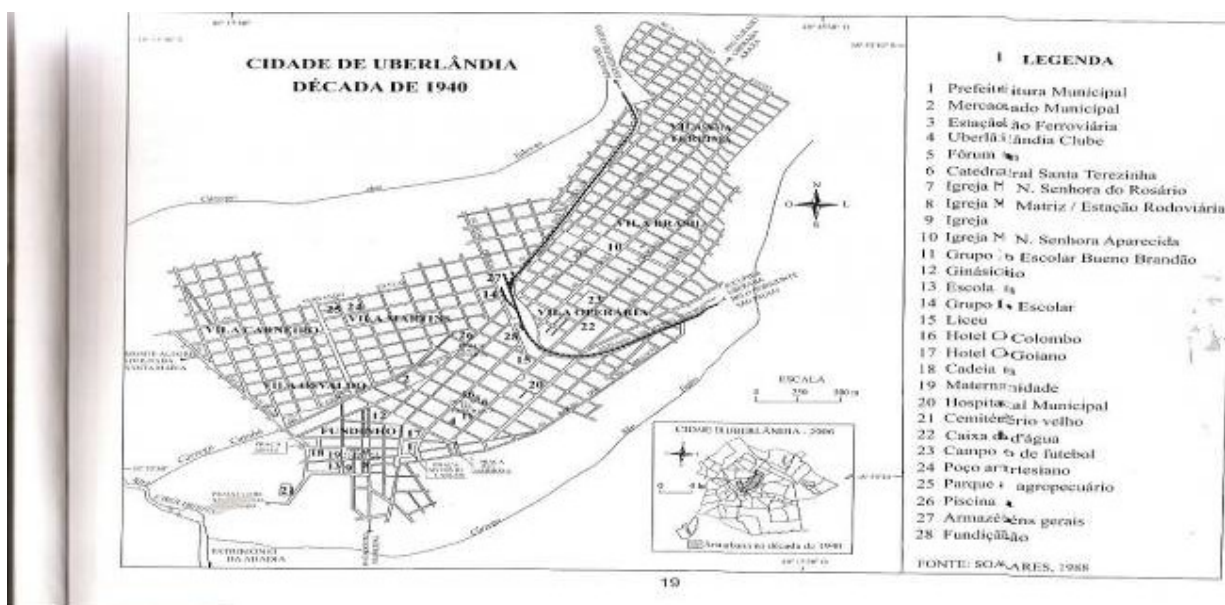
Cunha (2000) relata que,

[...] Enquanto, até 1910, as escolas profissionais salesianas formavam um quase-sistema de ensino profissional, a partir dessa data elas entraram num período de decadência, quando passaram a ser mero “anexo” dos Liceus que nada mais tinham de artes nem de ofícios [...] (CUNHA, 2000, p.55).

A grande atenção dos padres dada ao ensino secundário e ao comercial, a evasão nos cursos de aprendizagem e as facilidades de ingresso dos alunos dos liceus ao ensino superior contribuíram com o fim do ensino profissional nas escolas centrais, que foi transferido para um bairro operário, passando a receber, na década de 40, menores enviados pelo Serviço de Assistência ao Menor. Estes eram distribuídos nas oficinas mediante as vagas oferecidas, sem, no mínimo, observar sua vocação.

Em relação, ao ensino salesiano, percebe-se:

[...] Um fator importante da decadência das escolas salesianas foi sua reduzida, senão inexistente, articulação com o mercado de trabalho. Embora algumas escolas do Senai tivessem funcionado provisoriamente em estabelecimentos salesianos, no início da atuação dessa instituição, os padres faziam questão de manter todo o controle da aprendizagem no âmbito da escola, de modo a evitar a influencia socializadora da fabrica, coisa que o Senai mais valorizava e que foi responsável pelo seu sucesso[...] (CUNHA.2000, p.59).



Mapa 2 - Mapa de Uberlândia na década de 40.
Fonte: BRITO, 2007, p.19.

Portanto, os moldes das escolas salesianas no Brasil fugiram aos padrões idealizados na Europa, mantendo privilégios e adaptados às ordens econômicas e sociais da época.

Dentro deste contexto é que, em Uberlândia, (cf mapa 2 acima) “*cidade próspera e formosa, orgulhosa do seu commercio, da sua cultura, de sua civilização de centro instruído e dinâmico*”. (DISPENSÁRIOS DOS pobres, O Reporter, 1936, p.1), a escola profissional surgiu como amparo aos desprotegidos, oferecendo-lhes uma profissão, pois [...] “*é commum*

ver-se o agrupamento destes meninos pelas ruas da nossa cidade, quebrando a tranqüilidade publica e dando prejuízo a muitas pessoas que vivem do commercio". (FALTA-LHES EDUCAÇÃO, O Reporter, 1935, p.2).

Era uma constante a preocupação da sociedade uberlandense com a presença desses meninos, pois constituíam uma ameaça social, neste sentido uma instituição corretiva e educacional poderia eliminar esse estorvo da urbe.

[...] exercendo a dupla função de instrutiva e educativa, [a escola profissional] descongestionará nossas ruas, com a retirada dos magotes de meninos vadios, que passam a ser matéria prima na fase de aproveitamento para a formação do homem técnico e necessário á estrutura econômica de um povo (NOTAS, 1942, p.3).

A solução seria, então, controlar essas crianças por meio do trabalho, encaminhando-as para instituições filantrópicas, que tinham a função de buscar readaptar os pobres ao convívio social; nesse propósito, uma escola profissional seria a Ideal: "*Todos querem a Escola profissional em Uberlândia. Todas as classes. Só os indiferentes e rústicos não compreendem*". (O ESTADO DE GOYAZ, 1942, p.1).

Desse modo, por meio da aprendizagem e do trabalho, essas crianças, que estavam impelidas à ociosidade e ao vício, seriam auxiliadas por estabelecimentos que lhes assegurariam um ambiente limpo de bons costumes e as habilitariam em oficinas de aprendizagem profissionais.

De ordem economica e social existem problemas entre nós que se resolvem com a criação do ensino profissional. O problema dos menores abandonados avulta pela sua importância social. (...) (ESCOLA PROFISSIONAL, o problema nº 1 de Uberlândia, 1942, p.1).

Uma escola profissional seria de grande auxílio para a sociedade uberlandense,

[...] as ruas vivem cheias de menores vagabundos, de ambos os sexos, maltrapilhos, ora pedindo esmolas para pais enfermos, que a gente não sabe se ao menos existem, ora em ocupações duvidosas, com tendências aos pequenos furtos, caminho inicial para os grandes crimes (PATRONATO DE MENORES, 1947, p.1).

Nessa perspectiva, o Ginásio Profissional Cristo Rei instituído como um Liceu de Artes e Ofícios, na intenção de formar essas crianças em favor de um engrandecimento coletivo,

[...] viu a necessidade de criar um estabelecimento de ensino prático e teórico que pudesse administrar uma educação adequada aos meninos impossibilitados de ingressar num estabelecimento de ensino secundário [...] construiu em 1944 na Paróquia de N. S. Aparecida de Uberlândia, A Escola Profissional Cristo Rei que é um Liceu de artes e ofícios com diversas salas destinadas a aprendizagem do ofício de sapateiro, alfaiate e carpinteiro. Em outras salas abriu-se um curso primário e de alfabetização de adultos (RELATÓRIO DA VERIFICAÇÃO, 1947, p.36).

Sendo assim, essa instituição objetivava o recolhimento de menores pobres, aos quais se ensinavam ofícios artesanais e manufactureiros, para formar-lhes o caráter, e, por meio do trabalho inculcar bons hábitos, educá-los e fornecer a eles instrução literária e profissional, preparando-os para o futuro, pelo sentimento de amor ao trabalho e pela instrução profissional.

No presente capítulo, analisamos que, no ensino profissional ocorreu uma evolução ao passar da condição de ensino de ofícios para a escola de aprendizes, e desta para a escola industrial.

Esse resgate histórico do ensino profissional constituiu-se como complemento na busca de descrever a concepção de ensino no Ginásio salesiano profissional Cristo Rei.

CAPÍTULO III

GINÁSIO CRISTO REI: PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO MENOR

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca de suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, (...) e de muitas outras coisas.

(SANFELICE, 2006, p.20)

Por se tratar de um estudo histórico sobre uma instituição escolar, é pertinente conceituá-la. Segundo o Dicionário de Ciências Sociais (1986), “*uma unidade escolar é uma instituição como também o conjunto de todas as escolas componentes da rede de ensino de que se faz parte*”. (BARRETO, 1986, p.612). E ainda segundo Sanfelice “*o conceito de instituição é um conceito ambíguo e mais complexo que se possa parecer. Usamos instituição para indicar uma única escola e também para indicar um sistema escolar*”. (SANFELICE, 1999, p.26). Consideramos instituição um termo que sugere uma escola e todo o seu processo histórico e suas variações, que teve uma importância significativa dentro do município de Uberlândia.

Pretende-se, neste capítulo, fazer a abordagem histórica do Ginásio Profissional Cristo Rei, de modo a investigar sua constituição, em quais circunstâncias se desenvolveu, qual função exerceu, uma vez que partimos da hipótese de que essa instituição teria a finalidade de promover educação formal e a reeducação social de alunos de baixa renda, contribuindo, assim, para a realização de um projeto de progresso, o qual se pautava na higienização social da cidade de Uberlândia. Contudo, posteriormente, essa escola teria outra intenção, ou seja, voltar seu atendimento às crianças de classes mais abastadas.

Para tal investigação, fez-se necessária uma reflexão sobre a formação do município de Uberlândia, no que se refere ao seu desenvolvimento e sua urbanização, bem como elaborar uma sucinta explanação sobre a Congregação Salesiana, já que a escola em estudo era um estabelecimento católico salesiano. Para tanto, utilizamos como Fontes: periódicos locais, censos demográficos locais, mapas locais, bibliografias gerais, que versam sobre as temáticas aqui analisadas, e a documentação escolar do Ginásio Profissional Cristo Rei.

3.1 Uma História sobre Uberlândia

A cidade, como *locus* de criação do progresso, da invenção, da liberdade, sempre exerceu atração e fascínio, principalmente pela força de seu caráter emblemático “*Ela simboliza o poder do homem em modificar o meio ambiente, representa a fonte de invenção de novas idéias políticas, sociais, científicas e culturais*” (SOARES, 1995, p.11). A cidade reflete um modo de viver, de pensar e de sentir das pessoas, produzindo conceitos, valores, conhecimentos.

Segundo Pechman (1994), autor que analisa a imagem urbana do Rio de Janeiro, no final do século XIX e início do século XX, a cidade é,

[...] palco de ensaio do surgimento de novos personagens sociais, da gestação de uma nova sensibilidade, da elaboração de novas formas de sociabilidade, da construção de novos sistemas de saber e técnicas de poder, a cidade se apresenta como um enigma a ser decifrado [...] (PECHMAN, 1994, p. 4).

Nesse sentido, a concretização da cidade expressa os símbolos de seu povo, sua visão de mundo, sua história; na verdade, a cidade tem sido “*considerada um novo mundo simbólico, representando não apenas um povo, mas todo um cosmo e seus deuses*”. (MUNFORD, 1982, p.44).

Diante disso, além de ser como espaço de urbanidade e sociabilidade, a cidade é sinônimo de revolução, porque propicia uma aparência de liberdade e realização. “*De raiz latina – urbs – cidade significa polidez. Fora da cidade está a barbárie, daí o desprezo pela vida rural e pelo camponês. A cidade é o pólo da civilização, cultura, educação, bons costumes e elegância*”. (DANTAS, 2001, p. 24).

Segundo essa mesma autora, o ideal de planejamento urbano, no Brasil do início do século XX, fundamentou-se no ideal positivista de cientificismo, ordem e progresso, e a França constituiu o modelo a ser seguido. O padrão de urbanismo francês foi alicerçado nas ideias de progresso, modernidade, estética e arquitetura apurada, proporcionando à cidade uma imagem bela, requintada e aprazível à vista, e exigindo amplas e extensas avenidas, em um traçado retangular que evitasse espaços estreitos. A contribuição francesa esteve presente na formação de urbanista, como Saturnino de Brito e na importação de técnicos para planejar e intervir nos espaços das cidades. Assim sob a égide do padrão francês, foram modeladas a capital do país, Rio de Janeiro, e diversas outras cidades brasileiras. Dentre elas, Uberlândia.

A história da cidade de Uberlândia começou com a ocupação da região no Triângulo Mineiro e efetivou-se no início do século XIX, antes era apenas um ponto de passagem de tropeiros e mineradores. Esta região pertenceu a Província de Goiás até 1816, passando, então, à Província de Minas Gerais. No intuito de colonizar as terras situadas na região, o governo de Minas iniciou uma campanha visando intensificar a ocupação do sertão da Farinha Podre¹³. Nessa época, os índios Caiapós, primeiros habitantes da região, foram deslocados para as regiões de Goiás e Mato Grosso, facilitando a vinda dos desbravadores. Entre estes, encontrava-se João Pereira da Rocha, que, atraído pela possibilidade de ocupar

¹³ Sertão Farinha Podre - nome dado à atual área do Triângulo Mineiro, no início de sua colonização.

áreas imensas e férteis, com a aquisição de sesmarias¹⁴ e a incorporação de terras devolutas, fundou a fazenda São Francisco, marco inicial da região do Triângulo.



Figura 3 - Vista aérea de Uberlândia na década de 40
Fonte: Soares, 1995, p.103

Oficialmente, a história da sociedade uberabinhense que nasceu no Sertão de Farinha Podre, iniciou-se “quando o governo da província de Minas Gerais, pela lei n.º. 3643 de 31 de agosto de 1888 elevou à categoria de cidade e Sede da Comarca de primeira entrância, o que lhe garantia a autonomia judiciária”. (PEZZUTI, 1922, p.23-24), pois, até então, era a Vila de São Pedro de Uberabinha e era subordinada ao município de Uberaba.

Assim, o município de Uberabinha¹⁵, com sua localização geográfica no Triângulo Mineiro, região do estado de Minas Gerais, destacou-se de outras cidades circunvizinhas por meio de construções de estradas e escolas, o que veio a favorecer o seu crescente desenvolvimento. De acordo com o memorialista local, Capri (1916),

¹⁴ Sesmarias - doação de grandes porções de terras, implantadas pelos Portugueses em terras brasileiras.

¹⁵ Uberabinha, fora a primeira designação concedida pelo vice-presidente da Província de Minas Gerais, Barão de Camargo, ainda no império, à freguesia de São Pedro de Uberabinha. (TEIXEIRA, 1970, p. 41).

[...] surge a cidade em uma elevação entre o rio Uberabinha, córrego São Pedro e Itajubá pela parte do oeste, sul e norte, respectivamente, pela parte leste, chega a linha férrea. Quem vem de São Paulo pela mogyanna, avista-a de uma légua de distancia, muito branca e sorridente, lá em baixo, sobresahindo pela sua altura, as torres da matriz. Dirse-ia uma noiva esperando o seu prometido companheiro, que neste caso será o progresso (CAPRI, 1916, p. 21-22).

Em 1895, com a chegada da Companhia Mogiana e da estação ferroviária de Uberabinha, esse pequeno embrião foi rapidamente urbanizado, ocasionando crescimento e melhoria tanto no setor administrativo, quanto no nível de exigência da população.

Nessas circunstâncias a ferrovia trouxe um novo impulso para o aumento do povoado e possibilitou a melhora e agilidade na circulação das riquezas, a estrada de ferro arrastou a cidade para o norte, sendo responsável pela urbanização da “*cidade nova*”. (RODRIGUES; SOARES, 2003, p.2).

Soares (1995), que fez um estudo sobre a cidade de Uberlândia, relata que este referencial urbano, a estação ferroviária, norteou o crescimento de Uberlândia, durante muitos anos. O jornal local, em data posterior à chegada da ferrovia, relata que

Os tentáculos das ruas estenderem-se para cima, as casas mudaram seus feitios das fachadas. Alinharam-se com maior regularidade. A estrada de ferro lá do alto da rampa, atraindo, chamando os habitantes para mais perto. Agitando novidades com a chegada dos comboios. O cerrado povouou – se (O REPORTER, 1944, p.1).

Ocorreu, então, uma intervenção na forma urbana desta urbe, que, com “*suas raízes agrárias e caráter municipal, estava plenamente formada por volta de 1850*”. (WIRTH, 1982, p.121).

Uberabinha, uma cidade como tantas outras no Brasil do século XIX, teve como intento básico de sua história a ordem e o progresso. Segundo MACHADO (1990), ao discutir, a construção da imagem de progresso da cidade de Uberlândia, a modernidade era parte constitutiva dessa finalidade, e significava estar aberta a todas as conquistas que pudessem trazer benefícios à sociedade, como foi evidenciado no periódico local, A Nova Era:

Lancemos um olhar despretençioso sobre a vida activa e laboriosa desta ordeira e pacata cidade: O que vimos? O progresso em todas as ramificações da actividade humana manifestar se em toda a sua iniciativa, sempre com tendencias, com instintos com perspectiva as mais risonhas e esperançosas para esta rica e florescente zona...Façamos um retrospecto, do movimento economico, financeiro e commercial desta cidade mineira, equiparando a monotomia, a inacção de há 3 anos atraz com a vida activa, como progresso

da sua lavoura, das suas industrias e do seu commercio, verdadeiro orgulho desta zona; pela honestidade de seus habitantes, do criterio, seriedade desta classe commercial, que faz jus ao conceito e consideração do publico (JUSTUS, 1907,p.1).

Portanto, Uberabinha era apresentada como a cidade que prosperava numa marcha rumo ao progresso.

Uberabinhenses! Nós, como filho intruso desta terra, não obstante, alimentamos e nutrimos amor por ella...! Desejamos o seu progresso. O seu engrandecimento; nella, nasceram e crescem vergoneas do nosso Ser, e que são o verdadeiro estímulo do nosso trabalho, do nosso amor e da nossa dedicação em prol do bem estar commum desta terra.

Trabalhemos cada um por si, para o engrandecimento desta cidade, tão ingratamente esquecida pelos poderes publicos! Chamemos para o nosso meio, tudo quanto possa ser util e proveitoso e, vamos com a nossa palavra, com a nossa colaboração digna e desinteressada, trabalhar com afinco para o progresso desta terra cumprindo assim um dever civico social e patriótico que redundará em nosso proveitoso e bem estar commum de todos os seus habitantes (JUSTUS, 1907, p.1).

Uberabinha continuou em crescente progresso, e seria necessário proclamar aos quatros ventos a imagem desta cidade, como pode ser constatado neste outro periódico, A Tribuna, num período posterior,

O que precisamos fazer de Uberabinha. Cantar aos quatro ventos o que possuímos, os recursos de que podemos dispor; descrever o nosso desenvolvimento admiravel, commentar as nossas falhas, fazer, enfim, tanto quanto possivel, para que o mundo saiba que já constituimos uma adiantada cidade (A TRIBUNA, 1920, p.1).

E neste outro periódico, Triangulo Mineiro,

A nossa gente é ordeira, pacata e bôa. Gente trabalhadora e simples, forte, porque o nosso clima é excelente, alegre porque a saude e o bem estar desde logo se patenteam à observação de quem quer que seja. Assim, amparada por uma política de realizações fecundas e felizes, tendo por base a operosidade, a honradez e a justiça. Sob a egide da lei exercitada por autoridades conscias dos deveres, Uberabinha não poderia ser de outra forma alem do que de facto é: Uma excellente cidade (UBERABINHA,1926, p.2).

Segundo demonstrado nos artigos acima citados, evidencia-se que a caracterização da população de Uberlândia¹⁶,

[...]como ordeira, laboriosa, pacata é uma construção forjada segundo um objetivo específico que, buscando a definição dos papéis sociais, almejava

¹⁶ No ano de 1929, por determinação da lei nº 1.128, o município passou a se chamar Uberlândia, que significa terra fértil. O nome Uberlândia é formado pela junção de dois radicais *uber* (latino) e *land* (germânico). O primeiro designa fértil e o segundo terra, assim, *terra fértil*.

acomodar os sujeitos a fim de alcançar o fim perseguido , ou seja, uma cidade ideal (DANTAS,2001,p.60).

E para engendrar a cidade ideal, segundo a mesma autora, quando a cidade real já não é a ideal, urge reformulá-la, dando-lhe novas significações. Uberlândia não era, em seu princípio, propriamente o que seus sujeitos almejavam. Porém estes se apropriaram das imagens construídas ao longo da trajetória histórica e deram-lhe um novo sentido. (p.50)

No periódico Triangulo Mineiro, pode-se ver expressa a forma pela qual os sujeitos uberlandenses se valeram para proclamar sua cidade ideal.

Uberabinha cresce aos olhos vistos e cada vez mais se afirma uma cidade merecedora da boa fama de que goza olhares. As construções continuam surgindo por todos os cantos e um sopro de intensa vaidade imprime à nossa cidade agradável aspecto dos centros palpitantes de animação. As indústrias vão tomando seguro incremento de molde a trazerem-nos a convicção animadora de que em breves dias Uberabinha atingirá proeminência tal entre as suas coirmãs que se destacam de todas pelo seu progresso (UBERABINHA,1926, p.2)

Nas linhas desse periódico , é nítida a exaltação da qualidade da cidade, e isto concorre com a substanciação do projeto de construção de uma cidade progressista, majestosa, que objetivava mostrar seu desenvolvimento. Neste sentido, o meio urbano passou a ser o referencial para seus moradores.

Soares e Bessa (1999) investigaram a cidade de Uberlândia e a região e enfatizam que *“os registros históricos foram feitos pela classe dominante, pelo seu discurso oficial, que desde os primórdios apresentam Uberlândia como a “cidade Jardim”, a cidade sem mendigos, a cidade sem crise.* (SOARES ; BESSA, 1999, p.5).

A elite urberlandense teve a constante preocupação em construir uma imagem urbana que representasse o progresso e a modernidade, *“Uberlândia cresce de dia para dia. Uberlândia não é mais uma cidade da roça, mas uma pequena metrópole, onde o progresso caminha a passos de gigante”* (CORREIO DE UBERLANDIA, 1940, p.12)

Uberlândia, uma cidade com uma elite que almejava a ordem e o progresso, se transformou em um entreposto comercial, a imprensa foi veiculadora desta ideia de desenvolvimento. Segundo Dantas (2001),

As transformações na imagem urbana de Uberlândia, em todo o tempo, buscaram garantir a consecução dos objetivos de alcançar um grande nível de desenvolvimento e aparentar modernidade. Se antes a imagem do arraial não inspirava muita simpatia, a imagem urbana, constituída ao longo do percurso histórico, dá vistas de um nobre ideal (DANTAS, 2001, p.140).

Nesse cenário de pretensões de crescimento, a cidade passou por uma rápida transformação em seu aspecto físico, econômico e demográfico, pois almejava o título de Cidade Industrial, projetando, nos vários discursos divulgados pela imprensa, seu sonho de urbe progressista, laboriosa e ordeira. De acordo com SOARES e BESSA (1999):

A importância desta região está pautada nas atividades ligadas à modernização do setor agropecuário e agroindustrial, que provocou uma expressiva evasão populacional do campo para as cidades grandes e médias [...] Neste contexto, o município de Uberlândia destaca-se enquanto importante centro atrativo de população e de investimentos econômicos, projetando-se à nível regional e nacional. (SOARES; BESSA, 1999, p. 7).

Evidencia-se que uma outra opção rumo ao progresso foi pela industrialização, o que significaria aumentar a produção local e expandir para além de suas fronteiras. Assim, algumas mudanças seriam necessárias, de modo que a cidade simbolizasse o progresso, indicativo das novas condições econômicas implementadas pela atividade comercial. *“Era mister criar uma nova concepção de cidade e de sociedade, pela qual seriam atribuídos aos seus personagens novos valores, atitudes e comportamentos que, sem dúvida, criariam uma nova urbanidade”*. (DANTAS, 2001, p. 60).

No entanto, junto a esse imaginário de cidade progresso, é possível perceber uma classe social carente, com dificuldades de moradia e alimentação, que vivia uma realidade adversa àquela idealização. O urbano pode ser pensado como representação, o que significa dizer que a cidade real abriga em si outras cidades não menos reais que a que aquelas dispostas concretamente (Dantas, 2001). Para que essa ordem fosse mantida, era preciso afastar da cidade as figuras que atentassem para o ideal progressista.

Com o crescimento da cidade, a população mais pobre foi sendo expulsa para a periferia e frequentemente, viam-se menores ocupando o espaço das ruas,

[...] em nossas ruas pululam os garotos que, ou por falta, ou por negligência dos pais, perambulam à vontade, praticando depreciações e adquirindo hábitos perniciosos á sua formação moral (PATRONATO DE MENORES, 1943, p.1).

Diante dessa realidade, uma urbe que aspirava ao progresso e à modernidade, sobretudo, porque essas mudanças fundamentavam a expansão das relações capitalistas, não podiam conviver com tal situação. Conforme explicitou o jornal Correio de Uberlândia,

Ao lado bonito dos aspectos que Uberlândia oferece - avenidas amplas, cheias de sol e de luz, “playground” com a criançada brincando sob a

vigilância dos guardas municipais, jardins cheios de meninas e de flores, vitrines luxuosas, comércio trepidante, cidade alegre e feliz [...] uma função triste fere os olhos e o coração de todos. São crianças sujas, maltrapilhas, sozinhas, perambulando [...] é a versão da mendicância e de miséria! (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 1944, p. 1).

Essa mudança na fisionomia urbana, aclamada pela imprensa, indicava a atitude da elite dirigente em tentar, por meio da arquitetura, projetar a cidade para o futuro, usando a modernização do aspecto urbanístico como uma exigência para atingir o progresso. Nesse contexto de “problema social” no perímetro urbano, caracterizado pela presença de meninos de rua, pode-se ver expresso o nível de miséria de suas famílias e da comunidade.

Uberlândia teve um crescimento intenso. Mas seu desenvolvimento econômico acentuou-se a partir da criação da companhia mineira de Auto Viação Intermunicipal, em 1912, e, desde então, tornou-se importante centro de ligação entre São Paulo e o centro oeste. Freitas & Sampaio (1985), estudando o diagnóstico sócioeconômico do Triângulo Mineiro, relatam que a cidade de Uberlândia teve seu desenvolvimento acelerado pela política do Governo Federal de estímulo à industrialização, facilitada pelo projeto local de constituição de uma estrutura industrial que integrava a produção rural ao processamento urbano. Observa-se que essa fase de crescimento foi impulsionada pela construção de Brasília e pelas transformações que ocorriam no país.

Percebe-se que, nesse cenário, ocorreu o aumento da população e, conseqüentemente, a falta de trabalho. Segundo Ghantous (2006), que discutiu sobre o processo de disciplinamento do espaço escolar em Uberlândia,

[...] a área urbana e suburbana foi invadida por mendigos vadios, prostitutas e viciados no jogo, os quais ameaçam a constituição daquela cidade higiênica e ordeira, descrita na historiografia local oficial. Porém o ritmo disciplinador e a submissão, através de um discurso moralizante e de um forte aparelho repressor, já se achavam formados (GHANTOUS, 2006, p. 101).

Apreende-se, portanto, que Uberlândia vinha se inserindo, do ponto de vista econômico, em um contexto não só regional, mas também nacional. Uma cidade relativamente nova, mas que se destacou pela produção agropecuária, comercial e industrial, concretizou uma acelerada urbanização, fatos estes que geraram, como consequência, um grande aumento da população urbana, como atestam os dados seguintes no quadro da estimativa populacional de Uberabinha/Uberlândia nos períodos abaixo relacionados.

Ano	População Total	População Urbana e suburbano ¹⁷	População rural (%)	Crescimento pop.urbana (%)	Crescimento população rural
1900	1700	(...)*	(...)*	(...)*	(...)*
1910	3200	(...)*	(...)*	(...)*	(...)*
1920	5966	(...)*	(...)*	(...)*	(...)*
1930	9153	(...)*	(...)*	(...)*	(...)*
1940	42179	22123	20 056	52,5	74,5
1950	54874	35799	19185	65,1	34,9
1960	88282	71717	16565	81,2	18,8

Quadro 3- Estimativa populacional urbana e suburbana de Uberlândia.

Fonte: adaptado de RECENSEAMENTO, 1950 / ARANTES, 1936, p.8.

(...)* Não se dispõe de dados.

Esses dados mostram que, com o crescimento da população urbana, a partir de 1940, ocorreu um aumento significativo da população, mas houve um impulso mais expressivo nestas duas décadas: 65,1%, em 1950, e 81,2%, na década de 1960.

Assim, Almeida (1992), ao refletir sobre as relações sociais em Uberlândia, expõe um panorama de como repercutiu essa expansão demográfica urbana na sociedade uberlandense

Este dinamismo econômico e demográfico fez-se acompanhar das mazelas do desenvolvimento capitalista: os contingentes pobres da população foram distribuídos pelos arredores da cidade, em habitações precárias, sem infraestrutura de saneamento básico, entregues à luta pela sobrevivência através do trabalho, ou do roubo, ou da mendicância, ou da assistência social privada (ALMEIDA, 1992, p. 28).

O motivo desse crescimento pode estar relacionado tanto com o processo de industrialização do país, assim como a migração do campo para a cidade que Uberlândia vinha experimentando nos últimos anos. Sendo que *“esta migração é uma característica de quase todas as regiões brasileiras, sobretudo a partir da década de 50, quando se acelerou o processo de industrialização no país”*. (DEL GROSSI, 1991,p.11).

Ghantous (2006) também nos mostra que os fatores que contribuíram para esse aumento da população estavam vinculados com a imigração, pois Uberlândia recebia, diariamente, várias famílias, vindas de diversos lugares, à procura de trabalho e de melhores condições de vida. Uma boa parte delas, não encontrando o que procuravam, buscavam uma

¹⁷ O termo suburbano, segundo Silveira (2008), que investigou uma instituição rural em Uberlândia refere-se aos bairros mais distantes da parte central da cidade. Esta constatação foi verificada por meio de algumas citações que se referem a esse contexto espacial, como consta, por exemplo, no Decreto Lei n 92 que instituiu, entre outras, a criação de escolas suburbanas “Art. 1º- Ficam criadas, neste município, quatro escolas suburbanas, localizadas nas Vilas “Operária”, “Oswaldo”, “Brasil” e” Gifone” [...] (UBERLÂNDIA, 1943,p.15-16).

alternativa de sobrevivência, perambulando pelas ruas, numa sôfrega tentativa de garantir um mínimo de alimentação a si próprio e aos seus.

Esses imigrantes incorporavam a propaganda que recebiam de Uberlândia e chegavam aqui acreditando, realmente no potencial de prosperidade, na marcha a passos largos rumo ao progresso.

Segundo Carvalho (2007), “*as elites uberlandenses conseguem forjar e universalizar a imagem da cidade modelo para o país, uma verdadeira ilha da prosperidade*”. (CARVALHO, 2007, p.109). Sob essa perspectiva de crescimento da população, observa-se uma preocupação política com a reforma social, pois os limites do comportamento das classes populares concentram-se nos jovens da cidade, como forma de prevenção contra os malefícios do futuro. Nesse sentido o que tornaria possível a sociedade do progresso seria efetivamente uma sociedade urbana ordenada, com seus habitantes estrategicamente distribuídos, levando em conta a economia do município, a higienização e a moralidade social.

Conforme Machado (1990), ao tratar sobre a organização da pobreza no espaço urbano em Uberlândia, é possível identificar o processo de ordenamento do espaço urbano, tanto nas legislações específicas quanto nos discursos morais acerca do comportamento social desejado. Portanto, as estratégias do planejamento urbano faziam parte de um projeto maior da classe dominante, que objetivava, além da viabilidade do progresso, determinar o lugar de cada um e de cada coisa nesse espaço social. Higienizar a cidade era parte de um debate político mais amplo, em que a técnica estava a serviço do poder constituído. Neste sentido, é possível afirmar que é provável que o codinome de Cidade-Jardim, que se acha historicamente vinculado ao de Uberlândia, seja desse tempo e reflita o desejo de uma cidade urbanizada.

Na construção desse espaço neutro e higiênico, observamos a medida de ordenação dos espaços, por meio do Código de Posturas e Normas elaborado pela Câmara Municipal no ano de 1950, o qual deveria ser seguido por todos os moradores de Uberlândia. Esse código continha normas que regulavam o social para que o poder público ordenasse o espaço urbano conforme desejado, visava o disciplinamento do indivíduo e ao ordenamento social, como explica Machado (1990),

A criação de uma sociedade disciplinada, regulada e vigiada, onde o permitido ou o tolerado está normatizado em leis, é parte da estratégia de dominação burguesa. Em Uberlândia, é possível identificar o processo de ordenamento do espaço urbano, tanto nas legislações específicas quanto nos

discursos morais acerca do comportamento social desejado (MACHADO,1990, p. 48).

Essa autora ainda nos esclarece que apreender do código de posturas no dia a dia da cidade é captar o domínio da vida e dos hábitos das pessoas que, sob regras, se transformariam em cidadãos (p. 49).

Segundo Dantas (2001), “*o crescimento da cidade esteve na mesma razão do crescimento dos problemas urbanos sociais e morais*”. (DANTAS,2001,p.47). No entanto, um dos maiores problemas sociais dessa cidade se traduz na presença de meninos de rua”, conforme expressou o periódico Estado de Goyáz:

[...] exercendo a dupla função de instrutiva e educativa, [a escola profissional] descongestionará nossas ruas, com a retirada dos magotes de meninos vadios, que passam a ser matéria prima na fase de aproveitamento para a formação do homem técnico e necessário à estrutura economica de um povo ...] (NOTAS, 1942, p. 3).

Nessa citação, constatamos que a “*imprensa revela intenções assistencialistas, saneadoras e organizativas dos setores dominantes, bem como o enorme contingente de pobres*”. (ALMEIDA, 1992, p.16). Assim a permanência dos meninos vadios e mendigos incomodava muito a elite uberlandense, pois desmentia a Cidade Jardim, sem problemas sociais, tirando-lhe o brilho e a majestade .

A pobreza passou a ser associada com a doença, desordem e a sujeira, comprometendo o projeto de progresso. Neste sentido, a escola profissional contribuiria com o desejo de limpeza da cidade e também prepararia mão de obra servil, os jovens, “*preparando-os para desempenharem um papel ativo e útil à ordem burguesa*”.(MACHADO, 1990, p.116).

Ainda em relação aos mendigos:

Felizmente, não é só Uberlândia que possui mendigos. Mas, mesmo assim, levando-se em conta a extensão de nosso parque de instituições de assistência social, eles deveriam ser em muito menor número. O Sábado, por exemplo, é o dia em que, de uma forma geral os que negociam recebem dinheiro, funcionários fazem seus vales e, enfim, todos têm algum dinheiro no bolso. E é também justamente o dia em que os que não o possuem, vão à rua mendigá-lo. Sábado é dia de pedir esmolas, dizem eles, e raramente se enganam, porque a coleta é das melhores. Neste caso, somente a autoridade policial, muito digna e bem representada pelo honrado delegado Dr. Diniz Camargo, poderá fazer a necessária limpeza na mendicância que tanto depõe contra os foros de civilização de uma cidade (AOS SÁBADOS em Uberlândia, Correio de Uberlândia, 1955, p. 6).

O mesmo periódico mostra como o problema da mendicância infantil era supostamente resolvido:

A generosidade nunca desmentida do povo de Uberlândia soube criar um conjunto de Instituições capazes de fazer desaparecer de vez o problema das crianças pedinchonas ou dos meninos vagabundos.

É com a natural euforia que proclamamos, então, que o problema da mendicância infantil é superado na Cidade-Jardim, uma vez que as nossas instituições de amparo (o Patronato, por exemplo) têm capacidade suficiente para solver o angustioso problema. (NOSSAS Instituições de amparo à criança, 1955, p. 06).

À luz do que foi afirmado acima, considerava-se a necessidade de reprimir a mendicância e encaminhar os menores para instituições disciplinadoras, daí a importância do Ginásio Profissional Cristo Rei, uma instituição de amparo, que, somado, a outras obras assistenciais citadas em capítulo anterior, *“objetivava a organização do espaço urbano e o controle social da pobreza indigente, mantendo desta forma, a imagem de cidade-jardim”*. (MACHADO, 1990, p.116).

É importante ainda assinalar a dificuldade de separar, nos artigos, a questão do menor da mendicância, pois há mendigos adultos e também menores.

Quem passa pela Avenida Afonso Pena, imagina uma Coréia ou uma China arrasada, em pleno Brasil, tal a quantidade de mendigos sentados pelas portas de casas comerciais, bancos e pelos passeios de nossa principal avenida.

É realmente de estarrecer o quadro que se nos apresenta. Nos cafés da cidade, meninos que bem poderiam servir de boys de escritórios ou casas comerciais, assaltam aos que procuram a rubiácea brasileira. Um quadro verdadeiramente apocalíptico, o de mulheres que bem poderiam servir como domésticas e que vivem de “uma esmola pelo amor de Deus.

Homens fortes, que simulam doenças, atentam contra o conceito de nossa cidade conhecida por todos os cantos do país, como cidade de homens progressistas e honestos.

Tudo isso, sob a complacência de nossas autoridades, executivas e policiais, que nada fazem para sanar um problema de suma gravidade (O LEGISLATIVO e a mendicância, 1955, p. 06).

È possível observar que, por se encontrarem à margem da sociedade capitalista uberlandense, marcada pela desigualdade social, a mendicância de menores ou adultos, tornou-se um desvio que necessitava ser corrigido.

Segundo ALMEIDA(1992),

A mendicância, de menores e adultos era problema de segurança pública.[...] na década de 50, considerava este ser um problema a ser resolvido pela

polícia. E apesar da portaria que criou o comissariado de menores atentar para a formação moral e profissional do menor, a imprensa lembra diurtamente a operação “limpeza” que urgia acontecer, ou seja, as ruas da cidade deveriam ser liberadas dos pedintes vagabundos (ALMEIDA, 1992, p.75-76).

Evidencia-se um apelo da sociedade que se sentia ameaçada, reivindicando providências imediatas e eficazes que pudessem por fim a tal problema. Vinão Frago (1993), que fez um estudo sobre o espaço escolar, remete-nos a pensar que a escola passava a constituir, assim, a um só tempo, um espaço e um lugar no qual o aluno, além de aprender a orientar-se e a mover-se na vida em sociedade, aprendia, sobretudo, a conhecer o seu lugar na estrutura social. Torná-los-ia “úteis” a sociedade, proporcionando uma profissão que conservaria o espírito de disciplina.

Nesse propósito, o Ginásio Profissional Cristo Rei correspondeu aos anseios da elite de Uberlândia de eliminar das áreas públicas os sinais de desordem entre eles - a pobreza infantil-, impondo uma nova conduta que levasse à constiuição de um espaço limpo e saudável.

Essa instituição pertencia à Congregação Salesiana, e, em nossos estudos sobre a história da educação, observamos a presença marcante, desde as suas origens de Ordens e Congregações Religiosas na formação educacional desta nação. Segundo MOURA (2000), em seu estudo sobre a Igreja Católica no Brasil, tais escolas diferenciadas do setor escolar, são as mais antigas instituições do país e são de origem, principalmente, europeias, de onde também vieram as primeiras congregações religiosas, tornando-se mantenedoras das principais instituições confessionais católicas brasileiras.

Essas instituições religiosas podem ser vistas, também, com predomínio na educação, especialmente, no ensino secundário. Azevedo, ao descrever a cultura brasileira, enfatiza que

[...] As origens eclesiásticas de educação no Brasil, a apresentação do mundo clerical e do mundo pedagógico, ainda tão íntima que o próprio Colégio Pedro II teve, entre seus reitores, vice-diretores e professores, numerosos padres e frades, desde Frei Antônio de Arrabida, Bispo de Anemúria, seu primeiro reitor (1838) e afinal o desenvolvimento que adquiriu a colaboração das ordens religiosas na educação de moças e rapazes, acentuaram o caráter religioso literário e retórico do ensino secundário, cujos ginásios se inspiraram nos modelos europeus de tipo clássico (AZEVEDO, 1996. p. 576).

Desse modo, pode-se afirmar que os princípios e projetos da educação católica no Brasil, iniciaram-se na colônia, assim, o período colonial do Brasil é marcado pelo domínio da

Igreja Católica, que serviu de instrumento para a legitimação da cultura portuguesa na nova terra. O princípio da história da educação do Brasil é marcado a partir do ano de 1549, quando seis jesuítas da Companhia de Jesus acompanharam o Governador Geral Tomé de Souza, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega. Foi nesse ano que a Coroa portuguesa implantou, na colônia, o seu projeto administrativo. O Jesuitismo

[...] se dispersava, no continente europeu, em missões de combate à heresia e, além dos mares, à propaganda da fé entre os incrédulos, à difusão do Evangelho por todos os povos. Animados de um ardente zelo apostólico e legado entre se à Igreja Católica por uma rigorosa disciplina refletida e aceita, não tardaram os discípulos de Inácio de Loiola, buscaram a conquista de uma junta preeminência na hierarquia das ordens religiosas e uma autoridade moral e imensa, selada pelo martírio nos combates sem tréguas nem transigência a serviço da religião (AZEVEDO, 1996, p.501-502).

Tal afirmação nos remete à reflexão de que os padres jesuítas foram os responsáveis pela gênese da educação brasileira. Chegando ao Brasil, em 1549, estavam entre os primeiros missionários que tinham como missão cumprir as exigências da Igreja e aos supremos interesses da religião.

Para entender o papel exercido pelos jesuítas, Albuquerque (1993) enfatiza que o projeto educacional jesuítico obteve resultados significativos, tais como:

[...] a transmissão de uma educação homogênea — mesma língua, mesma religião, mesma visão de mundo, mesmo ideal de ‘homem culto’, ou seja, letrado e erudito — plasmando, de norte a sul, uma identidade cultural; a catequese como processo de aculturação, embora destrutiva, de filhos de colonos e órfãos, trazidos de Portugal, com meninos índios e mestiços, elidindo a distinção de raças e dissolvendo costumes não europeu; a contraposição da escola e da Igreja à autoridade patriarcal a casa-grande (ALBUQUERQUE, 1993, p.18).

Sendo assim, durante o século XVI e XVII, o governo português enviaram administradores visando o equilíbrio entre o governo central e a igreja católica, com a finalidade de diminuir e administrar os conflitos entre os missionários, os colonos e os índios. Com isso o Estado controlava a atividade eclesiástica da colônia por meio do padroado, assim, arcava com o sustento da igreja e ganhava a obediência e o reconhecimento da Igreja.

Entretanto as reformas realizadas, em 1759, por Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, iriam abolir o único “sistema” de educação do Vice-Reinado do Brasil com a expulsão da Companhia de Jesus. A reforma pombalina teve o objetivo de recuperar o atraso da metrópole lusitana em relação a outros países, pregando a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e

utilitário, para despertar um número cada vez maior de interessados no ensino superior. De acordo com Carvalho (1980),

[...] os métodos e o conteúdo da educação jesuítica foram radicalmente reformulados. A ênfase deslocou-se para as ciências físicas e matemáticas. A nova faculdade de Filosofia concentrou-se nas ciências naturais – a física, a química, a zoologia, a botânica, a mineralogia [...] (CARVALHO, 1980, p.51).

No entanto, no que diz respeito à História do Catolicismo no Brasil e a sua escola, o fim do padroado foi fundamental. O Governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891) promulgou a separação oficial e constitucional entre a igreja e o Estado.

Por outro lado, a presença da Igreja, no Brasil, com os seus instrumentos da fé e da palavra não se resumiu à Companhia de Jesus, mas se ampliou com a participação de outras Ordens e Congregações religiosas, masculinas e femininas. São exemplos, “*os Beneditinos, os Franciscanos, os Capuchinhos, os Carmelitas, entre outros, que marcaram a educação brasileira*”. (ALVES, 1979, p.17-40).

Essas ordens religiosas podem ser vistas também com predomínio, segundo Azevedo, na educação, especialmente no ensino secundário,

[...] As origens eclesiásticas de educação no Brasil, a apresentação do mundo clerical e do mundo pedagógico, ainda tão íntima que o próprio Colégio Pedro II teve, entre seus reitores, vice-diretores e professores, numerosos padres e frades, desde Frei Antônio de Arrabida, Bispo de Anemúria, seu primeiro reitor (1838) e afinal o desenvolvimento que adquiriu a colaboração das ordens religiosas na educação moças e rapazes, acentuou o caráter religioso literário e retórico do ensino secundário, cujos ginásios se inspiraram nos modelos europeus de tipo clássico (AZEVEDO, 1996. p. 576).

Com a Proclamação da República Brasileira, em 1889, originaram-se grandes mudanças no campo social, político e religioso do país. Foi decretada a separação entre o Estado e Igreja, ocorreu, então, o fim do padroado, regime em que a Igreja Católica exercia um forte poder de intervenção nas questões políticas e sociais do Brasil e reconheceu-se o caráter leigo do Estado, garantindo a liberdade religiosa.

Nesse contexto, a Igreja experimentou a perda de sua hegemonia no âmbito dos princípios organizacionais de ensino, suscitando então uma necessidade de reorganização; para tanto, o domínio eclesiástico montou uma estratégia para continuar exercendo um controle sobre a sociedade, bem como combater as outras “empresas de salvação”, como o positivismo, o protestantismo, o espiritismo e a maçonaria.

No propósito de restauração de seu status, a Igreja Católica, a fim de obter o reconhecimento majoritário como religião do povo, tomou as seguintes medidas: multiplicação de dioceses e arquidioceses, abertura de seminários, ordenação de padres e bispos, (re) fundação de conventos e de comunidades religiosas, criação de numerosas Escolas Católicas etc. Nesta campanha considerável, a Escola católica teve um lugar muito importante.

Portanto, a estratégia católica estava abalizada na divulgação de uma rede de escolas que tivesse como finalidade principal a doutrina da Igreja Católica e inculcação desta na sociedade. Por meio desta medida, a Igreja buscava exercer forte influência nas questões sociais, ideológicas e culturais, pois grande era grande força no plano espiritual e política, e se sentia ameaçada em seu papel social e em sua função legitimadora da sociedade.

No dizer de Alves (2002), o ensino católico era considerado pelas elites como de qualidade excelente devido à dedicação dos religiosos, e, por sua vez, a Igreja estava persuadida em manter sua influência, formando os futuros quadros dirigentes do país. Assim, a Escola Católica servia, ao mesmo tempo, aos interesses do Estado, das classes dominantes e médias e aos seus próprios. O que não denota que não fossem também abundantes as iniciativas educacionais da Igreja em favor dos menos favorecidos, especialmente, os orfanatos, as escolas populares, as noturnas e as de formação profissionalizante.

Para entender melhor tal processo, apresentaremos o princípio da visão dos Salesianos no tocante à educação. Assim, expressaremos algumas considerações sobre a constituição da Congregação Salesiana e suas manifestações no Brasil.

3.2 Educação Salesiana: Origem, projeto e realizações no Brasil

A história dos Salesianos, no Brasil, inicia-se com a vinda ao país de Dom Luiz Lasagna, Bispo titular de Trípoli, Itália, e inspetor no Uruguai, para estudar a possibilidade de expansão da obra salesiana em território brasileiro e a viabilidade de instalação de um instituto de artes e ofícios na diocese do Rio de Janeiro.

Dom Lasagna estava certo de que o contato com o Brasil representaria um importante passo para a Congregação de Dom Bosco, quer em sua expansão na América Latina, quer em sua missão de conquista religiosa.

Azzi (1982), ao discutir sobre os salesianos no Brasil, mostra como a imprensa deu destaque à sua chegada:

Acha-se hospedado no Seminário de São José, o distinto e sábio Dom Luis Lasagna, diretor do Colégio Pio de Villa Colón perto de Montevidéu. O Bispo veio com outro aluno salesiano a convite do bispo do Rio de Janeiro, Dom Lacerda, que, em 1877, foi hóspede de Dom Bosco, em Turím e veio ver se segundo os seus relatos pode-se abrir no Rio de Janeiro ou em proximidades um estabelecimento semelhante a tantos outros existentes na Itália, com grande vantagem para a religião e para a sociedade (AZZI, 1982, p. 65).

Dom Bosco iniciou sua obra educativa assistindo a juventude carente. De acordo com Santos (2000), em seu estudo sobre a história da aplicação do sistema salesiano de educação, Dom Bosco ter-se-ia dedicado, desde o início de seu trabalho, à evangelização e educação de crianças e jovens pobres, expulsos do meio rural e sujeitos à miséria nas grandes cidades da Itália, que iniciava sua revolução industrial.

O principal objetivo de seu trabalho era dar a esses jovens uma profissão e, desta forma, integrá-los à sociedade. Portanto, grande parte da ordem salesiana esteve voltada para a educação desde sua fundação. Na Itália inicia seu trabalho com Oratórios Festivos que eram reuniões que tinham como fim organizar os jovens em grupo para lições de catecismo, formação religiosa, jogos, atividades musicais e vários tipos de esporte.

Tendo em vista o momento histórico por que passava a sociedade, seu programa global estava direcionado para o aspecto humano e cristão. “Seus objetivos são expressos em fórmulas simples: saúde, sabedoria, santidade *alegria, estudo, piedade; trabalho, instrução, humanidade; cidadãos honestos e bons cristãos*”. (SANTOS, 2000, p. 310). Dessa forma, os salesianos contribuiriam para a formação de uma grande parcela da população jovem que estava à margem da sociedade italiana. Dom Bosco dirigia seu olhar para o problema educativo, em seu projeto educativo-catequético, direcionava para a formação religiosa intelectual, profissional e cívica, na instrumentalidade do Sistema Preventivo.

Esse sistema foi assim sintetizado por padre Dom Bosco:

[...] consiste em tornar conhecidas as prescrições e as regras de uma instituição, e depois vigiar de modo que os alunos estejam sempre sob olhares atentos do Diretor ou dos assistentes. Estes como pais carinhosos, falem, sirvam de guia em todas as circunstâncias, deem conselhos e corrijam com bondade. Consiste, pois, em colocar os alunos na impossibilidade de cometerem faltas [...] a confissão freqüente e a missa cotidiana são as colunas que devem sustentar um edifício no qual se queira eliminar a ameaça e a vara. Nunca se obriguem os jovens a freqüentar os santos sacramentos,

mas também animem-se apenas, e se lhes proporcione facilidade de se aproveitarem deles (AZZI, 1982, p. 66-67).

Portanto, a pedagogia do Sistema Preventivo nasceu do encontro com os jovens pobres, com as suas características de conteúdo e método, com a figura de um educador que vai além do papel institucional e é para os jovens, um bom pastor iluminado pelo dom de Deus e pela razão cristã (NICOLAU, 2006). A opção pelos pobres vai além da simples escolha de destinatários, passava por uma opção existencial pela “*pobreza evangélica*,” concebida como elemento de educação e construção.

O sistema educativo de Dom Bosco, mediante palavras chaves: amorevolezza¹⁸, razão e religião, trazem como estrutura fundante da proposta pedagógica da antropologia da “inteireza” proporcionada pelo humanismo cristão através do canal do afeto, educador e educando tornam significativos seus traços simbólicos, que, em última análise, proporcionam-lhes sentido de vida e caminho de felicidade. Nesse sentido, o grande objetivo da educação no Sistema Preventivo era “fazer santos”.

3.3 Os Salesianos no Brasil

No Brasil, os salesianos chegaram em 1883 e depararam com um quadro social, político e educacional influenciado pelo positivismo.

Segundo Isáú (2005) os salesianos principiaram suas atividades educativas num momento histórico em que se operavam transformações políticas, e sociais, e econômicas profundas por isso,

[...] Preferiram às escolas profissionais e agrícolas. Esta preferência não era exclusiva, porque, em algumas casas, o ensino profissional não conseguiu ser aceito. Este atendimento especial dirigia-se aos jovens de origens mais humildes. A grande dificuldade a enfrentar era o preconceito contra o trabalho manual que lembrava a escravidão e movia a população a procurar para seus filhos as escolas secundárias, porquanto essas abriam caminho para os cursos superiores. O curso profissional mais aceito, ou seja, o curso comercial conseguiu prosperar por se assemelhar aos ginásios secundários (ISAÚ, 2005, p.1).

¹⁸ *Amorevolezza* é uma palavra italiana (sem correspondente em português), que significa ato educativo e que poderia ser traduzido como bondade, amabilidade ou carinho. É entendido por Dom Bosco como o coração de seu sistema, entendendo o amor como sobrenatural, misto de racionalidade e de compreensão humana, paterna e fraterna e que transforma o ambiente de educação em uma família ou instituição, seus preceitos se assentam nos pontos cardeais de que se quer ser amado, sê amável. (TEODORO, 2008, p.37)

Nessa condição, o elevado número de pessoas não alfabetizadas impedia a inclusão do Brasil no modelo civilizatório e modernizante. A crença no poder da escola para moralizar, civilizar, modernizar e consolidar a ordem social foi-se difundindo e justificando o atraso em que se encontrava o Brasil, que necessitava, urgentemente, de políticas que organizassem o quadro educacional.

O trabalho salesiano expandiu-se pelas regiões brasileiras, criando inspetorias. É notória a importância dessa Congregação para Minas Gerais, ao implantar um sistema de ensino envolvendo crianças, jovens e adultos.

Inspetorias	Início das Atividades	Unidade da Federação
Inspetoria São João Bosco	1883	Distrito Federal, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Goiás.
Missão Salesiana de Mato Grosso	1894	Mato Grosso, Mato Grosso, Oeste de São Paulo.
Inspetoria Salesiana Nossa Senhora Auxiliadora	1896	São Paulo.
Inspetoria Salesiana São Pio X	1901	Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina.
Inspetoria Salesiana São Luis Gonzaga	1902	Alagoas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe.
Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia	1921	Pará, Amazonas, Rondônia.

Quadro 4 - Inspetorias salesianas no Brasil

Fonte: BITTAR, 2002, p.3.

Após a designação do Padre Lasagna como inspetor no Brasil em 1881, foram criados vários colégios. Entre eles, figuram o Colégio Santa Rosa, em Niterói (1885), o Liceu Coração de Jesus, em São Paulo (1885) e o Liceu de Artes e Ofícios, em Campinas (1897). Em 1900, foi criado o Liceu Salesiano do Salvador. E novos colégios foram acrescentados, como os de São Paulo, Santa Catarina e no Espírito Santo. Segundo Manacorda (1995), em suas reflexões sobre a história da educação, “[...] a obra educativa de Dom Bosco, atribuiu através da Congregação Salesiana a presença católica no panorama educacional do mundo moderno. Sua obra destaca-se pela reflexão pedagógica, e pela iniciativa da educação popular profissional”. (MANACORDA, 1995, p. 295).

Para Dom Bosco, havia duas formas para a educação da juventude - a repressão e a prevenção. Para ele, o envolvimento com o lazer, com suas oficinas, o disciplinamento e o acompanhamento seriam as molas propulsoras do sistema preventivo.

A “fase de ouro” das Escolas Profissionais Salesianas durou até aproximadamente 1917. [...] “fase de ouro”, porque foram premiadas em várias exposições nacionais e internacionais, distinguindo-se, de maneira especial, as do Liceu Coração de Jesus, de São Paulo, do Colégio Salesiano de Santa Rosa, premiadas com várias Medalhas de Ouro e Prata, além de Menções Honrosas. Até o encerramento desta fase (1913 a 1922) era inegável a aceitação das Escolas Profissionais. Elas foram o modelo para as demais escolas profissionais do Brasil (ISAU, 2005, p.21).

Em Uberlândia - Minas Gerais-, tal sistema de educação teve sua representatividade por intermédio do Ginásio Profissional Cristo Rei, no ano de 1944.

Com a autorização dada por Dom Alexandre Gonçalves Amaral, Bispo diocesano de Uberaba, por Decreto de 11 de abril de 1945, oficializou-se a Paróquia Nossa Senhora da Aparecida.

Dom Alexandre Gonçalves Amaral, por mercê de Deus e da Santa Sé Apostólica, Bispo desta Diocese de Uberaba. A todos que o presente decreto virem, saudação, paz e bênção em nosso Senhor Jesus Cristo. Fazemos saber que, tendo em vista o grande acréscimo da população e a grande extensão da Paróquia de Nossa Senhora do Carmo de Uberlândia, de modo que, sem grave incomodo, não podem os fiéis freqüentar a igreja Matriz, nem o vigário socorrer a todos, é necessário dividi-la, e usando de nossa jurisdição ordinária tendo ouvido o Cabido Diocesano e as partes interessadas, seguindo os dispositivos do Can.142§ 1 e usando das atribuições que nos confere o Can, 1427:

Havemos por bem separar, dividir e desmembrar da Paróquia de Nossa Senhora do Carmo de Uberlândia o território abaixo delimitado e, como ele, pelo presente Decreto, erigimos e canonicamente instituímos a PARÓQUIA DE NOSSA SENHORA APARECIDA DE UBERLÂNDIA. (DECRETO DA CRIAÇÃO DA Paróquia Nossa Senhora Aparecida, 1945).

Logo após o Decreto, foi nomeado, no dia 19 de abril de 1945, o primeiro vigário da Freguesia de Nossa Senhora Aparecida, Pe. João Batista Balke¹⁹ (cf. Figura 4), que tomou posse no dia 22 de abril de 1945.

¹⁹ Pe. João Batista Balke, natural da Tchecoslováquia, nasceu a 19 de novembro de 1912, veio para o Brasil por intermédio do Revmo. Pe. Júlio Maria, de Manhumirim, de quem foi auxiliar (CUNHA, 1989.p.192).

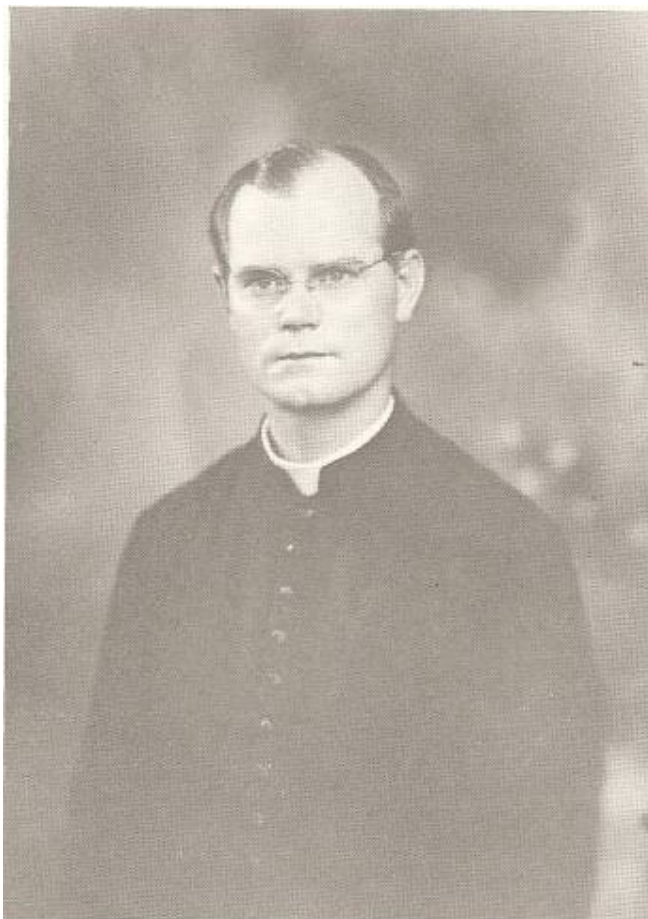


Figura 4 - Pe. João Batista Balke
Fonte: Cunha, 1989, p. 195

Segundo Cunha (1989), que pesquisou sobre Igreja Católica em Uberlândia, o zelo apostólico e a energia extraordinária do Pe. Balke possibilitaram que em três meses, a Paróquia estivesse organizada. No mesmo mês, enviou ao Senhor Prefeito Municipal, Vasconcelos Costa, um ofício assinado por ele e por representantes do povo sugerindo a mudança do nome da Vila Operária (cf Figura 5) para Vila Aparecida, alegando para isto dois motivos: para comemorar *In perpetuum* o ato generoso de D. Alexandre Gonçalves Amaral, da criação da segunda paróquia de Uberlândia, na Vila Operária, sob o título de Paróquia de Nossa Senhora Aparecida; e para homenagear o povo da vila, que, com espírito religioso e patriótico, há anos, havia construído, nessa mesma Vila, uma Capela dedicada à grande padroeira do Brasil.



Figura 5 - Vila Operária- Uberabinha - anos 20.

Fonte: Soares, 1995, p.107.

Ofício este que foi atendido pelo então prefeito da cidade no mês de agosto, alterando o nome da Vila. Nas palavras de um ex- aluno do Ginásio, a instalação do Ginásio Profissional Cristo Rei foi um fator benemérito para o crescimento e desenvolvimento dessa vila,

[...] era vila operária, nem era bairro, [...] bom, quando nos mudamos pra cá, eu era criança, aqui era praticamente periferia da cidade, inclusive aonde meu pai comprou ai pra fazer a máquina de arroz era um cabaré, havia uma zona de prostituição [...] não tinha água encanada, não tinha esgoto, não tinha calçamento, era toda terra (CLARO 2008).

De acordo com Teodoro (2008), que investigou uma instituição salesiana em Uberlândia, com a criação do ginásio ocorreu a mudança completa na iluminação pública, melhoria no abastecimento de água, criação de um Posto Policial e, ainda, a construção do Grupo Escolar Cel. Carneiro.

Cunha (1989) relata que o Pe. Balke conseguiu uma doação de verba de C\$ 20.000,00, para auxiliar as obras da escola profissional, e durante as festas de São José, em março de 1946, a paróquia recebeu uma doação, feita pelo Sr. Tubal Vilela da Silva, de um terreno representado pelo lote nº 2, no quarteirão 38 da vila. O lote foi rifado em benefício das obras paroquiais. O ano de 1947 marca a realização do grande sonho do dedicado Vigário da Paróquia Nossa Senhora Aparecida. Inaugurou-se, no dia 15 de janeiro, O Instituto²⁰ Cristo Rei.

²⁰ Nos documentos analisados do Ginásio Cristo Rei, encontramos a expressão Instituto e a expressão Ginásio, ao se referir sobre esta instituição. Optamos por trabalhar com a denominação Ginásio, que é mais frequente nos documentos



Figura 6 - Ginásio Cristo Rei ano de 1947, situado na Pça. Nossa Senhora da Aparecida nº134.
Fonte: Arquivo da Escola.

3.4 Ginásio Profissional Cristo Rei: Um projeto Salesiano

A escola delimita espaços, servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui (...) o prédio escolar informa a todos (as) sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos, “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p.58).

A citação apontada acima também pode ser percebida na instituição Ginásio Cristo Rei (cf. Figura 6), reconhecido, em Uberlândia, no ano de 1947, em que funcionou, sob o regime de externato para frequência masculina, visando ao ensino secundário para crianças pobres, mantendo os cursos: profissional, primário, alfabetização e admissão. Sendo que, no curso profissional, formavam-se tipógrafos, carpinteiros, alfaiates e sapateiros. Esse Ginásio administrado pela Paróquia Nossa Senhora Aparecida da cidade de Uberlândia, que estava sob a responsabilidade da Congregação do Preciosíssimo Sangue²¹ sob a orientação do Revmo.

²¹ Esta congregação foi fundada em 15 de agosto de 1815 por São Gaspar Del Búfalo, sacerdote em Roma, onde se entregou com assiduidade às obras de caridade e assistência e no ensino da doutrina cristã, especialmente a crianças pobres. O papa Pio VII conferiu-lhe o encargo de se consagrar a santas missões, destinadas a renovar o fervor dos fiéis, pois que muitas desordens e destruições foram causadas pelas perturbações públicas. Foi então instituída a congregação de missionários, sob o título de Preciosíssimo Sangue. (Dados disponíveis no site: < www.paginaoriental.com/santos/crdb310.htm >. Acesso em 20 de dezembro de 2008).

Padre Johannes Balke, e posteriormente no ano de 1948, foi mantido pelos Salesianos,²² a 1970, quando se encerraram as atividades no Ginásio. Consta no relatório anual de 1970 (anexo C), que o motivo de seu fechamento foi devido à abertura de vagas no Colégio Estadual de Uberlândia, confirmadas na carta em (anexo D) enviada a um ex-aluno do ginásio:

[...] Quando o Estadual começou a lançar número de vagas e foram surgindo os anexos aqui e acolá, adverti ao Pe. Henrique, então diretor do caos em que nos aproximávamos. [...] exortava o povo e pedia que ajudasse a conservar o Cristo Rei, cujas matrículas iam diminuindo sensivelmente (PONTES, 1973, p.1).

Segundo Teodoro (2008),

[...] entre os motivos que levaram ao encerramento das atividades da escola encontra-se como fator principal a perda de apoio político, por parte da Prefeitura Municipal de Uberlândia com a desavença do então Prefeito Renato de Freitas com o atual diretor da escola, padre Henrique Ribeiro de Brito. Pois, segundo este o Prefeito pretendia que a escola aceitasse um grande número de alunos em seu espaço escolar em regime de bolsas parciais em que parte da arrecadação fosse para a Prefeitura, então como a direção do Colégio não aceitou tal condição, o Sr (o).Prefeito procurou o governador de Minas Gerais e conseguiu a liberação de formação de vários anexos na cidade em que uma boa parte ficou centralizada na região próxima ao Cristo Rei fato este que fez com que diminuísse drasticamente o número de alunos a serem matriculados obrigando a instituição a dar por encerrada suas atividades (TEODORO, 2008, p.138).

No nosso entender, em decorrência da abertura de vagas oferecida pelo Colégio Estadual e seus anexos e da perda do apoio político da Prefeitura Municipal de Uberlândia, culminara o fechamento deste estabelecimento.

²² A congregação salesiana foi criada pelo padre João Bosco, em 8 de dezembro de 1859, em Turim, Itália. Com o nome de “Sociedade de São Francisco de Sales”, a Congregação reunia, à época, seu fundador, Dom Bosco, então com 44 anos de idade, e mais 17 membros; atualmente, a presença salesiana estende-se a 130 países do mundo. (Giacometto, Martineli e Rinaldi, 2000, p.51).



Figura 7 - Em 1952 Dom Alexandre benze e assenta a primeira pedra do prédio do Ginásio Cristo Rei, que se tornaria o primeiro edifício do Campus Santa Mônica, UFU, o Mineirão
Fonte: CUNHA, 1989, p.201.

Cunha (1989) afirma que, o Ginásio Profissional Cristo Rei mesmo estando em pleno funcionamento ao lado da Igreja Nossa Senhora Aparecida desde os princípios do ano de 1944, os padres salesianos persistiam em seus sonhos de construção de uma grande escola para receber um grande número de alunos de diversos níveis sociais, dando continuidade aos fundamentos de Dom Bosco em zelar pelos menos favorecidos economicamente, proporcionando uma formação educacional justa e humanitária para todos os cidadãos, fato

este que, pelas palavras de Padre Manoel Claro Costa em parágrafos anteriores, não ocorreu, pois a escola atendia certa classe que tinha condição de pagar pelas mensalidades.

Neste sentido, o início do ano de 1952 foi de extrema importância, uma vez que, após ter conseguido a doação de uma grande área onde hoje se encontra localizada a Universidade Federal de Uberlândia, no bairro Santa Mônica, (cf. Figura 7 acima) a congregação salesiana deu início à construção onde deveria funcionar o novo e moderno Ginásio Cristo Rei.

A planta da escola, feita pelo Dr. Luiz Rocha e Silva, foi aprovada e sua execução entregue ao construtor Sílvio Rugani. As obras tiveram início em 11 de novembro de 1952. No princípio de janeiro de 1953, Pe. Augusto Cabral foi transferido para Niterói e, para substituí-lo, chegou à Uberlândia, em 6 de fevereiro, o Pe. Zanor Rosa, que dirigiu a obra salesiana até o final de abril, quando a assumiu o Pe. Emílio Miotti.

As obras de construção do colégio e da Igreja continuaram com a colaboração do povo, que realizava mutirões em todos os finais de semana. No mês de junho iniciou-se a armação das colunas da torre e, em julho, os alicerces da parte superior da Igreja.

Apesar dos esforços iniciais para a construção do novo prédio do ginásio (cf Figura 8) no bairro Santa Mônica, que iria funcionar em caráter de internato e externato, este nem chegou a funcionar e acabou sendo vendido para a Universidade Federal de Uberlândia. [...] *“nunca funcionou. [...] eles começaram a preparar o terreno e fazer aquela construção [...] era para ser internato”*. (COSTA, 2008).



Figura 8 - Vista frontal do prédio do Ginásio Profissional Cristo Rei, vendido para a Universidade Federal de Uberlândia na década de 60.

Fonte: Cedhis -UFU

Segundo Cunha (1989),

Pe. Balke tinha um objetivo principal: construir o Instituto Cristo Rei, para instruir os jovens e criar escolas profissionais anexas. No dia 8 de julho de 1945, foi assentada a primeira pedra para a construção do estabelecimento. [...] O ano de 1947 marca a realização do grande sonho do dedicado Vigário da Paróquia Nossa Senhora da Aparecida. Inaugurou-se, no dia 15 de janeiro, o Instituto Cristo Rei. [...] o trabalho extraordinário do Pe. Balke foi auxiliado pelos membros da congregação do Preciosíssimo Sangue, professores José Siqueira, Nelson Neto Silva e Francisco Cardoso. Coadjuvados pelos professores Pedro Schwindt Filho e Güenter Brune (CUNHA, 1989, p.193-194).

A origem dessa escola é algo que nos parece bastante peculiar, e essa peculiaridade podemos extrair dos artigos do jornal local O Estado de Goyáz: “[...] a criação de uma escola profissional em Uberlândia é uma campanha que nós promovemos com o máximo interesse, tal a sua importância social e econômica”. (O ESTADO DE GOYÁZ, 1942, p.1).

Percebe-se, nessas linhas, uma necessidade de instruir crianças e jovens e prepará-los para o trabalho.

Em referência à direção dos salesianos, o relatório do Ginásio Profissional Cristo Rei enviado ao Sr. Diretor da Divisão do Ensino Secundário (anexo E) , pelo então inspetor

Francisco de Palma Souza (1948) elucida como aconteceu essa passagem de congregações religiosas.

[...] o Ginásio Cristo Rei de Uberlândia foi fundado pelo esforço do sacerdote e exímio educador Padre Johannes Balke, ilustre pároco de Uberlândia, como obra social em amparo à mocidade, em idade escolar e menos favorecida na sorte. Apesar da ingente e abnegada obra realizada pelo emérito sacerdote, não foi possível prosseguir a marcha admirável e idealizada, devido à exigüidade das fontes de renda e auxílio que viessem em apoio e ajuda a tão avultados planos em prol da instrução pública. Contudo, para consolidar as iniciativas tão benéficas e oportunas, os órgãos do Bispado de Uberaba, e hombro a hombro com Administração e Governo Municipais, de Uberlândia, criaram as bases necessárias para organização de um notável Educandário e Estabelecimento, com Internato e externato, com capacidade para 1500 alunos.

Ante a [...] grandeza da obra tão vasta, patriótica e palpitante, as referidas entidades acima lançaram seus olhares para a conhecida Congregação de Ensino dos Padres Salesianos de D. Bosco [...] incubiram-se os padres Salesianos da organização e já apresentavam diretrizes urgentes e necessárias para a imediata execução de alevantado plano (SOUZA, 1948, p.1).

Percebe-se que a função deste Colégio seria uma busca pela evangelização escolar da juventude, transmitindo a fé católica e amparando a mocidade, conforme se expressa, neste trecho abaixo, do jornal A Tribuna.

[...] será uma escola “sui generis”, como disse o próprio creador. A finalidade principal desta obra será amparar a mocidade desamparada. Administrando-lhe uma sólida instrução moral e cívica, primária e profissional conforme as aptidões e circunstâncias [...] (ROCHA, 1946, p. 1).

Nota-se que, na criação dessa escola, ocorreu a tentativa de institucionalizar o abandono/desamparo das crianças e jovens, num esforço para mudar o quadro de repúdio de crianças na cidade.

Na imprensa local, verificamos um interesse pela constituição dessa escola, que foi culminada com a iniciativa de particulares, conforme a intenção exposta neste fragmento de artigo do jornal O Estado de Goyáz,

[...] Uberlândia quer uma escola profissional pela iniciativa oficial. Caso isso não se verifique, as nossas classes conservadoras e trabalhistas farão como é de costume da iniciativa particular o seu modo de ação. Porque Uberlândia quando quer uma reivindicação consegue, sacrificando ou empenhando até as cuecas. [...] (O ESTADO DE GOYÁZ, 1947, p. 3).

Compreende-se, como já dissemos, que a origem do ginásio nos parece inusitada: católicos e particulares manifestaram o desejo de se organizarem para controlar os hábitos, as

práticas e os comportamentos das crianças das camadas inferiores por essa unidade de ensino, como nos foi apresentado no trecho de jornal:

[...] nesta cidade chave do interior triangulino, que é Uberlândia, o douto e dinâmico padre João Balke criou uma grandiosa e patriótica instituição de amparo aos meninos abandonados ou menos favorecidos. O instituto Cristo Rei ditado pelas circunstâncias locais, enquadra-se perfeitamente nos planos gerais dos problemas que necessitam de uma solução urgente; esta obra pretende favorecer esta solução e ser baluarte de sadio patriotismo (ROCHA, 1946, p.1).

Esse interesse pela pobreza diferencia o Ginásio Cristo Rei de escolas confessionais originadas em Uberlândia, pois estas tinham características de formar os filhos da elite uberlandense.²³

Essa escola, no ano de sua abertura oficial 1947²⁴, contou com a matrícula de 248 alunos no ensino primário, conforme registros no livro de matrícula. Por recomendação do Governo do Estado, matricularam-se no curso de Alfabetização, 201 alunos, com idade de 14 a 30 anos (CUNHA, 1989, p.194). O estabelecimento possuía a capacidade para o funcionamento de sete salas com, no máximo 37 alunos e, no mínimo 21 alunos. Atendendo ao curso primário no horário de 7hs às 11. hs; curso ginásial, no horário de 12hs às 17 hs; e o curso profissional, no horário de 19hs às 23 hs.

No início da instalação do colégio, as atividades didáticas eram assumidas, especialmente, por professores religiosos e católicos, nomeados pelo vigário religioso da paróquia.

A seguir, apresentaremos um quadro com a relação das matrículas feitas nessa escola, até o ano de 1956.

²³ OLIVEIRA, Sandra Ferreira. A Gênese do Ensino Primário em Uberabinha..VI congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia, 2006.

²⁴ No relatório da verificação das condições do Ginásio Cristo Rei em 1947, consta que o padre Johannes Balke construiu, em 1944, na paróquia n. S, Aparecida de Uberlândia, a Escola Profissional Cristo Rei, que é um liceu de artes e ofícios com diversas salas destinadas à aprendizagem do ofício de sapateiro, alfaiate, e carpinteiros. Em outras salas, abriu um curso primário e de alfabetização aos adultos. Em 1947, foi aberto o curso de admissão do ensino secundário (RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO Ginásio da Escola Profissional Cristo Rei de Uberlândia, 1947, p.36).

ANO	MATRÍCULA
1946	215
1947	248
1950	149
1951	216
1954	48
1956	118

Quadro 5 - Quadro de matrículas efetuadas até o ano de 1956.

Fonte: GINÁSIO Cristo Rei. Livro de matrícula.

Ao analisarmos o quadro de matrículas, podemos inferir que os números registrados nos mostra que houve, no período de 1950 a 1954, um desnível de matrículas, que, no ano 1956, houve um lento aumento. Constatamos, também, a partir do livro de matrículas, que o colégio recebeu alunos de vários lugares como: Tupaciguara, Goiatuba, Morrinhos, Araguari, Canápolis, Prata. (anexo F). Faziam parte do corpo discente da escola, em 1947, 30 alunos internos.

Se focarmos sobre a situação educacional nesta cidade, veremos que a educação foi considerada “*como uma necessidade políticossocial, um instrumento importante no projeto de civilização da nação*” (SOUZA, 1998, p.27). Ocorreu uma expansão do número de instituições escolares na busca de atender à necessidade crescente da população. As escolas municipais, em sua maioria, eram rurais, já a escolarização na região urbana funcionava pelo estado com o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. Na iniciativa particular de professores, surgiam estabelecimentos educacionais privados na região urbana ,como: O Collégio Amor a Letras, do professor Jerônimo Arantes; o colégio São José, do professor José Avelino; O Colégio Bandeira, do Sr. Eduardo Martins Márquez; A escola Ruy Barbosa, da professora Juvenília Ferreira dos Santos; o colégio Santa Rita de Cássia, da professora Clélia Alvim; O Externato Spenser, da professora Iolanda Paes; O Gymnásio de Uberabinha, do professor Antonio Luiz da Silveira, tendo como anexos, A Escola Normal e o Instituto comercial; a escola confessional, colégio Nossa Senhora da Conceição, dirigido pela professora Alice Paes, entre outros.

Segundo Teodoro (2008 p.97), esse desenvolvimento cultural era a preparação de nova geração para o futuro de Uberabinha, que recebia o contínuo incentivo da imprensa escrita na cidade. Portanto, não era somente o poder público a se responsabilizar pelos níveis de educação que a população deveria ter, mas a própria sociedade uberabinhense compreendia que a comunidade local não poderia fazer parte do grande número de analfabetos no Brasil.

Neste sentido, constatamos que o ensino primário público seria destinado ao combate do analfabetismo nas camadas populares, e o ensino secundário para os filhos da elite, como bem descreve John Wirth. *“Para a elite, havia escolas secundárias e escolas normais que alimentavam os valores humanistas ocidentais. [...] para as massas havia festivais que recordavam as tradições coloniais”*. (WIRTH, 1982, p. 20).

Evidencia-se que a demanda da educação era suprida pelo ensino particular, especialmente pelas escolas confessionais. Sendo que *“A educação era vista, então como um fator de transformação e conformação social, responsável por conduzir este país ao progresso”*. (MÁXIMO, 2002, p. 4). Percebe-se, então, que o Ginásio, no município de Uberlândia, serviu como instrumento de reforma social.

Então, quanto à finalidade do Ginásio Profissional Cristo Rei, sua origem se define como entidade assistencial, assim expressado numa correspondência enviado à Diretoria da Divisão do Ensino secundário, pelo inspetor Francisco de Palma (1948) *“[...] atualmente funciona no Ginásio Cristo Rei: O curso primário, curso de admissão, e a assistência social”*. (p.1), que tinha como incumbência fixar o sacrifício pela pátria e a produtividade, que, por meio do trabalho, visavam à reeducação de crianças carentes, e consideradas desajustados. Disseminando uma cultura voltada à formação do homem virtuoso, saudável e socialmente organizado. Assim, apresentado neste trecho do jornal A Tribuna, consta que a escola oferecia a sua clientela:

Na paróquia N. S. Aparecida de Uberlândia, com aprovação eclesiástica, fundou-se o Instituto Cristo Rei, que manterá as seguintes obras sociais:

- A - Patronato “Beato Gaspar” para meninos abandonados.
- B - Escola primária
- C - Escola profissional
- D - Curso noturno madureza (curso ginásial) para adultos
- E - Restaurante popular
- F - Internato para meninos
- G - Seminário para formação de religiosos do Preciosíssimo Sangue (A TRIBUNA, 1946, p.2).

O Ginásio teve a intenção de ser uma referência em Uberlândia, em relação à obra social, pois, ao fornecer o curso de profissionalização, os padres daquela escola estavam atendendo à grande demanda da sociedade uberlandense que enxergava nessa instituição um instrumento de formação de mão de obra. Esta ideia pode ser percebida nos primeiros artigos do Estatuto do Ginásio Profissional Cristo Rei (1947) (anexo G):

Art.1- Fica fundado na escola Profissional Cristo Rei da Paróquia Nossa Senhora Aparecida de Uberlândia, o curso Ginásial para o ensino de alunos pobres ou filhos de operários.

Art.2- o seu objetivo é aperfeiçoar o ensino elementar, lançando uma base sólida para o ensino técnico - profissional, agrícola, industrial e comercial (ESTATUTO DO GINÁSIO CRISTO REI, 1947).

O alvo da escola era ministrar o ensino profissional absolutamente gratuito para os alunos pobres, pois, de acordo com essa declaração, feita pelo Juiz da Comarca de Uberlândia: “*Existem outros ginásios, nos quais, pelo padrão de vida elevado em Uberlândia, é inacessível às classes necessitadas*”. (ROSENBERG, 1947), mas também oferecia vagas para alunos mais abastados, confirmados por este trecho de jornal:

[...] O Instituto Cristo Rei manterá internato para os alunos de fora, dos quais será cobrado uma taxa mínima de cento e cinquenta cruzeiros, enquanto para os pobres será tudo de graça. Anexo funcionará um patronato para órfãos. [...] (ROCHA, 1946, p.1).

No entanto o ex-aluno Manoel fez um relato que contradiz o projeto, prescrito no Estatuto, de ser uma escola para pobres, “[...] a direção do Cristo Rei tinha uma tolerância bastante grande, mas quem estudava era geralmente quem podia pagar mensalidade”. (COSTA, 2008).

Em uma correspondência enviada para o Sr Manuel Crosara, secretário da Câmara Municipal, pelo diretor João Balke, encontramos os seguintes dizeres.

[...] Por questões financeiras do Colégio que se acha endividado devido ao aumento da construção não conseguimos manter o curso profissional gratuito, pois estava o colégio sem recursos, sem verba oficial e a crise impossibilitou aos generosos benfeitores manter o curso gratuito [...] (BALKE, 1948, p. 2).

O recebimento da subvenção solicitada pelo Diretor João Balke mostra-nos que a sociedade uberlandense pedia uma solução concernente às crianças pobres e apoiava a iniciativa desses padres nessa congregação. Segundo Teodoro (2008)

[...] A escola, embasada no conceito de entidade filantrópica, aproveitava-se da omissão do Estado diante das deficiências educacionais do setor público e tirava vantagens de sua situação de fins não-lucrativos, para receber subvenções e isenções por parte dos órgãos públicos governamentais. (TEODORO, 2008, p.3).

Na declaração expedida pelo Juiz de Direito da Comarca de Uberlândia, asseverava-se que:

[...] uma cidade como Uberlândia, de vida caríssima, a mais elevada do Brasil - Central, onde a pobreza prolifera, acentuadamente [...] as obras sociais tem se levantado por obra e graças de arrojados abnega dos e denotados padres e cidadãos. Essas obras sociais surgem como elemento mitigador das necessidades das classes pobres (ROSENBURG, 1947, p.1).

Entende-se que o Ginásio Profissional Cristo Rei seria a solução das classes de camadas inferiores. Entretanto deveria ser em um local que atendesse a sua clientela, nesse caso, o melhor local para sua construção foi na periferia da cidade, o que pode ser confirmado na declaração expedida pelo juiz:

[...] O prédio, construído como ficou dito, na grande Vila Operária, na parte mais alta e salubérrima, fora do reboliço do centro comercial, é de construção moderna observada as exigências dos regulamentos de ensino (ROSENBURG, 1947, p.2).

Vimos que, em relação a outras escolas nesta urbe, que tinham sua localização em regiões centrais, como o caso do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão e Liceu de Uberlândia, o ginásio se localizava na periferia da cidade, no bairro destinado a trabalhadores, a Vila Operária.

Neste período, predominava, na economia de Uberlândia, o comércio. Porém havia a intenção de construir um parque indústria; assim, neste sentido, essa escola profissional poderia representar o começo da realização do projeto, concernente à profissionalização.

[...] A escola profissional de Uberlândia é de vital importância para o nosso sonho de industrialização em massa. Do ponto de vista social a Escola profissional resolverá o problema dos menores abandonados e colocará o nosso trabalhador com um nível intelectual mais elevado [...] (O ESTADO DE GOYÁZ, 1942, p.1).

Diante dos documentos analisados, entendemos que a instituição passou por mudança de perspectiva no decorrer de sua existência. Em sua gênese, foi destinada à proteção de crianças de classes inferiores e constituiu uma forma de intervenção para a população infantil, com o discurso de “salvar as crianças” da marginalidade, preservar a paz da cidade e das famílias, em relação aos vândalos esquadrinhando o espaço da população, e os interesses da elite uberlandense, em dar continuidade a um projeto de ordem e progresso. Portanto, contribuiu para a realização de um plano maior da elite uberlandense, a higienização social, retirando as crianças abandonadas da rua. Tal intenção está descrita no trecho de um jornal de Uberlândia, num período anterior à criação do Colégio Profissional Cristo Rei.

Si amparados pelos poderes públicos, organizasse-mos uma sociedade, visando tornar útil a manutenção dos desprotegidos, parece-nos não seria improficuo qualquer esforço. Um estabelecimento de aprendizagem, por exemplo, resolveria a situação. Quantas inteligencias se perdem por ahí, em virtude da inexistência de uma casa que a ampare, que as estimule e mesmo que as burile, tornando-as, amanhã úteis a sociedade, ao paiz ao próximo. Quanta gente cresce na ambiência que no momento precisamos. Uma plêiade de homens que surge do nada para nada se tornar amanhã, sem profissão, alheios aos bons princípios sociais, vivendo por isso, afastados da sociedade, só mesmo por rara conservação de instinto se torna um homem trabalhador e hordeiro (NÓS TAMBÉM PRECISAMOS cuidar de nossas crianças pobres, 1936 p.1-2).

É importante destacar que a sociedade daquela época atribuía à educação um papel fundamental, no sentido de que a escola era co-responsável pela boa formação do caráter. A educação era vista, então, segundo Máximo, Costa e Neto (2002) como um fator de preservação social, formando um novo homem. Era necessário que a escola inculcasse normas, princípios e valores nos alunos, permitindo manter a ordem social e a regeneração, evitando, assim, o aumento da marginalidade. Foi possível perceber os propósitos dos processos de formação explicitados em coerência com o modelo de aluno que se quis constituir naquele determinado contexto.

Ressaltamos que a intencionalidade dos processos educacionais das crianças pobres, no contexto do Ginásio Profissional Cristo Rei, era condizente com os anseios da sociedade da época – majoritariamente católica. Tal procedimento permitiria um acesso mais fácil às decisões da esfera pública e abalizaria uma unidade normalizadora, criando uma imagem de sociabilidade.

Desse modo, a Igreja procurava construir um discurso calcado em princípios éticos e morais, atrelando à necessidade de disciplina como forma segura para a manutenção da ordem social e contribuir com o número de populações produtivas na sociedade, para, assim, elevar a quantidade de riqueza para esta cidade com o aumento da mão de obra qualificada por meio de sua profissionalização. Havia a preocupação com a formação profissional dos alunos, e a educação destinava-se a dois caminhos: reeducar crianças pobres e profissionalizá-las.

Em 1950, foi pedida uma autorização à Diretoria do Ensino Secundário no Rio de Janeiro, para mudar o nome da instituição, que deixou de ser Ginásio Profissional Cristo Rei para Ginásio Cristo Rei. (Anexo I).

Neste sentido, percebemos já uma tendência de variação da finalidade da instituição que já caminhava para enfatizar somente o ensino secundário elitista, com conteúdos acadêmicos, atendendo à mudança de interesses da elite uberlandense.

No decorrer de sua existência, houve uma mudança de perspectiva da congregação dos salesianos em relação a uma clientela, atendendo às necessidades educacionais das camadas sociais de Uberlândia mais elitizadas, com um ensino acadêmico. Acredita-se que os elementos apresentados sobre a origem e finalidade do Ginásio Profissional Cristo Rei (cf. Figura 9) foram fundamentais para a compreensão do trabalho desenvolvido pela instituição na cidade de Uberlândia no período de 1944 a 1956.



Figura 9 - Ginásio Cristo Rei ano de 1956
Fonte: acervo particular do ex- aluno, Luiz Alberto

CAPÍTULO IV

O COTIDIANO DO GINÁSIO CRISTO REI

*A espantosa realidade das coisas é a minha descoberta
de todos os dias.*

(Alberto Caeiro. In: Pessoa, 1998, poemas Inconjuntos)

Investigar instituições escolares é uma tarefa complexa, pois a escola é um espaço da ação de sujeitos individuais e coletivos. Além disso, está inserida num determinado contexto sócioeconômico e político, sujeita às influências externas (leis), intencionalidades políticas e econômicas. Ou seja, uma série de intervenções que diferem entre si em relação ao modo de pensar e fazer educação. Segundo Julia (2001),

[...] o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamento e de *habitus*, que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como aprendizagem disciplinares (JULIA, 2001, p. 22).

Ao associar o colégio com suas práticas, pode-se estudar o cotidiano como algo capaz de produzir inquietações nos nossos modos de viver, configurando possibilidades outras de criação cotidianas. Certeau (1998) propõe refletir sobre as práticas cotidianas como táticas de [...] *“habitar, circular, falar, ler”* [...] (p.103), pois o dia a dia oferece o enredo e traz o universo em que os personagens transitam em um determinado momento de suas vidas, num dado espaço físico e com as manifestações sociais e históricas de uma época. A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social (HELLER, 1982).

De acordo com Heller (1982),

O cotidiano constitui a vida diária de todos os indivíduos em qualquer contexto histórico passível de análise, é a vida do homem inteiro [...] o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, da sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os sentidos, paixões, idéias, ideologias (HELLER, 1982, p. 17).

Não existe vida humana sem o cotidiano, ele está presente em todas as esferas da existência do indivíduo. Sendo assim, a vida rotineira é caracterizada por um conjunto de ações e relações heterogêneas que contêm, em seu bojo, certa hierarquia. Esta não é rígida, nem imutável. Ela se altera seja em função dos valores de uma dada época histórica, seja em função das particularidades e interesses de cada indivíduo e nas diferentes etapas de sua vida. *“O cotidiano nos dá elementos para entender e recriar o universo mental individual e coletivo que, por sua vez, se expressa nos hábitos, nas crenças, nos costumes, nos ritos, vividos nas sociedades”*. (PASSOS, 1995, p.192).

Assim, investigaremos, no cotidiano do Ginásio Cristo Rei, as atividades desenvolvidas pelos alunos nos diferentes espaços e tempos (sala de aula, momentos do dia). Dessa forma, o estudo do cotidiano nos dirá como o ginásio estabeleceu um padrão de

comportamento para desenvolver os seus objetivos, instituindo o que se deveria ou não fazer, normatizando os lugares permitidos e os proibidos, numa série de condições e regras que deveriam ser cumpridas. A vida cotidiana vem a ser a padronização dos comportamentos, que facilita o controle dos indivíduos, porque o comportamento é previsível.

Entender a maneira como as práticas sobre a vigilância dos corpos e das mentes foram postas em exercício, no Ginásio Cristo Rei, é o nosso objetivo neste capítulo. Para tanto, usaremos como fontes bibliográficas que versam sobre o tema: documentos legais da instituição educativa, estatuto, regulamento interno, relatórios anuais com estatísticas de aproveitamento dos estudantes; periódicos locais e depoimentos de ex-alunos e ex- diretor.

4.1 Regulamento Interno

Vê-se assim, que “*O tempo escolar se constituiu, em suas origens, como um tempo disciplinar. Mestres e estudantes tiveram (e têm) que aprender uma lógica e um ritmo próprio da escola*”. (LOURO, 1997, p. 455). Neste sentido, o Regulamento Interno do Ginásio foi assaz importante. Santos (2000) enfatiza que

Os regulamentos em instituições salesianas procuravam definir o padrão ou os paradigmas práticos do aluno, de comportamento moral, de cortesia, de aplicação nos estudos e nas aulas, de práticas de higiene e asseio e de procedimentos ou atitudes a serem vividos nos diversos setores da vida de internato (ou de externato) (SANTOS, 2000, p.253).

O Regulamento Interno (anexo H) do Ginásio Cristo Rei era composto por 15 artigos e configura-se como uma rica fonte de pesquisa, como também ajuda-nos a refletir acerca de quais os sentidos de escola e quais as práticas que o Regulamento buscava instaurar no Ginásio Cristo Rei.

Os 15 artigos que compõem esse documento são: 1º ao 4º; início e horário de aulas, 5º, frequência; 6ª ao 7º, uniforme; 8º, asseio corporal; 9º, linguagem; 10º e 11º, atrasos e faltas; 12º, conservação prédio; 13º, insubordinação à disciplina; 14º, o estudo da religião católica; 15º, o uso do emblema da escola.

Os alunos do Ginásio Cristo Rei eram submetidos a um controle rígido, que, segundo o ex-diretor, Pe. Henrique²⁵, começava no início das aulas, [...] “*dava aos alunos as normas e*

²⁵ Padre Henrique Ribeiro de Brito- ex-diretor do Ginásio Cristo Rei, no ano de 1966 até o final de 1969.

os regulamentos [...] eles ficavam a par de como era o ginásio [...] quais os direitos dos alunos para os deveres e obrigações etc”. (BRITO, 2008).

Além de seguirem padrões de condutas, os horários eram determinados pelos 2º e 3º artigos do Regulamento Interno (1947):

§- os alunos entram às 11.30 até às 12. hs e saem às 17 horas.
 §- nas quintas feiras, as aulas funcionavam até às 14.15hs.

FOUCAULT (1997, p.136) aponta o horário como uma velha herança, que estabeleceu, no transcorrer da história, três grandes processos: a censura, as obrigações e os ciclos de repetição. A exatidão e a aplicação do tempo disciplinar com regularidade constituir-se-iam em virtudes fundamentais no domínio do corpo.

As atividades escolares do Ginásio eram distribuídas em horários, os quais deveriam ser respeitados. Para SANTOS (2000) que fez um estudo sobre a história da aplicação do sistema salesiano de educação,

[...] o horário, normalmente, era distribuído em tempos, não mais de uma hora e meia, para que os alunos não sofressem tédio, aborrecimento ou cansaço e assim, pudessem aproveitar, eficientemente, o desenvolvimento de suas atividades (SANTOS, 2000, p.208).

Durante o tempo das aulas, a nenhum aluno era permitido ausentar-se do estabelecimento sem a expressa licença do Diretor. O fato de pedir autorização, sempre que precisassem romper com a disciplina estabelecida, remete-nos ao raciocínio de Foucault (1987), de que essa dependência aos superiores contribuía para a fragilidade e o disciplinamento do aluno, para a formação de uma personalidade submissa à ordem, para enquadrar-se no sistema.

Também se pode observar um controle disciplinar constituído sobre os alunos no horário do recreio. SANTOS (2000, p.371), denominou aquele controle de pedagogia do pátio, que fez parte da identidade do projeto educativo de Dom Bosco para tornar a vida do estudante mais alegre e espontânea. Segundo o ex-diretor,

O recreio era participativo, eles tinham uma convivência muito grande com os alunos, inclusive nos esportes e tudo [...] eles praticavam junto com os alunos, [...] a gente procurava conviver. [...] a gente conhece os alunos é no pátio, na convivência com ele na sala de aula (BRITO 2008).

No dizer de SANTOS (2000, p.373), [...] *“o que modifica e transforma o menino é o recreio nos pátios. É a vida de pátio que forma os moços mediante a nossa presença. [...] todos os superiores devem achar-se no pátio durante as horas de recreio”.* Neste intervalo

tudo era controlado pelos professores e padres, em nome de uma *boa* “convivência”. Esta situação leva-nos a refletir que a função de disciplinar os alunos era de maior importância do que instruir, daí a necessidade da vigilância constante do professor, que não se restringia somente aos momentos de aula.

O sexto artigo, por sua vez, trata do uso de uniforme escolar.

§ todo aluno deve frequentar as aulas, devidamente uniformizado.

§ O uniforme diário, adotado pelo ginásio, é o kaki com modelo fornecido pela alfaiataria da escola profissional.

§ O uniforme é obrigatório nos dias de festa do ginásio e para as grandes solenidades nacionais e religiosas é branco e do feitio do uniforme kaki, bonet branco e botões dourados.

É possível observar que o vestuário era item necessário para a permanência do aluno na escola. Podemos apontar o uso do uniforme escolar como uma tecnologia de poder que submete o aluno a um padrão desejado, vinculando-o, disciplinarmente, aos dispositivos regulamentais da instituição. Tal padrão de uniformidade exigido tinha como objetivo fazer com que os alunos se assemelhassem ao máximo. Segundo Lurie (1997), estudioso da linguagem das roupas, o uniforme é um indumento para determinadas classes de pessoas. Assim, o uso do uniforme funcionaria como objeto de subordinação, uma vez que padroniza, minimizando diferenças, atitudes e comportamentos de quem os veste. No Ginásio Cristo Rei, observamos que o conceito de normalidade era atribuído a todos que estavam trajados diariamente com o uniforme.

Percebe-se, então, que o uso dos uniformes faz parte de toda uma simbologia que permeia as instituições educativas, e induzem valores, normas e intenções sem que para isso seja necessário o discurso verbal.

Os artigos 8º, 10º e 11º referem-se ao asseio corporal, atrasos e faltas.

§ todo aluno deve ser asseiado no vestir.

§ è terminantemente proibido o uso de linguagem obscena e nomes injuriosos.

§ quando por qualquer motivo, algum aluno faltar às aulas ou chegar tarde, o mesmo deve apresentar ao Diretor uma justificativa escrita e assinada pelos pais ou responsáveis.

Esses artigos estão em conformidade com o regulamento para as casas da Congregação de São Francisco de Sales, que, no 1º § do Cap.V, afirma :

Deveis prezar muito o aceio, porque a ordem e o aceio exterior indicão a limpeza e pureza da alma. E, no 4º § do cap. VI, fazei todo o possível de não chegardes tarde à eschola. No estado e nas aulas não estejaes nunca com a

cabeça coberta, nem de capote ou manta. No 5º, § Si por qualquer motivo tenhaes de faltar à eschola ou ao estudo preveni o mestre e si o não poderdes fazer pessoalmente *pedi* a algum companheiro que o faça por vós.

Podemos deduzir que a preocupação com a pontualidade e a higiene corporal fazia parte de um sistema de práticas de representações, que procurava criar um jogo de “*representações positivas que reforçassem positivamente a observância nos horários, silêncio, respeito e bons hábitos, torne a transgressão inapetecível a população, interferindo no seu cotidiano, procurando assim modificar seus hábitos e costumes.*” (Santos, 2000, p.416).

O artigo 13 contém os seguintes dizeres,

§ a insubordinação à disciplina interna do ginásio, frequência irregular às aulas, costumes e atos prejudiciais à moral, são faltas puníveis de expulsão do aluno culpado.

Dom Bosco definia a disciplina como “*um modo de viver conforme as regras e os costumes do instituto*”. (SANTOS, 2000, p.417). Visualizamos que, no cotidiano do Ginásio, havia normas internas que orientavam desde a condição para o ingresso e permanência dos alunos até as atitudes e hábitos que deveriam manter no estabelecimento. Essas normas deveriam ser seguidas por todos os alunos, como forma de garantir a rotina estabelecida. O ex-aluno assim se expressou: [...] “*uma disciplina bastante rígida, [...] com modos tradicionais*”. (COSTA, 2008).

Quando, por algum motivo, acontecia uma infração à qualquer norma, o aluno era convidado a estar na sala do orientador (cf Figura 10), para receber conselhos e se conscientizar sobre o que tinha feito, realizando cópias e análises de textos, como correção.

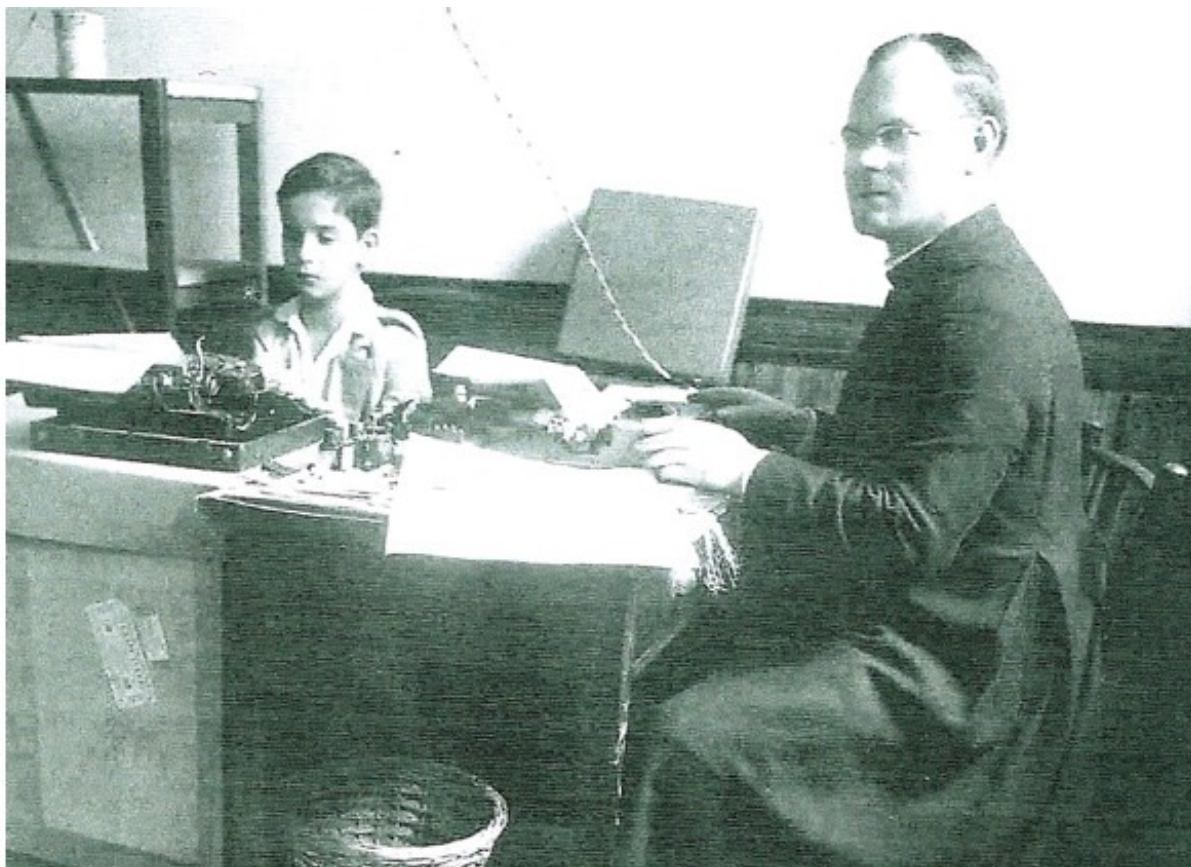


Figura 10 - Sala do orientador no Ginásio Profissional Cristo Rei, ano de 1947.
 Fonte: Arquivo do Ginásio Profissional Cristo Rei.

Um ex- aluno, Telmo,²⁶ relatou que a esse acontecimento dava-se o nome de “*ficou de gaiola*”, que significava *diálogos e cópias*. (Silva, 2008).

Nas entrevistas realizadas e nos documentos pesquisados, não encontramos elementos que indicassem movimentos contrários à ordem estabelecida, reações de insubordinação, de conflitos e transgressões que representassem a não aceitação formal por parte dos alunos, da disciplina escolar que levaria a suspensão. Isto nos reporta a pensar que os alunos se adequaram à disciplina imposta por esta instituição, tendo sido realmente “catequizados”, já que não dectamos nenhuma resistência àquela.

O artigo 14º fala da educação religiosa.

§ o estudo da religião católica e a assistência à santa missa aos domingos e dias de festa são obrigatórios.

²⁶ Telmo Vinícius Silva, ex-aluno no Ginásio Cristo Rei no ano 1966 a 1969.

Esses dizeres expõem uma preocupação em conferir à atividade uma construção de conhecimento escolar homogêneo entre os diversos alunos. A educação religiosa no Ginásio, estava em consonância com a Lei Orgânica de 1942, Art. 21º: § “*O ensino de religião constitui parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e segundo ciclo*”.

Além do ensino religioso, das aulas de catecismos e da presença nas missas diárias na capela, os alunos, durante o dia a dia, eram instigados a perceber a realidade por meio da moral cristã em sua concepção de perceber o mundo. O ex-aluno (Pe. Manoel²⁷,2008), assim depõe a respeito: [...] “*um acento muito forte na parte religiosa, que inclusive, a gente tinha missa todos os dias, no final de semana a gente tinha que participar da missa*”.

Santos discorre que a missa diária, em instituições salesianas,

era considerada como princípio educativo, [...] faziam-se orações normais de costume, inclusive o terço e [...] na missa aos domingos, executava-se rigorosamente a liturgia, ou seja, não se faziam orações paralelas (SANTOS,2000,p.309).

Nessa perspectiva, o Ginásio se utilizava de um projeto que tinha por base que:

Só a religião e a moral que dela deriva podem dar ao homem uma formação religiosa, moral, física e cívica, garantindo a formação integral do educando. Deve, pois a religião ser o alicerce sobre o qual se assenta o edifício de toda a obra educativa (HISTÓRICO do Ginásio, 1947).

Assegurar essa formação não estava somente ligado às atividades de religião; além delas, todo o cotidiano da escola deveria estar permeado por práticas que tendessem a criar uma naturalização do hábito moralizador cristão. O corpo docente era a principal figura no intuito de que, para garantir uma escolarização de acordo com os preceitos da escola, as disciplinas da grade curricular tinham, em seu espaço, professores religiosos ou católicos. (ESTATUTO GINÁSIO CRISTO REI, 1947) Apreendemos na escola, uma grande capacidade de sujeição do corpo do indivíduo, obediente e treinado para corresponder aos preceitos pertinentes a uma sociedade saudável. Conforme nos mostra Foucault (1997), a sujeição do corpo passou a ser obtida, a partir do século XIX, não mais pelos instrumentos de violência física, mas por meio de um código explícito que corrigia individualmente os alunos.

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos de violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta ; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil , não fazer uso de armas

²⁷ Padre Manoel Claro, ex-aluno no Ginásio Cristo Rei no ano 1954 a 1960.

nem do terror e no entanto continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 1997, p.28).

No caso da educação desses alunos, o objetivo seria instruir e obter a submissão, e, para conseguir tais intentos, utilizava-se um disciplinamento sobre o corpo ativo. O Ginásio tornou-se um lugar composto por um aparato disciplinar que esquadrihava, submetia e docilizava os corpos para operarem sob obediência. Conforme Santos (2000), a disciplina

[...] foi a constante preocupação dos Salesianos [...] não com uma finalidade em si mesma, mas como um meio para conseguir os objetivos educativos traçados: a consecução da auto realização humana e também divina (SANTOS,2000,p.417).

Na tentativa de controlar a insubordinação de algum aluno, os padres acompanhavam diretamente os alunos nos pátios, se detectavam qualquer inconveniente ou mal-estar, procuravam tomar providências cabíveis para evitar sua propagação no ambiente escolar.

4.2 Calendário escolar

Segundo SOUZA (1999), no Brasil, foi a partir da criação dos grupos escolares, em 1893, que se formulou “*uma nova distribuição do tempo [...] forjada no processo de criação dos sistemas nacionais de ensino nos quais se consolida também uma nova organização administrativa e pedagógica da escola primária*”. (SOUZA, 1999, p. 129). Conforme a mesma autora (1999, p. 223), no processo de construção da escola primária graduada no final do século XIX, empregar e distribuir o tempo compreendia aspectos imprescindíveis para a configuração de uma nova cultura²⁸ escolar.

No final do século XIX e início do século XX, foi que se definiram a duração do ensino primário e os períodos para matrícula. Datas para o início e fim das aulas, férias, festas e comemorações foram fixadas, os exames foram ressignificados, as escolas passaram a funcionar em mais de um horário, entre outras decisões e mudanças na organização do tempo da escola. Com um outro modo de estruturar o tempo, as atividades dos professores e alunos passaram a ser cada vez mais reguladas e estes foram submetidos a uma nova relação com o tempo, a exemplo do estabelecimento dos dias e horários em que as escolas deveriam ou não funcionar.

²⁸ Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p.9-10).

No Ginásio Cristo Rei, estruturou-se um calendário escolar que funcionava da seguinte maneira: início no mês de março, e término em 30 de novembro. Estava em consonância com o Art. 28º, da Lei Orgânica (1942).

§ 1º O período letivo terá início a 15 de março e o período de férias a 15 de dezembro.

§ 2º Haverá trabalhos escolares diariamente. Excetua-se os dias festivos. Serão de descanso os sete últimos dias de junho. Dividido em dois períodos : a) período letivo, de nove meses b) período de férias de três meses.

Desse modo, a escola, ao eleger e selecionar as datas a serem festejadas, indica o que deve ser lembrado e, conseqüentemente produz esquecimento, Souza (1998 p.214), afirma que: “*As necessidades de controle e organização do saber e das atividades de professores e alunos transformaram calendários e horários em importantes registros de ordenação do tempo*”. (SOUZA, 1998, p.214).

Entre as festas realizadas no recinto do Ginásio, destacavam-se as comemorações de Dom Bosco, a festa de São José, o início das aulas, encerramento do ano escolar e as comemorações cívicas, em que o garbo e o civismo eram constantemente, construídos pelas comemorações patrióticas de que a escola participava, pois, de acordo com o relatório escolar, “*na semana da pátria, foram dirigidas diariamente aos alunos palavras de estímulo patriótico sobre a ocasião, finalizando com o desfile pelas ruas de Uberlândia*”. (RELATÓRIO ANUAL ESCOLAR, 1956). Aconteciam, também, celebrações não previstas no calendário, como visitas de pessoas ilustres, lembradas pelo ex-aluno Pe. Manoel Claro.

De vez em quando o diretor organizava uma homenagem para as autoridades da cidade fazendo um desfile só do colégio, a gente ia lá na Praça Clarimundo Carneiro, lá a gente apresentava às autoridades [...] eles eram muito, assim, gratos ao sistema político, porque afinal de contas o sistema também dava bolsas pro colégio (COSTA, 2008).

Segundo Santos (2000), o calendário geral era o mesmo em todos os colégios salesianos, com alguns acréscimos, dependendo do local em que estavam situados, Essas diferenças, contudo não eram significativas

No Ginásio Cristo Rei os desfiles cívicos (Cf. Figura 10, abaixo) eram momentos privilegiados, para uma visibilidade da escola, constituíam “*um importante elemento de propaganda utilizado pelo ginásio para demonstrar à sociedade a importância da educação católica*”. (HIGINO, 2006 p.37), conduzindo jovens disciplinados. Nesta linha de pensamento pode-se considerar o desfile cívico do Ginásio Cristo Rei uma “tradição

inventada”, um conjunto de práticas rituais e simbólicas, que visavam transmitir determinados valores e normas.



Figura 11 - Desfile cívico, alunos do Ginásio Cristo Rei - 1956.
Fonte. Cunha (1989).

Para o historiador Hobsbawm (1984), as tradições inventadas podem ser classificadas em três categorias:

As que estabelecem ou simbolizam a coesão social; as que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; e as cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento (HOBSBAWM, 1984, p.315).

Essas comemorações impuseram, na sociedade, uma difusão de costumes nos desfiles realizados; percebemos todo um sentido simbólico do Ginásio no meio social; neste prisma, a invenção do desfile foi uma estratégia de propaganda, solidificada também pela imprensa local, no jornal Ponta de Lança de Uberlândia, em que é nítida a exaltação do desfile com a banda de música:

O colégio Cristo Rei foi a sensação e surpresa nas comemorações de 7 de setembro. Sua banda e o garbo de seus alunos arrancaram aplausos dos assistentes (VIDA ESCOLAR, Ponta de Lança, Uberlândia 1956, p.3).

As apresentações de alunos ordenados e disciplinados, com uniformes de gala, ganhavam destaque como símbolos do status que a escola procurava constituir.

O encerramento do ano escolar (cf. Figura 11), com sua festa de formatura, era um verdadeiro espetáculo, com distribuição de prêmios, medalhas, teatros, e apresentação musical com a Banda de Música. Assim, o aluno que não obtivesse sucesso, era punido, uma vez que

não teria direito de participar da solenidade de formatura. Segundo Souza, “ a festa de encerramento compreendia, pois, uma festa oficial, uma solenidade na qual, reunindo toda a comunidade escolar, as famílias, as pessoas “gradas” da sociedade, as autoridades e a imprensa, a escola reafirmava sua identidade e o seu valor social”. (SOUZA, 1998, p.253).



Figura 12 - Cerimônia Formatura do Curso Primário do Ginásio Cristo Rei-1959
Fonte: Acervo particular ex- aluno Telmo

Em relação às entregas de prêmios, segundo SANTOS (2000, p.420), na tradição salesiana, eram um dos meios para estimular os alunos ao estudo, ao procedimento exemplar, portanto, era uma prática normal na vida estudantil, “o sistema de premiação era anual e se desenvolvia atingindo a conduta, o ensino religioso, o aproveitamento escolar, etc”. (SANTOS, 2000, p.168).

4.3 Oratório Festivo

De acordo com Isaú (2007), em seu estudo sobre os oratórios, desde 1809, em Milão, a Igreja Católica mantinha um tipo de obra assistencial para jovens, denominada Oratório.

O Oratório Festivo de Dom Bosco é uma estratégia de educação social, que “tem uma proposta de educação no tempo livre, através do esporte, da catequese, de normas básicas de educação e de higiene. Atendia especialmente aos adolescentes das classes populares. A escola se preocupa com o processo formal do conhecimento, e o Oratório trata da ocupação positiva do tempo livre. O tempo livre, o lazer, o esporte, a brincadeira são utilizados como espaço metodológico para a educação. Funciona, sobretudo, nos finais de semana, com campeonatos, passeios, shows, oficinas culturais (ISAÚ, 2007, p.8).

O Oratório Festivo do Ginásio Cristo Rei tinha a finalidade de oferecer aos meninos pobres uma instrução religiosa e profissional, com atividades artísticas e recreativas. O ex - diretor do Ginásio assim define o Oratório:

O oratório festivo tem o fim de tirar os rapazes da rua, com o oratório a gente abre as portas, o oratório é como dizia, a paróquia, talvez seja pro aluno, é o pátio onde ele faz amizades, convivência com os colegas e o ambiente onde é a segunda casa dele, onde ele se sente bem, convive com os salesianos, com o pessoal todos que trabalham com eles, com os colegas. Tem os esportes, tem diversões também, tem formação moral, a parte religiosa se eles são católicos, [...] passam o dia assim, à vontade, além das premiações que tem pela frequência, pelo comportamento, por isso que vão ser feitas durante o ano né, além da premiação geral para a meninada, pra rapaziada né. É divino tirar um jovem, um rapaz da rua [...] Dá pra ele uma boa diversão, um bom ambiente de família, de amizade e convivência. E aí no oratório se realiza muita coisa, organiza a vida de uma associação de uma coisa, de isso aqui, de aquilo outro (BRITO 2008).

Outro depoente, ex-aluno do Ginásio assim definiu o Oratório,

O Oratório era somente no final de semana, aos domingos aí sim, [...] eles reuniam as crianças de poder aquisitivo menor e [...] dava uma catequese, brinquedos para crianças [...] na frente era o campo de futebol, [...] a gente brincava o dia inteiro, la onde fazia as barraquinhas nas festas religiosas (COSTA, 2008).

Podemos identificar, no Ginásio, uma tática para fortalecer os relacionamentos, pois os educadores desejavam que as relações formais não destruíssem o ambiente familiar em que queriam que vivessem seus jovens. Sem esse ambiente familiar, não se julgavam possíveis as práticas educativas e a educação religiosa e social. Tanto assim que, no ano de fundação da

Congregação, já como a Igreja, com um poder legitimado, procurava impor sua cultura, que era facilitada pela penetração que a instituição escolar conseguia ter na comunidade por meio das atividades realizadas no Oratório Festivo.

Em relação à música, Dom Bosco procurou cultivá-la e divulgá-la, por considerá-la importante fator educativo, devido a seu grande poder de influência no espírito dos jovens.

Segundo Santos (2000), Dom Bosco quis que seus Oratórios Festivos, seus colégios fossem” *verdadeiros jardins de alegria*”.

Entendeu logo a música como uma fonte de alegria e instrumento de educação [...] a tradição musical, nas instituições salesianas, procede de seu fundador, também músico. Por isso, continuava o supracitado, “a musica impera soberana em todos os colégios salesianos do mundo. Órgãos e harmônios, carrilhões ou humildes sinos, orquestras, orfeões e cantorias não faltam a nenhum colégio salesiano (SANTOS, 2000, p.312).

No regulamento de 1906 da Sociedade Salesiana, prescrevia o ART. 75º; “*a música vocal e instrumental seja cultivada como meio para promover a glória de Deus e para educar os jovens, mas ninguém empregue à-toa o tempo para satisfação individual com prejuízo para as ocupações mais importantes*”.

Os alunos aprendiam a cantar, e os que tinham mais aptidão eram convidados a participar do coro chamado *Schola Cantorum*. Em pouco tempo, organizava-se, nos colégios a banda de música (Azzi, 2000:11, v. 1).

Em obediência a essas prescrições, O Ginásio Cristo Rei adotou também a música, e, em seus relatórios anuais, sempre fizeram alusão a esta prática, o que pode ser observado no relatório de 1956, “*em 14 de junho a sessão litero-musical constou de números musicais executados ao piano e outros instrumentos*”. (RELATÓRIO ANUAL DE 1956).

Entendemos que a música foi um agente sugestivo na formação espiritual e na educação do alunado dessa instituição e que teve um valor disciplinador e associativo, no controle dos jovens.

4.4 Sala de aula

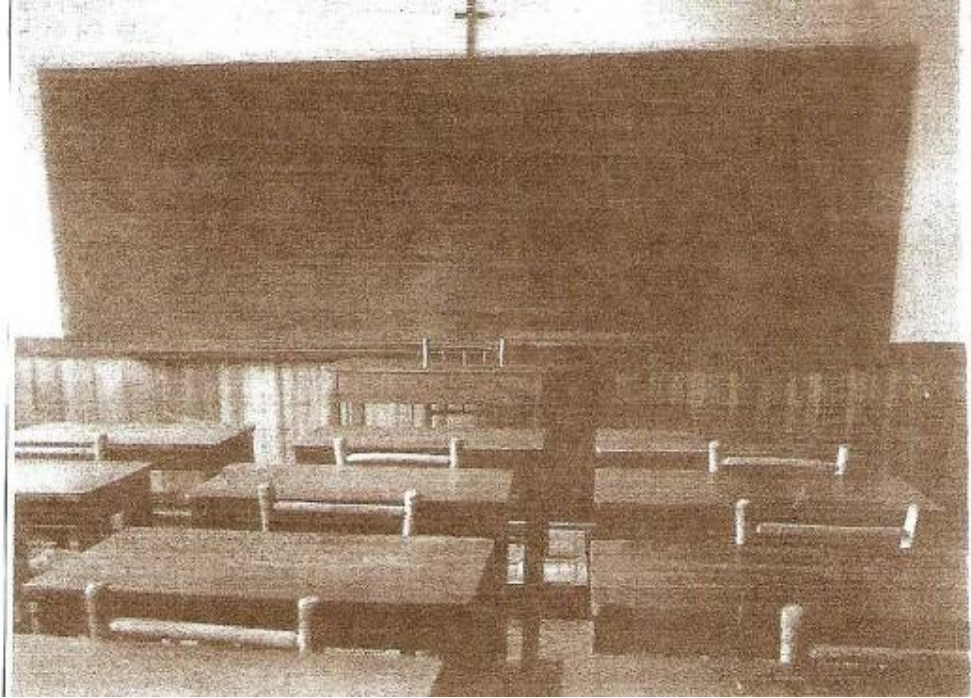


Figura 13 - Sala de aula do Ginásio Cristo Rei -1947

Fonte: Acervo da escola.

No interior do Ginásio, havia vários espaços delimitados, dentre os quais: o pátio; as salas de aula; os banheiros; a sala de professor; a sala de orientação; a capela. Sendo que o acesso a eles era controlado e normatizado, pois nem todos os indivíduos que faziam parte da escola podiam percorrer ou ter acesso a determinados espaços. Neste sentido, em relação às restrições na sua utilização, fazemos coro com (GHANTOUS, 2006, p.167), ao afirmar que “*a organização dos espaços internos da escola garantia não só a obediência dos indivíduos, mas, e principalmente, uma melhor economia do tempo e dos gestos*”.

Para que o espaço físico da escola fosse funcional, a escola precisaria ser dividida por meio de séries, classes, e para individualizar os alunos mediante a disposição em filas, o que facilita a vigilância e o controle. Os alunos se sentavam em carteiras individuais (cf. Figura 12 acima). Para Souza (1998), o uso das carteiras individuais foram enfatizadas como as melhores estratégias do ponto de vista moral e higiênico, como um dispositivo ideal para manter a distância entre os alunos, garantindo a disciplina e a ordem. Na sala de aula do Ginásio, as mesas eram dispostas em fila, havendo um espaço entre as filas, para que o

professor pudesse circular nesses corredores; assim, “a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob olhar cuidadosamente classificador do professor”. (Foucault, 1997, p.135). Percebe-se que a estrutura da sala de aula, a disposição do mobiliário e dos corpos neste espaço reforçava as distâncias a serem mantidas - essenciais ao processo de disciplinamento. Conforme Revel (2005), para Foucault, o *regime disciplinar*

Caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos os corpos: “Técnicas de individualização do poder. Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar sua performance, multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde ele será mais útil (REVEL,2005,p.35).

Vê-se, portanto, que a escola proporcionou um “ambiente fechado”, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos eram fixados num espaço físico, em que os menores movimentos eram controlados. Na sala de aula (cf. Figura 13), havia também a presença do crucifixo acima do quadro-negro, bem visível, para que os alunos não se esquecessem da religiosidade.



Figura 14 - Sala de aula do Ginásio Cristo Rei no ano de 1956.
Fonte: Acervo particular de ex- aluno, Luiz Alberto.

4.5 A pedagogia do Ginásio Cristo Rei

O Estatuto do Ginásio Cristo Rei, no seu artigo de número dois, deixa claro que a finalidade da educação era “*aperfeiçoar o ensino elementar, lançando uma base sólida para o ensino técnico-profissional, agrícola, industrial e comercial*”. (ESTATUTO DO GINÁSIO CRISTO REI, 1947).

Sendo o Ginásio orientado por uma instituição religiosa salesiana, dava ênfase ao sistema preventivo, que consistia em divulgar amplamente o regulamento e os costumes do estabelecimento e, depois, vigiar de tal modo que os alunos estivessem constantemente sob o olhar atento do diretor ou dos assistentes, que, como pais, serviam de guia em todos os casos, aconselhando com a palavra ao ouvido, imprescindível no exercício da paternidade e filiação espirituais. Representando, segundo Santos, uma chamada firme e repreensão, ou pré-aviso, ou ajuda prometida e oportuna (SANTOS, 2000, p.184).

O sistema preventivo postulado por João Bosco é um conjunto de práticas educativas, em que estão a razão, a religião e o *amorevolleza*. Com a razão, o educando se educa quando se dá conta dos motivos da ação educativa. De acordo com a possibilidade de cada um, todos nos educamos por meio da participação, do espírito crítico e do diálogo. Na religião, o evangelho é que fundamenta e dá sentido às práticas, às experiências e aos compromissos de fraternidade vivida pelas pessoas, pelos grupos e pela comunidade educativa. Com o *amorevolleza*, a presença salesianas se identifica pela atitude de acolhida, bondade, alegria e fraternidade, que estabeleceu um clima de família, no qual a afeição demonstrada é bondade, alegria e fraternidade, que o criam. Nesse sentido,

O educador deve ter uma presença ativa, positiva, amiga e diuturna entre seus alunos. Tratava-se de um sistema que evitava pressões ou castigos físicos e procura reduzir, ao mínimo possível, até os castigos simbólicos, apelando para os recursos da inteligência, do coração e para o desejo de Deus que todo ser humano traz em si (SANTOS, 2000, p.31).

Dessa maneira, o salesiano pauta seu trabalho pelo desenvolvimento das dimensões física, afetiva, intelectual, social e espiritual, visando à educação integral da criança, para que assuma os próprios passos, tornando-se protagonista de sua formação e da sua história.

Santos (2000) afirma que as características do sistema preventivo de Dom Bosco se resumem em:

a) formação do jovem à sensibilidade da consciência moral e religiosa, que antecede a autoridade, a imposição e a ameaça de castigo e de expulsão; b) o método da assistência, que, além da função preservadora e segregadora, tem a construtiva; c) a metodologia apoiada em meios sobrenaturais; d) o predomínio do amor, que rege a paternidade compreensiva, o ambiente de família, de alegria, da vida associativa, recreativa e cultural (SANTOS, 2000, p.163).

O sistema objetivava dar condições aos educandos para se tornarem bons cristãos e honestos cidadãos e futuros profissionais capazes, comprometidos com a construção de uma sociedade solidária, responsável e participativa.

Para que os objetivos da pedagogia de Dom Bosco fossem alcançados, recorria-se às normas de civilidade ou normas de boa educação, muito utilizadas pelos colégios dirigidos pelos salesianos nas aulas de educação cívica. Regido pelos Estatutos da Sociedade Salesiana, instituída por Dom Bosco, o Ginásio Cristo Rei tinha por fim a educação da juventude mediante o ensino ginásial e das artes e ofícios, propondo-se a preparar seus alunos para as escolas secundárias ou para se tornarem hábeis operários e artífices.

Segundo a orientação curricular, efetivada pelo Decreto Lei nº4244 Lei Orgânicas (1942), o 1º ciclo ginásial, com duração de 4 anos, compreendia, de acordo com o Art. 11º, a seguinte seriação: Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico. Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico. Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico. Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil 9) Desenho. 10) Canto orfeônico. Além destas matérias, as disciplinas religião e educação física estavam presentes nos quatro anos ginásiais

As atividades curriculares do Ginásio envolvidas pelo ensino religioso, canto orfeônico eram elaboradas a partir da moral católica. O canto presente nos quatro anos ginásiais apresentava elementos com: o canto de hinos patrióticos e músicos célebres.

No curso profissional, de acordo com sua inclinação e aptidões, o aluno podia dedicar-se à aprendizagem dos ofícios de tipógrafo, marceneiro, alfaiate, sapateiro O ensino profissionalizante seria acompanhado de estudos especiais diários, destinados a dar ao aluno o grau de cultura necessário à vida prática e ao ramo para o qual se preparava. No entanto nos

depoimentos colhidos, dos ex-alunos e ex-diretor esses cursos de profissionalização funcionaram somente nos primeiros anos do ginásio.

Conforme expressava o juiz da comarca de Uberlândia, existiam “*oficinas para o ensino profissional, já estando em funcionamento a secção de alfaiataria, sapataria e tipografia*”. (ROSEMBURG, 1947, p.2).

O ex- aluno do Ginásio afirma que no Ginásio Cristo Rei “*só havia o curso acadêmico, mesmo, de 1ª a 4ª, aliás, eu não me lembro da 1ª série não, eu entrei na 2ª série*” (COSTA, 2008).

Contudo, para além da transmissão dos conteúdos escolares é percebido um currículo voltado para o desenvolvimento de certas qualidades e aptidões

O ensino primário seguia a seguinte seriação de acordo com a Lei de 1946, Art. 7º:

§ O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física

Essas disciplinas foram ministradas no ginásio com as seguintes finalidades, que foram observadas no Art. 1º da Lei Orgânica, que seriam: elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, a defesa da saúde e à iniciação no trabalho; proporcionar o conhecimento da vida nacional e do exercício das virtudes morais e cívicas.

A educação religiosa, como já foi mencionado anteriormente, era realizada durante todo o curso ginásial e estava em consonância com a Lei Orgânica (1942) Art. 21º. “*O ensino de religião constituía parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo*”. Isto revela uma preocupação em conferir á atividade uma construção de conhecimento homogêneo entre os alunos. Para além do ensino religioso, das aulas de catecismo e da presença nas missas diárias na capela, os educandos durante o dia a dia eram estimulados a perceber a realidade a partir da moral cristã em sua concepção em perceber o mundo. Nesta perspectiva, o Ginásio se utilizava de uma base em que: “*a religião deve ser o alicerce sobre o qual assenta o edifício de toda uma obra educativa*”. (HISTÓRICO do Ginásio Cristo Rei, 1947).

Assegurar essa formação não estava somente ligado às atividades de religião, mas em todo o conjunto cotidiano da escola a fim de matizar uma naturalização do hábito moralizador católico. O corpo docente era a principal figura nesse intuito e, para garantir uma

escolarização de acordo com os preceitos dessa escola, todas as disciplinas da grade curricular tinham no seu espaço professores religiosos ou católicos (ESTATUTO GINÁSIO CRISTO REI, 1947). Isto aponta evidências que podem ser percebidas como uma certeza na garantia de uma escolarização que denotasse o frequente ensino a partir do viés católico de pensar o mundo.

Considerando que a instituição Cristo Rei fundamentou seu currículo nas Leis Orgânica do Ensino Secundário e Orgânica do Ensino Primário, concluímos que esta é a razão de percebermos a predominância de matérias de cultura geral em detrimento das de formação profissional, bem como o caráter rígido das avaliações, pois, de acordo com Romanelli,

A legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho (ROMANELLI, 1999, p.169).

E o currículo do Ginásio nos orientava, para uma educação mais acadêmica do que profissionalizante.

4.6 Práticas avaliativas

No sistema de avaliação do Ginásio Cristo Rei, os alunos eram submetidos a exames complexos. As primeiras provas ministradas eram chamadas de provas parciais. Durante os meses realizavam-se várias provas, mas um verdadeiro terror era a prova oral. Os alunos eram avaliados por professores no final do ano letivo e registrados em atas. Identificamos o poder conferido à prova oral, por meio da qual o, poderia se considerar habilitado.

Nesse sentido, o exame é um controle normalizador, pois constitui, sobre os indivíduos, uma visibilidade por meio da qual eles são diferenciados entre si e sofrem sanções comportamentais. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado, e envolve formalidades. Por intermédio dele, pode-se qualificar classificar e punir os indivíduos; é um controle normalizante, combinado às técnicas da hierarquia, que vigia, e as da sanção, que normaliza. Essa ritualização demonstra a força do poder e a reafirmação constante da “verdade. Na concepção de Foucault (1987) o exame,

representante da superposição das relações de poder, foi uma inovação da Era Clássica que os historiadores não conseguiram descrever,

Faz-se a história das experiências com cegos de nascença, meninos-lobos, ou com hipnose. Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também do ‘exame’ de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação? (FOUCAULT, 1987, p.165).

Em relação ao sistema avaliativo, Foucault assim se posiciona: esse pequeno esquema operatório pressupõe a obtenção e a constituição do saber. A escola torna-se um aparelho de exame, com o intuito de acompanhar o ensino, de criar situações em que o aluno seja encarcerado e se encarcere num campo de saber e poder. A escola torna-se um aparelho de exame ininterrupto, que acompanha em todo o seu comprimento a operação de ensino. “[...] *o exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos*”. (FOUCAULT, 2006, p.155-56).

Assim, “*ao supor o exame como um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder na era disciplinar*”. (FOUCAULT, 1999, p.156), esse poder é exercido de forma invisível, porém impõe visibilidade em quem o exerce, aos assujeitados pelo poder. O exame é a possibilidade da objetivação do poder, por meio da cerimônia, do ritual.

O registro e a documentação vêm a serviço do exame para comprometer, medir os desempenhos e comportamentos, analisar e classificar os indivíduos. Não mais como nas ciências naturais, como mais uma espécie, mas de forma a extrair suas singularidades, constatando os desvios, para, a partir daí, criar estratégias de reenquadramento, exclusão, etc. A demarcação entre o normal e o anormal precisa ser controlada por mecanismos disciplinares: a existência de um conjunto de técnicas e de instituições que medem, controlam e corrigem é imprescindível para a veiculação do poder.

Na lista de pontos para a prova parcial de junho da 1ª série ginásial do ano letivo de 1948 e na lista de pontos para prova parcial de Latim, podemos ver que o estudo do conteúdo era bastante pormenorizado.

PONTOS PARA A PROVA PARCIAL DE JUNHO DE 1948 DE HISTORIA GERAL

1ª. SÉRIE GINÁSIAL


- 1 - O MUNDO GREGO-JUIZES E REIS HEBREUS-QUESTIONARIO
- 2 - A GRÉCIA-O DESMEMBRAMENTO DO IMPÉRIO DE ALEXANDRE-QUESTIONARIO
- 3 - CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA-ORIGEM LENDÁRIA DA GRÉCIA-QUESTIONARIO
- 4 - EVOLUÇÃO POLITICA DE ATENAS-CIVILIZAÇÃO ASSÍRIO-CALDAICA-QUESTIONAR
- 5 - ALEXANDRE E SUAS CONQUISTAS-ESPARTA E SUA LEGISLAÇÃO-QUESTIONARIO
- 6 - A SOCIEDADE ATENIENSE-CIVILIZAÇÃO FENÍCIA-QUESTIONARIO
- 7 - GUERRAS GRECO-PERSICAS-CIVILIZAÇÃO NÉDO-PERSA-QUESTIONARIO
- 8 - PÉRICLES -A RELIGIÃO DOS INCUS -QUESTIONARIO
- 9 - GUERRA DO PELOPONESO-HEGEMONIA DE TEBAS-QUESTIONARIO
- 10 - A MACEDONIA-A HEGEMONIA ESPARTANA-QUESTIONARIO

Maria das Neves da Gama e Silva
Prof. Maria das Neves da Gama e Silva

Johannes Balke
P. Johannes Balke, Diretor

Francisco de Paula e Souza
Francisco de Paula e Souza, Inspeção

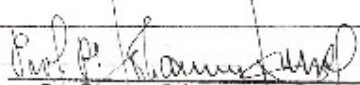
Figura 15 - Lista de pontos para a prova parcial - História Geral
Fonte: Ginásio Cristo Rei (1948), Uberlândia



 GINÁSIO CRISTO REI
 UBERLÂNDIA - MG

PONTOS DE LATIM PARA A PROVA PARCIAL DE JUNHO DE 1948

1a. SÉRIE GINASIAL

- 1 - TRADUÇÃO - 1a. DECLINAÇÃO - EXERCÍCIOS DE CASOS
- 2 - TRADUÇÃO - VERBOS DIVERSOS - EXERCÍCIOS DE DECLINAÇÕES
- 3 - VERSÃO e TRADUÇÃO - EMPREGO DOS CASOS-PALAVRAS DE ORIGEM GREGA
- 4 - TRADUÇÃO e VERSÃO - FUNÇÃO DOS CASOS-PALAVRAS IRREGULARES DA 1a.
- 5 - TRADUÇÃO e VERSÃO - ANÁLISE DE UM TEXTO-DECLINAÇÃO DE PALAVRA ACOMPANHAR
- 6 - TRADUÇÃO e VERSÃO - GÊNERO DAS PALAVRAS - A 2a. DECLINAÇÃO
- 7 - TRADUÇÃO e VERSÃO - PALAVRAS NEUTRAS-VERBO (PREDICADO)
- 8 - TRADUÇÃO e VERSÃO - EMPREGO DOS CASOS - VERBO "ESSE"
- 9 - TRADUÇÃO e VERSÃO - VERBOS DIVERSOS- VOCABULÁRIO E DECLINAÇÕES
- 10 - TRADUÇÃO e VERSÃO - QUESTIONÁRIO - REGRAS SINTÁTICAS


 Prof. P. Johannes Balke


 P. Johannes Balke, Diretor

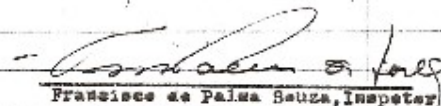

 Francisco de Paula Souza, Inspector

Figura 16 - Lista de pontos para a prova parcial - Latin
 Fonte: Ginásio Cristo Rei, 1948, Uberlândia.

Inferimos que, apesar da quantidade de assuntos estudados em cada disciplina ser relativamente grande, eles eram cobrados nas provas, e, por isso, deveriam ser objeto de estudo dos discentes que tinham dificuldades em realizar as provas. Ao analisarmos os relatórios anuais, as estatísticas de aproveitamento dos estudantes comprovam que os conteúdos extensos, a avaliação detalhada dos assuntos e a enorme quantidade de avaliações a que eram submetidos comprometiam o desempenho dos alunos, dificultando-lhes a promoção. Tomando por base os resultados de aproveitamento de 1956, visualizamos que dos 118 alunos examinados, 75% foram promovidos na primeira época, 18% não foram promovidos, e 9,2% foram encaminhados para exames de segunda época.

Tabela 1 - Estatística de Aproveitamento do Ginásio Cristo Rei

Resultados de 1956	Alunos examinados	Promoções	Não Promovidos	Desistências	Exames de 2ª época
Números absolutos	118	89	22	-	11
Porcentagem	100%	75%	18%	-	9,2%

Fonte: Relatório de 1956

Tabela 2 - Estatística de aproveitamento dos alunos do Ginásio Cristo Rei por média global - 1956

Média global- 1956	5 a 5,9	6 a 6,9	7 a 7,9	8 a 8,9	9 a 10,0
Números absolutos	36	39	18	12	-

Fonte: Relatório de 1956

Apesar de alto índice de promoções, observamos que mais de 70% delas ocorriam com médias baixas, em quase todas as disciplinas; tal situação leva-nos a pensar que o sistema de avaliação a que os alunos eram submetidos era bastante intrincado, pois o grau de dificuldade dos conteúdos aumentava progressivamente. Um dos ex - alunos nos revelou que *“as provas eram mensais e exigia muito”*. (SILVA, 2008).

A quantidade do saber escolar indispensável para o resultado satisfatório em cada avaliação era cumulativo, significando a continuidade de enciclopedismo dos programas de ensino, pois, ao lado de uma rigorosa avaliação, o ensino tornava - se altamente seletivo e elitizante, e sendo o responsável pela fabricação da excelência escolar.

A conclusão de uma série e a promoção para a série seguinte estava condicionada à frequência às aulas e à aprovação nos exames. O ensino seriado requeria um sistema avaliativo contínuo para a devida classificação dos alunos, mas também implicava mecanismos de controle do Estado que eram as visitas periódicas pelos inspetores às escolas e a exigência de relatórios anuais efetuados pelo Ginásio Cristo Rei.

Neste capítulo, percebemos que o aparato disciplinar e pedagógico da instituição concorreram para a formação de jovens que precisavam serem educados socialmente. Identificamos que o ideal de educação do Ginásio seria educar os jovens para serem bons cristãos patriotas, preparando-os para a inserção na sociedade uberlandense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para investigar e evidenciar a formação oferecida pela Escola Profissional Cristo Rei, uma instituição confessional católica salesiana, aos meninos de classe menos favorecida, investigamos um grande número de informações, a fim de compreender como a intencionalidade em torno dos processos educacionais do menor, no interior da instituição, estava de acordo com os anseios da sociedade.

Buscamos resgatar sua história, seu processo de criação e instalação, sua cotidianidade, para entender a educação oferecida por essa entidade. O Ginásio Cristo Rei, instalado em Uberlândia em 1944, teve uma contribuição significativa na escolarização da população uberlandense, uma vez que se inseria no contexto de modernização que o município experienciava. Nesse sentido, atendeu à população pobre, como também atendeu à demanda de cidades vizinhas, em vista da busca pelo curso ginasial.

O que nos instigou foram as notícias encontradas nos periódicos: uma escola confessional criada para ser um baluarte na cidade, e para favorecer os anseios da elite local. Na época, a Igreja Católica se apresentava como uma das principais fontes do processo educacional neste município, além de compartilhar da constituição da ordem social.

No município de Uberlândia, foram vários os discursos a respeito de uma escola profissional que atendesse à necessidade de retirar os menores da rua. Porém, a função da escola salesiana em apreço não se restringiu à formação profissional, que vigeu somente até os meados dos anos de 1950; moralizou e nacionalizou o seu público escolar, além de atender também às camadas mais abastadas em período posterior à década de 50 até o seu fechamento.

Procuramos nos aproximar da identidade dessa escola, buscamos relacioná-la ao contexto mais amplo, bem como aos norteamentos do ensino salesiano. A instituição em apreço, nessas circunstâncias, contribuiu para a educação de uma população que necessitava de formação para se inserir de forma adequada a esse novo modelo de urbanidade.

O projeto de progresso planejado pelas elites uberlandenses alimentou a migração de pessoas de outras regiões para a cidade de Uberlândia. A cidade gozava, desde então, de uma posição geográfica estratégica, e este é um fator que beneficiaria o seu crescimento e desenvolvimento. Esse crescimento demográfico urbano provocou uma situação de

precariedade à cidade, uma vez que esta população excedente teria que viver nos bairros periféricos. Estes fatores precederam a vinda dos salesianos para Uberlândia.

Desse modo, a ênfase na industrialização, como fator de modernidade e de progresso, pressupôs uma ordenação do espaço urbano. E este passou a ser controlado por códigos de postura, de condutas e de hierarquias, os quais foram criados para neutralizar os conflitos, além de favorecer a construção de uma cidade higiênica e ordeira.

O Ginásio Cristo Rei possuía mais que o curso ginásial, como se observou anteriormente, e em seu processo de constituição pluri-institucional foi um estabelecimento que agregou meninos pobres e excluídos, nesse sentido, contribuiu com o projeto de progresso da cidade, na tentativa de eliminar das áreas públicas os sinais de desordem, traduzidos pela pobreza infantil. Para tanto, foi necessário instruir tais meninos, baseando-se nos valores morais e cristãos, e prepará-los para o trabalho, objetivando diminuir o índice de crianças desamparadas na cidade de Uberlândia.

Segundo os princípios salesianos (SANTOS, 2000), o ser humano não nasce pronto, está em constante processo de construção e, para uma boa formação de sua personalidade, depende da qualidade das relações com outras pessoas. Assim, o sujeito é capaz de sentimentos, atitudes e gestos grandiosos de generosidade, mas é igualmente capaz de sentimentos e atitudes devastadoras de maldade e mesquinhez.

Portanto, faz-se necessária uma educação para o desenvolvimento integral da pessoa, não apenas intelectual e cognitivamente, mas uma educação que, com o passar dos anos, não se apague, dando estrutura para a vida social e, principalmente, para o trabalho.

No entanto, por questões de ordem financeira da instituição salesiana, que se achava endividada devido aos gastos com a construção da escola, não conseguiu manter o curso profissional gratuito, passando a cobrar mensalidades. Percebe-se que a criação dessa instituição não representou uma saída eficiente para resolver o problema do menor na cidade, uma vez que persistiria o aumento do número de menores, bem como a falta de recursos para manter as oficinas.

No transcorrer da pesquisa, evidenciou-se que a instituição salesiana, traduzida pela locução Ginásio Cristo Rei, posteriormente, ajustou-se aos anseios e às necessidades de determinados grupos da comunidade uberlandense, e foi perdendo sua identidade em torno da escola profissional, um projeto seminal. Eis o seu descaminho.

Atendendo a alunos de classes mais favorecidas, essa instituição buscou dar aos seus alunos uma formação que os distinguisse no cenário social, com uma educação acadêmica e humanista. Ao final, sabe-se que esta investigação não está completa. Entretanto, esperamos

ter sido possível sugerir caminhos para compreender a gênese da atuação educacional salesiana em Uberlândia, bem como para a construção de novas indagações em torno de seus descaminhos.

FONTES

IMPRESSAS

A *TRIBUNA*. Uberlândia, nº1, 1946. p.8.

A *TRIBUNA*. Uberlândia, nº6, 1946. dez, p.1.

A *TRIBUNA*. Uberlândia, 1946, dez, p.2.

AOS SÁBADOS em Uberlândia. *Correio de Uberlândia*. 1955. p.6.

BALKE, João. *Correspondência*. Uberlândia. 1948. p1.

CÂMARA MUNICIPAL. Actas da camara, Uberabinha, 1889-1902, *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 1944. p.1.

CORREIO de Uberlândia. Uberlândia, 1944,p.1.

CORREIO de Uberlândia. Uberlândia, 1948. p.2.

DISPENSÁRIO DOS POBRES. *O Repórter*, Uberlândia, 1938. p.1.

DR. HELVÉCIO. *O Reporter*. Uberlândia, 1945. p1.

DECRETO DA CRIAÇÃO DA PARÓQUIA NOSSA Senhora Aparecida. Uberlândia, 1945.

O ESTADO DE GOYÁZ. Uberlândia. 1942, jan, p.1.

O ESTADO DE GOYÁZ, Uberlândia, 1947. p.3.

É UM PROBLEMA que abrange outros problemas, a Escola Profissional, *O Estado de Goyás*, 1942, nº720, p.1.

ESCOLA PROFISSIONAL, o problema nº 1 de Uberlândia. Uberlândia. *O Estado de Goyaz*,1942.p.1.

FALTA-LHES EDUCAÇÃO. *O Repórter*, Uberlândia, 1935. p.2

O LEGISLATIVO e a mendicância. *Correio de Uberlândia*. 1955.p.1.

GINÁSIO CRISTO REI. *Estatuto do Ginásio Cristo Rei*, 1947. p.1.

GINÁSIO CRISTO REI. *Histórico do Ginásio Cristo Rei*. Uberlândia, p.1, 1947.

GINÁSIO CRISTO REI. *Regulamento interno do Ginásio Cristo Rei*, Uberlândia, 1947.p.1.

- HOLLANDIA, Chico Buarque. *O meu guri*. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 1981, disco sonoro. Lado 1, faixa 3.
- INSTITUTO CRISTO Rei. *A Tribuna*. Uberlândia, 1946. p.1.
- JUSTUS. O Progresso de Uberabinha. *A Nova Era*, n.12, 1907. p.1.
- NÓS TAMBÉM precisamos cuidar de nossas crianças pobres. *Diário*. Uberlândia, 1936, p.1-2.
- NOSSAS instituições de amparo á criança. *Correio de Uberlândia*. 1955. p.6.
- NOTAS, *O Estado de Goyáz*. Uberlândia, nº 721, 1942. p.3.
- O REPORTER*. Uberlândia, 1944. p.1.
- PATRONATO DE MENORES. Uberlândia. *O Reporter*, 1943. julh, p.1.
- PATRONATO para Menores. Uberlândia, *Mocidade Livre*, nº9, jan. 1947. p.1
- PONTES, Agenor Vieira. *Correspondência*. Inspeção São João Dom Bosco. Belo Horizonte, 1973. p.1.
- PIA SOCIETÀ DI S. FRANCESCO DE SALES. *REGOLAMENTO per Le case della pia Società di S. Francesco di Sales*. Torino, tipografia salesiana, 1906.
- PONTO DE TRABALHO para História Geral, 1ª série ginásial, Ginásio Cristo Rei, 1948.
- PONTO DE TRABALHO para Latim, 1ª série ginásial, Ginásio Cristo Rei, Uberlândia, 1948.
- PARÓQUIA N.S. Aparecida de Uberlândia. Uberlândia, *A Tribuna*, 1946. p.2.
- RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO. Ginásio Profissional Cristo Rei. Uberlândia, 1947.
- RELATÓRIO ANUAL ESCOLAR. Ginásio Profissional Cristo Rei. Uberlândia, 1956.
- ROCHA, José Saldanha. Instituto Cristo Rei. *Mocidade Livre*, jun. nº4, 1946. p.1.
- ROSENBERG. Relatório da verificação das Condições do Ginásio Cristo Rei. *Histórico do Estabelecimento*. Uberlândia, 30 fev. 1947. p.36.
- RECENSEAMENTO Geral do Brasil de 1940. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Série regional, Parte XIII – Minas Gerais. Tomo 1. Serviço gráfico do Instituto brasileiro de geografia e estatística: Rio de Janeiro, 1950.
- SANTOS, Eduardo Antônio dos. *Correspondência a Diretoria ensino secundário* Rio de Janeiro, Ginásio Cristo Rei, Uberlândia, 1950.
- TOLEDO Carvalho. Em louvor de Uberlândia. *Revista Uberlândia Ilustrada*. n.19, 1955.p.1.
- VIDA Escolar. Uberlândia, *Ponta de Lança*, nº 1, out, 1956. p3.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Decreto- Lei nº 92 do dia 31 de dez. de 1943. Uberlândia, p.15-16.

UBERABINHA E SEU PROGRESSO e sua gente. Política. *Triangulo Mineiro*, n.2, 20 jun. 1926. p.2.

UM CORRECTIVO QUE se impõe. O Reporter. Uberlândia, 1935.p.1.

SOUZA, Francisco de Palma. *Correspondência à Diretoria da Divisão do Ensino Secundário*. Uberlândia, 1948. p.1.

ENTREVISTAS

COSTA, Manoel Claro (2008). Entrevista cedida a Sandra ferreira de Oliveira por Júlio no dia 25 de agosto às 11.00 Hs.

BRITO Henrique (2008). Entrevista cedida a Sandra ferreira de Oliveira por Júlio no dia 25 de agosto as 11.00 h.

SILVA, Telmo Vinícius (2008). Entrevista concedida a Sandra Ferreira de Oliveira no dia 30 de agosto as 20.00hs.

FERNANDES, Odair Alves (2008). Entrevista concedida a Sandra Ferreira de Oliveira no dia 10 outubro às 19.hs.

FREITAS, Luiz Alberto de. Entrevista concedida a Sandra Ferreira de Oliveira no dia 20 agosto às 10:hs.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALBUQUERQUE, R. C. *Educação e modernidade no Brasil*. In: FÓRUM NACIONAL AS BASES DO DESENVOLVIMENTO MODERNO, Anais. São Paulo: Nobel, 1993.

ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos de. *Uberlândia operária? Uma abordagem sobre as relações sociais em Uberlândia-1950 a 1964*. Campinas, 1992

ALVES, Manoel. Sistema Católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão. Revista *Diálogo Educacional*, V5 n° 16, p.209-228, 2005.

_____. BEOZZO, J. (org.). História da Igreja no Brasil no séc. XIX. 2.ed. In: *História geral da Igreja na América Latina*. Petrópolis: Vozes, Paulinas, 2002.

ALVES, Márcio Moreira. *A Igreja e a Política no Brasil*. São Paulo: ed. Brasiliense, 1979.

ARANTES Jerônimo. *Anuário de Uberlândia*. Uberlândia, 1936.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? IN: Moura, Esmeralda Blanco B de. Carvalho, Carlos Henrique, (org.) *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia, EDUFU, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1981.

AZEVEDO, F. *A cultura Brasileira*. 6ª edição, RJ: UFRJ: Brasília: UNB, 1996.

AZZI, Riolando. *Os Salesianos no Brasil a luz da história*. São Paulo: salesiana Dom Bosco, 1982.

_____. *Os Salesianos em Minas Gerais: o decênio inicial da obra Salesiana 1895-1904*. São Paulo: Salesiana, pp.203-206, 1986.

_____. *A Obra de Dom Bosco no Brasil: cem anos de história*. Barbacena: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, 4 v,2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a Rotinização da Infância. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.25, n1, p.93-112, 1998.

BARRETO, M.A. Verbetes: instituição (administração) e instituição (*sociologia*). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1986.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. TRD. Carlos Felipe Moisés & Ane Maria L. Iloriatti. São Paulo: Companhia de Letras, 1986.

BITTAR, Mariluce. *Política de educação na região sul de Mato Grosso e a influência da congregação salesiana*. VI Congresso Internacional da Brazilian Studies Association BRASA, Atlanta, Geórgia/USA, 2002.

BOSCHILIA, R. Juventude, ultramontanismo e educação católica. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 43, p. 87-102, 2005. Editora UFPR, 2005.

BOSCO, Dom. *Circular sobre a disciplina*. MB X, 1102.

BOUDON, Raymond; BOURRICOUUD François. *Dicionário Crítico de sociologia*. Tradução Maria Letícia Guedes Alcoforado e Durval Ártico. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. CÓDIGO De menores. Decreto N. 17.943 A – 12 out, 1927.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1937*. Brasília. Senado Federal.

_____. Decreto nº 3.799, de 05 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. *Coleção de Leis da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, v. 007, p. 361, 31 dez, 1941.

BRITO, Jorge Luis Sila; Lima Eleusa Fátima de. *Atlas escolar de Uberlândia*. Uberlândia. EDUFU, 2007.

CAEIRO Alberto In: Pessoa. *Poemas Inconjuntos*, 1998.

CAPELATO, Maria Helena R. *Imprensa e história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.

CAPRI, Roberto. *O Brasil e seus Estados – Minas gerais e seus Municípios: O Triângulo Mineiro*. Capri Andrade & C. Editores, São Paulo, 1916.

CARVALHO, Carlos Henrique de. *República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães: Uberabinha, MG: 1905-1922-Uberlândia: EDUFU, 2004.*

_____. *Delinquência e marginalidade: o problema do menor infrator no espaço urbano de Uberlândia- MG.* IN: IN: Moura, Esmeralda Blanco B de. Carvalho, José e Carlos Araujo Souza, (org.) *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho.* Uberlândia, EDUFU, 2007.

_____. *Os submundos das cidades: as crianças no espaço urbano brasileiro.* Campinas, SP. Editora Alínea, 2008.

CARVALHO, J. M. *A construção da ordem: a elite política imperial.* Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CARVALHO, Jussara Gallindo Mariano de. *História, trabalho e educação: a educação profissional no Brasil (EPDB, Poços de Caldas-MG), Campinas, SP. Dissertação de mestrado, 2008.*

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano.* Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A invenção do cotidiano.* Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural.* Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CUNHA, Antonio Afonso da, Monsenhor ; SALAZAR Aparecida Portilho. *Nossos pais nos contaram: História da igreja em Uberlândia, 1818-1989.* Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia. 1989.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil.* Editora Francisco Alves. Rio de Janeiro, RJ, 1979.

_____. *As escolas de aprendizes artífices e a produção manufatureira.* *Revista da Faculdade de Educação.* UFF, Niterói, ano 10, nº 1-2, janeiro/dezembro, 1983.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.* Editora UNESP, Brasília, DF, 2000.

CUSTÓDIO, André Viana. *Direitos da criança e do adolescente e políticas públicas.* In: *Âmbito Jurídico,* Rio Grande, 2007.

DANTAS, Sandra Mara. *Veredas do progresso em tons altissonantes: Uberlândia (1900-1950)*. Uberlândia. Dissertação de mestrado, 2001.

DEL GROSSI, S.R. *De Uberabinha a Uberlândia: os caminhos da natureza. Contribuição ao estudo da geomorfologia urbana*. São Paulo: F.F.C/USP. Tese de doutorado, 1991.

DELMONDES, Lucia Aparecida. *Os (des) caminhos da educação profissional: uma análise das experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande, MS*. Dissertação de mestrado, 2006.

DONZELOT, J. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980..

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. 2º. volume. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 5 v.

FONSECA, J. M. *Sistema preventivo de Dom Bosco*. Belo Horizonte: Cesap, 1998.

FONSECA, Marcio. Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.

FONTES, R. Criança. *Revista Presença Pedagógica*, v.11, n.61, p. 03-05, jan./fev, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: cadernos da PUC/RJ. Nº16, 1974.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1991.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento na prisão*. Tradução de Lígia M.Pondé. Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREITAS, R.S Rais & SAMPAIO, Roberto Cury. *Sinopse do diagnóstico sócio econômico do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba-UFU-Anexo V*, 1985.

FROTA, Ana Maria M. Coelho. Diferentes Concepções de Infância e Adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e pesquisas em psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, Nº 1, 2007.

GARCIA, E. *Breve histórico dos direitos da criança e do adolescente*. In: Da situação irregular às garantias processuais da criança e do adolescente. São Paulo: CBIA/Cedeca, 1994.

GATTI JR, Décio. Reflexões teóricas sobre história das instituições educacionais. *Revista Ícone*, Uberlândia: Centro Universitário do Triângulo, v.6,n.2, 2000.

_____; PESSANHA, Eurize Caldas (2005). História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas/ SP: Autores Associados. Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

GHANTOUS, Daniella Soraya Resende Araújo. *Gymnásio Mineiro de Uberlândia: O processo de disciplinarização do espaço escolar (1937-1945)*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2006.

GIACOMETTO, Rosana; MARTINELI, Antonio e RINALDI, Fábio. *A Família Salesiana de D. Bosco*. Tradução de Fausto Santa Catarina, Roma: Instituto salesiano Pio XI, 2000.

GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. A escola de aprendizes e artífices e o ensino profissional na velha república. *Revista Vértices*. Ano 5, n.3.set/dez, 2003.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. A Busca das luzes e da ordem: a educação das crianças pobres em Minas Gerais no início do século XX (Uberabinha, 1900-1905). IN: Moura, Esmeralda Blanco B de. Carvalho, Carlos Henrique, Araújo, José Carlos de Souza (org.) *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia, EDUFU, 2007.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papyrus, 1985.

HELLER, Agnes (1982). *O Cotidiano e a História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Paz Terra. Rio de Janeiro.

HIGINO, ELIZETE (2006). *Um século de tradição: a banda de música do Colégio Salesiano Santa Rosa (1888-1898)*. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais). Fundação Getulio Vargas.

HOBSBAWM, E, RANGER, T (1984). *A invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. P.315-316.

_____. (1991). *A era das revoluções: 1789-1848*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

ISÁU, Manoel. Educação salesiana no Brasil sudeste de 1880 a 1922. Dimensões e atuação em diversos contextos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.18, jun. 2005 - ISSN: 1676-2584

_____. Da educação social à educação sócio comunitária e os salesianos. *Revista Histebr on-line*, Campinas, n.26, jun, p.2, 2007, 24ISSN 1676-2584.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. Autores associados, nº1, jan/jun. Tradução de: La Culture scolaire comme objeti historique, 2001.

JÚNIOR, Décio Gatti. *História da Educação em Perspectiva - Ensino, Pesquisa, Produção e Novas Investigações*. Autores associados. Uberlândia, 2005.

KOWARICH, Lucio. O preço do progresso: crescimento econômico, pauperização urbano. In: Moisés, José Álvaro (org). *Cidade, povo e poder*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1982.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M & Veiga, C.V. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Tradução de Sérgio Martins, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LOURAU, Reni. *A Análise Institucional*. Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1975.

LOURO, Guaciara. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LURIE A. *A Linguagem das Roupas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MACHADO, Maria Clara Tomáz. *A disciplinarização da pobreza no espaço urbano burguês: assistência social institucionalizada* (Uberlândia 1965-1980 USP). São Paulo, 1990.

MAGALHÃES, Justino. *Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, s.d. 18 p. (mimeo), 1996.

_____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, C.P. de & CATANI, D. B. (Orgs). *Práticas Educativas, Culturas, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, p.51-69, 1998

_____. Contributo para a história das instituições educativas- entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério e MAGALHÃES, Justino (Orgs). *Para a História do Ensino Liceal em Portugal. Actas dos colóquios do I Centenário da reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*. Universidade do Minho, Braga, p.63-78, 1999.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo, Hucitec, 1998.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726 – 1950. In: DE FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

MARIA, P. J. *O catolicismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Agir, 1950.

MARTINS, Edna. SZYMONSKI Heloisa. Brincando de casinha: significado de família par crianças institucionalizadas. *Estudos de psicologia*. Natal. vol.9,nº1,jan/dez, 2004.

MÁXIMO. Ciriam Gouveia. COSTA. Márcia Ferreira. GONÇALVES NETO. Wenceslau. Educação, Imprensa e Disciplina. As Escolas Profissionais em Uberlândia, MG (1936-1950). *Cadernos de História da Educação*, V1, nº1, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual da História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MELO, Floro de Araújo. *A História da História do menor no Brasil*. Rio de Janeiro, 1986.

MINAS. *Lei Orgânica do ensino secundário*. Decreto- Lei n. 4244-abri. 1942.

MINAS. *Lei Orgânica do ensino primário*. Decreto – LEI n. 8.529 – jan. 1946.

MONTES, Selma Rabelo. *Entre o campo e a cidade: as territorialidades do Distrito de Tapuira (Uberlândia-MG), 1975 a 2005*- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. Dissertação de mestrado, 2006.

MOURA, Geovana Ferreira Melo. *Por trás dos muros escolares: luzes e sombras na educação feminina (Colégio N. Sra das Dores - Uberaba 1940/1960)*. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2002.

MOURA, L.D. *A educação Católica no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2000.

MUCHAIL, Salma Tannus. *O lugar das instituições na sociedade disciplinar*. Recordar Foucault.Org. Renato Ribeiro. São Paulo: Brasilense, 1986.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do nascimento. *Cem anos de ensino profissional no Brasil*. Editora IBPEX. Curitiba-PR, 2007.

NASCIMENTO. Dilene Raimundo. *Fundação Ataúlpho de Paiva - Liga Brasil contra Tuberculose. Um século de luta*. Rio de Janeiro, Quadrantin, Faperj, 2001.

NETO, Nicola José Frattari. *Educandário Espírita Ituiutabano: Caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora*. Ituiutaba, Minas Gerais (1954-1973). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, Dissertação de mestrado, 2009.

NICOLAU, Fabiana. *Moços para a pátria e para a igreja: A produção de sujeitos nos enunciados pela pedagogia salesiana*. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.15-43, 1992.

NUNES, Deise Gonçalves. A infância dos no Brasil da modernidade. *Revista UFG*, p.2, 2000.

OLIVEIRA. Sandra Ferreira de. *O ensino primário na Imprensa de Uberabinha na Primeira República*. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006.

PASSETI, Edson. *O que é o menor?* São Paulo, Brasiliense, 1986.

_____. *O que é menor?* Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 1994.

PASSOS, E. S. *A Educação das Virgens: Um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1995.

PECHMAN, R. M. *Olhares sobre a cidade*. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 1994.

PEZZUTTI, Pedro. *Município de Uberabinha: história, administração, finanças e economia*. Uberabinha, oficinas livraria Kosmos, 1922.

PILETTI, Claudino. *Filosofia e História da Educação*. Editora Àtica. São Paulo, 2004.

_____. PILETTI Nelson (1988). *Filosofia e História da Educação*. Editora Àtica. São Paulo, 1988.

PRIORE, Mary Del. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

QUELUZ, Gilson. *Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)*. Curitiba: Cefet-Paraná, 2000.

REVEL, Judith (2005). *Foucault: conceitos essenciais*. Trad. De Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIZZINI, Irene. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RODRIGUES, Maria José. SOARES, Beatriz Ribeiro. *Os planos urbanos de Uberlândia (1907/1980)*. II Simpósio Regional de Geografia "Perspectivas para o cerrado no século XXI" p.2-3, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 15ª edição, 1993.

RÜSSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Trad. De Asta, Rose Alcaide, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SAMUEL Raphael. História local e História oral. *Revista Brasileira de História*. V 9, nº 19, São Paulo, 1990.

SANFELICE. José Luiz. *História das instituições e gestores educacionais*. Ver. HISTEDBR. On-line. Campinas, nº especial, p.20 e 21, agos. 2006, ISSN 1676-2584.

_____. José Luiz. SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claudinei (org). História da educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores associados: Histesbr,1999.

SANTOS, Jaílson Alves dos. *A trajetória da educação profissional*. In LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs). 500 Anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2003

SANTOS, Manoel Isaú Souza Ponciano dos. As escolas sob o regime e o sistema salesiano de educação: *Luzes e Sombras na prevenção à violência em educação*. São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 2000.

SARMENTO, Manuel J. & Pinto, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (orgs.) *As Crianças - Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: conceito, história e historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*. nº4. jan/dez,p.27-33, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Os Jesuítas e a Educação das Crianças – Séculos XVI ao XVIII. In: RIZZINI, Irma (Org.). *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil*. Rio de Janeiro: USU, 2000.

SILVA, O M. *A epopéia ignorada- a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. Cedas. São Paulo, 1986.

SILVEIRA, Tânia Cristina da. *História da escola rural Santa Tereza (Uberlândia, MG, 1934 a 1953)*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2008.

SOARES, Beatriz R. BESSA, Kelly C.F. de O. *Uberlândia e sua região: caracterizando uma cidade media*. In: IV Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. Viçosa, cdrom, Videolar, 1999.

SOARES, Beatriz Ribeiro. *Uberlândia: Da cidade jardim ao portal do cerrado – imagens e representações no Triângulo Mineiro*, tese (doutorado). Universidade de São Paulo- São Paulo, 1995.

SOUSA, Vera Lucia Puga. *Entre o bem e o mal*. (Educação e sexualidade nos anos 60 Triângulo Mineiro). USP. São Paulo, 1991.

SOUZA, Rosa de Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1810-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. Tempos de infância, tempos de escola: ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.25, n°2, jul/dez, 1993.

SOUZA. C.P. *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo, Escrituras, 1998.

TEIXEIRA Tito (1970). *Bandeirantes e Pioneiros do Brasil Central*. Uberlândia. Uberlândia Gráfica Ltda., p.41.

TEODORO, Julio César Orias. *A educação salesiana em Uberlândia*. A Gênese do Instituto Teresa Valse Pantellini (1959-1970). Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de mestrado, 2008.

VEIGA NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias abandonadas*. Campinas: Papirus, 1999.

VERONESE, Josiane Rose Petry. Menoridade Civil: Algumas reflexões sobre a teoria das incapacidades, *Revista da Faculdade de Direito da UFSC*, Porto Alegre, v. 2, p. 123-142, 1999.

VICENTE, C.M . *O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo*. Em S. M. Kaloustian (Orgs). *Família brasileira a base de tudo* (47-59). São Paulo: Cortez, 1994.

VILLAÇA, Antonio Carlos. *O pensamento católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

VINÃO FRAGO. Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar; propuestas y cuestiones. *História de la Educacación*. VI2-13, p.17-94, 1993.

WILLIANS, Raymond. *O Campo e a Cidade: na história e na literatura*. Trad: Paulo Henrique Brito. São Paulo: Companhia das Letras. Companhia das letras. SP, 1989.

WIRTH, J.D. *O Fiel da Balança: Minas Gerais na Federação Brasileira 1889-1937*, tradução de M^a Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

XAVIER, Maria Elizabete. S. P. *Poder Político e educação de Elite*. São Paulo: Cortez Editora - Autores Associados, 1980.

_____. et. al. *História da Educação: A Escola no Brasil – A Sociedade Agroexportadora e a Constituição do Ensino*. São Paulo: FTD, 1994.

Site consultado:

Dados sobre Congregação Preciosismo Sangue. Disponível em <www.paginaoriental.com/santos/crdb310.htm>. Acesso em 20 de dezembro de 2008.

ANEXOS

