



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO – UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

**O ENSINO SECUNDÁRIO DO COLÉGIO RIO BRANCO DE BOM JESUS DO  
ITABAPOANA E OS ALUNOS BOLSISTAS: APONTAMENTOS SOBRE A  
HISTÓRIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL**

**SUELEN RIBEIRO DE SOUZA**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ**

**MAIO - 2016**

Suelen Ribeiro de Souza

O ENSINO SECUNDÁRIO DO COLÉGIO RIO BRANCO DE BOM JESUS DO  
ITABAPOANA E OS ALUNOS BOLSISTAS: APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA E  
A POLÍTICA EDUCACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em políticas sociais, na área de concentração: Educação, Política e Cidadania.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Silvia Alicia Martínez

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Maldonado da Silva

Campos dos Goytacazes - RJ

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

045/2016

S729 Souza, Suelen Ribeiro de.

O ensino secundário do Colégio Rio Branco de Bom Jesus do Itabapoana e os alunos bolsistas: apontamentos sobre a história e a política educacional / Suelen Ribeiro de Souza. – Campos os Goytacazes, RJ, 2016.  
172 fl. : il.

Orientadora: Silvia Alicia Martínez.

Coorientadora: Renata Maldonado da Silva.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2016.

Bibliografia: f. 140 – 155.

1. Colégio Rio Branco (Bom Jesus de Itabapoana (RJ)) - História. 2. Ensino Secundário. 3. Cultura Escolar. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD – 370.98153

O ensino secundário do Colégio Rio Branco de Bom Jesus do Itabapoana e os alunos bolsistas: apontamentos sobre a história e a política educacional

Suelen Ribeiro de Souza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em políticas sociais.

Aprovada em: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa (Doutor em Educação, PUC - Rio)  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Doutor em Ciência da Religião, UFJF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro.

---

Prof. Dr. Giovane do Nascimento (Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, UERJ).  
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Maldonado da Silva (Doutora em Educação, UFF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Alicia Martínez (Doutora em Educação, PUC - Rio)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro

Dedico este trabalho aos meus pais que me ensinaram a ser a pessoa que sou. E ao meu irmão, companheiro de todas as horas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela minha vida e por sempre me orientar a encontrar o melhor caminho.

Em seguida, à professora Silvia Alicia Martínez pela paciência, dedicação e sobretudo por ter acreditado em mim e me auxiliado na jornada para o grande dia. Esse trabalho não seria possível sem suas orientações e puxões de orelha.

Agradeço, também, à professora Renata Maldonado da Silva por ter aceitado co-orientar o meu trabalho e por todos os conselhos e conversas pra me tranquilizar e me mostrar que tudo acabaria bem. Suas leituras e contribuições foram muito válidas à pesquisa.

Gostaria de agradecer aos professores Fernando César Ferreira Gouvêa e Leandro Garcia Pinho por terem aceito o convite para avaliar o meu trabalho. E ao professor Hernán Armando Mamani que participou da banca de defesa do projeto e contribuiu com muitas questões relevantes.

Agradeço aos professores do programa de pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, em especial os da linha Educação, Política e Cidadania, pela troca de conhecimentos. As leituras realizadas foram importantes para o desenvolvimento do meu trabalho.

Agradeço à Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) que me concederam a bolsa de estudo por 21 meses que possibilitou financiar os gastos com os congressos e as despesas da pesquisa.

Agradeço, também, aos proprietários e funcionários do Arquivo Privado do Espaço Cultural Luciano Bastos que autorizaram a pesquisa e conseqüentemente a análise dos documentos.

Agradeço aos colegas da disciplina “História e política educacional”, quando ainda era aluna especial, Evandro Vargas e Eduardo Moreira, por influenciarem a escolher o objeto da pesquisa.

Agradeço ao Rodrigo Rosselini pelas inúmeras vezes que me auxiliou tirando dúvidas, me ajudando com o mapa e com a formatação. Meu sincero agradecimento.

Agradeço aos meus colegas de turma do mestrado por todas as experiências positivas e por terem passado pela minha vida. Aos meus amigos de Bom Jesus, Campos dos Goytacazes, Cabo Frio e Rio de Janeiro pelo carinho e amizade.

O caminho do mestrado sem dúvida foi muito importante para minha vida, trouxe a amizade de algumas pessoas que espero levar para sempre. Obrigada minhas queridas, vocês tem lugar especial em meu coração. Cada conselho, risada, telefonema e mensagem foram importantes pra mim, nunca se esqueçam disso, Millany Machado, Euza de Souza e Flaviane Ferreira. A jornada teria sido mais árdua se não fosse por vocês.

Agradeço a Poliana Romero pela parceria, amizade e por ser uma irmã emprestada, sem dúvida a vida em Campos melhorou quando fomos morar juntas.

Agradeço à minha tia Aparecida Ribeiro por ter sido minha auxiliar número um no encontro dos entrevistados, nem sei o que faria sem sua ajuda.

Um agradecimento muito especial a minha Tia Conceição Ribeiro que me ajudou muito no início da jornada. Segurou a minha mão até que eu pudesse caminhar sozinha.

Agradeço, com todo amor do mundo, à minha família. Meus pais pelo carinho e ensinamentos. E aos meus tios, Marlene e Joaquim, que sempre me apoiaram e incentivaram.

E ao meu querido e amado irmão que sempre me ajudou. Agradeço por sempre ter atendido minhas 199 ligações diárias e por ter me feito acreditar que a vida podia ser melhor. Não sei o que seria da vida sem você.

E para finalizar gostaria de citar uma frase de Albert Einstein “a educação é amarga mas os frutos são doces”. Não posso dizer que a caminhada em busca do conhecimento foi amarga, mas sim difícil. E graças a todos, que direta e indiretamente, se dispuseram a me ajudar, aconselhar e ouvir, hoje posso colher os frutos que além de doces são enriquecedores. A vocês meu agradecimento mais sincero e carinhoso.

Obrigada!

As condições básicas para nossa investigação estão dadas: de um lado, as fontes documentais são acessíveis e, de outro, as referências teóricas estão definidas. Todo o desafio desse trabalho consiste agora em articular adequadamente os princípios teóricos explicitados aos dados empíricos encontrados. Tão simples como amarrar um sino na boca de um tigre.

Nosella & Buffa, 2002.

## RESUMO

Na atualidade, os debates comemoram a conquista da universalização da educação básica, ofertado pelo Estado, mas a realidade que perdurou ao longo de grande parte da história brasileira não foi essa. A oferta do ensino pós-primário esteve majoritariamente nas mãos da iniciativa privada durante grande parte do século XX. Nesse trabalho analisou-se o percurso do Colégio Rio Branco (1920-2011), uma instituição privada localizada em Bom Jesus do Itabapoana, no Noroeste Fluminense, responsável pela escolarização de grande parcela da população dessa localidade, com especial relevância para a oferta do ensino secundário. Foram abordados, ainda, alguns aspectos marcantes da história da instituição e da cultura escolar. O colégio foi uma das primeiras instituições a ofertar o ensino secundário e, durante quase 50 anos, recebeu subsídios do Estado, mediante bolsas de estudo. O objetivo foi o de analisar, historicamente, a trajetória do ensino secundário no Colégio Rio Branco, com ênfase nos alunos bolsistas, com o intuito de compreender qual o capital cultural por eles adquirido (ou incorporado). O período estudado compreendeu os anos de 1920 a 1971, com ênfase entre dois acontecimentos relevantes da história da educação brasileira: a publicação da lei 4.024/61 e da lei 5.692/71. Inicialmente, apresentou-se a trajetória do ensino secundário no Brasil. Em seguida são feitos apontamentos sobre os conceitos de instituição escolar e cultura escolar, utilizados na pesquisa, e, por fim, discutiram-se dados relevantes da história da instituição, assim como alguns aspectos da sua cultura escolar. A perspectiva metodológica usada no trabalho foi a qualitativa de base histórica, com análise de documentos, jornais da época e entrevistas individuais semiestruturadas (VERGARA, 2009), com base nas origens sociais, percurso escolar em nível secundário, superior e carreira profissional dos alunos, à luz de conceitos elaborados por Pierre Bourdieu (2013), tais como os de “capital cultural”, “capital social” e “trânsfugas”. Para a análise das entrevistas foi utilizada a perspectiva da análise de conteúdo. Acredita-se que a assistência do poder público às instituições privadas ocorreu em função da ausência de instituições de ensino secundário públicas de âmbito estadual e federal que oferecessem as mesmas modalidades de ensino que o colégio ministrava. Concluiu-se que o CRB, durante décadas, contribuiu em expandir a escolarização do povo bonjesuense, amparado nas bases legais que financiavam a iniciativa privada, em um contexto de amplos debates e polarizações envolvendo questões como o ensino público enquanto dever do Estado e as subvenções que vêm sendo historicamente destinadas à iniciativa privada.

Palavras-chave: Instituição escolar. Cultura escolar. Colégio Rio Branco. Ensino secundário.

## ABSTRACT

Nowadays, the conquest of the universalization of the basic education, offered by the State, is celebrated, but that was not the reality throughout most of the Brazilian history. For most of the twentieth century, the education, beyond primary school, was mainly in the hands of private initiative. This study analyzed the trajectory of the Rio Branco School (1920-2011), a private institution settled in the municipality of Bom Jesus do Itabapoana, in the Northwest Fluminense, responsible for the education of a great portion of the city's population, especially by offering the first cycle of secondary school. Some remarkable aspects of its history and school culture were, also, approached. The school was one of the first institutions to offer secondary education and, for almost 50 years, received government subsidy in the form of scholarships. The objective was to analyze, historically, the trajectory of secondary education in Rio Branco School, especially the scholarship students, to understand which cultural capital was acquired (or incorporated) by them. The studied period covers the years 1920 to 1971, emphasizing two relevant events in Brazilian history of education, the 4.024/61 and 5.692/71 laws. Firstly, the trajectory of secondary education in Brazil was presented. Then, some observations, about the concepts of scholar institution and school culture, used in this research, are made, and, lastly, important data concerning the history of the institution are discussed, as well as some aspects of its school culture. The methodological perspective used in this work was the "qualitative of historical basis", analyzing documents, newspapers from that period and individual semi-structured interviews (VERGARA, 2009), based in the students' social origins, scholar trajectory on the secondary education, higher education and professional career, in light of the concepts developed by Pierre Bourdieu (2013), such as "cultural capital", "social capital" and "turncoats". For the interviews analysis was used the perspective of content analysis. We believe that the reason for the aid given by the government to the private institutions was the absence of the offering of secondary education, offered by the Rio Branco School, by public institutions. Therefore, we conclude that the Rio Branco school, for decades, has contributed to expand the education of the people of Bom Jesus do Itabapoana, sustained by the legal basis which financed the private education institutions, in a context of debates and polarizations involving issues such as the State duty to provide public education, and the financial aid which have been, historically, given for the private initiative.

Keywords: Scholar institution. School culture. Rio Branco School. Secondary education.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Demonstração do caráter seletivo da escola brasileira na década de 1950.....	18
Figura 2 - Estado do Rio de Janeiro: O Colégio Rio Branco de Bom Jesus do Itabapoana e o ensino público secundário em 1920.....	23

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Mário Bittencourt, diretor do CRB de 1920 à 1930 .....	78
Fotografia 2 - Prédio do CRB em 1935.....	82
Fotografia 3 - Prédio do CRB em 2011.....	82
Fotografia 4 - Professor Carlos Marques Brambila, diretor do CRB, de 1933 à 1939.....	84
Fotografia 5 - Olívio Bastos, diretor administrativo do CRB, de 1939 à 1958.....	86
Fotografia 6 - Maria do Carmo Baptista de Oliveira, D. Carmita, diretora técnica do CRB, de 1939 à 1967. ....	87
Fotografia 7 - Foto de formatura das normalistas do ano de 1963.....	89
Fotografia 8 - Luciano Augusto Bastos, diretor do CRB de 1959 a 2011.....	90
Fotografia 9 - Comemorações cívicas, da Escola Militar 187 do CRB no ano de 1933 .....	94
Fotografia 10 - Reprodução de uma sala típica dos anos de 1940 no Espaço Cultural Luciano Bastos .....	95
Fotografia 11 - Quadro de Formandos de 1941 e 1942.....	96
Fotografia 12 - Alunos do CRB divididos entre meninas à direita e meninos à esquerda .....	98
Fotografia 13 - Anúncio do processo seletivo das bolsas de estudo da FES em 1958.....	106
Fotografia 14 - Ofício de "cobrança"/autorização de pagamento das bolsas estaduais de 1969 .....	115

## **LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1 - Distribuição das bolsas de estudo no período de 1945 à 1985.....	118
------------------------------------------------------------------------------	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos entrevistados na pesquisa.....	76
Quadro 2 - Leis e decretos federais que regulamentaram a oferta de bolsas de estudo .....	104
Quadro 3 - Síntese dos órgãos de distribuição dos recursos das bolsas de estudo Federal ....	110
Quadro 4 - Leis e decretos estaduais que regulamentaram a oferta de bolsas de estudo .....	111
Quadro 5 - Modelo de requerimento de bolsa de estudo, estipulado pelo decreto n.º 6.809 e entregue à CGMG.....	113
Quadro 6 - Carreira profissional: dos egressos e seus pais.....	131
Quadro 7 - Distribuição das bolsas de estudo do governo Federal no CRB no anos de 1957 à 1972 .....	167
Quadro 8 - Distribuição das bolsas de estudo do Governo Federal no CRB nos anos de 1973 à 1985 .....	168
Quadro 9 - Distribuição das bolsas de estudo do governo do estado do Rio de Janeiro no CRB nos anos de 1945 à 1972.....	169
Quadro 10 - Distribuição das bolsas de estudo do governo do estado do Rio de Janeiro no CRB nos anos de 1973 à 1983.....	170
Quadro 11 - Distribuição das bolsas de estudo da Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana no CRB nos anos de 1951 à 1972 .....	171
Quadro 12 - Distribuição das bolsas de estudo da Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana no CRB nos anos de 1973 à 1986 .....	172

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação brasileira de educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CCBE	Comissão Central de Bolsas de Estudo
CCMG	Comissão Central de Matrículas Gratuitas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CGMG	Comissão Geral de Matrículas Gratuitas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONABE	Conselho Nacional de Ex-combatentes do Brasil
CRB	Colégio Rio Branco
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DES	Diretoria de Ensino Secundário
ECLB	Espaço Cultural Luciano Bastos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FEB	Força Expedicionária Brasileira
FES	Fundação do Ensino Secundário
FNEM	Fundo Nacional do Ensino Médio
GRB	Ginásio Rio Branco
GT	Grupo de Trabalho
HIE	História das Instituições Escolares
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISES	Inspetoria Seccional do Ensino Secundário
LDBENEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MES	Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
PEBE	Programa Especial de Bolsas de Estudo
PMBJI	Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana
PNE	Plano Nacional de Educação
SEEDUC	Secretária Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: TRAJETÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL .....	27
1.1 As bases do ensino secundário brasileiro: os exames de preparatórios .....	27
1.2 As reformas do ensino secundário: de Francisco Campos a Gustavo Capanema .....	34
1.3 O ensino secundário nos anos 1950: o debate entre o público e privado .....	43
CAPÍTULO II: OBJETOS HISTÓRICOS: A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES A E CULTURA ESCOLAR.....	57
2.1 As instituições escolares como objeto de pesquisa.....	57
2.2 A cultura escolar como objeto histórico .....	63
2.3 Aspectos teórico-metodológicos: Apresentação das fontes e os dados .....	67
2.3.1 Os Documentos .....	68
2.3.2 O jornal de cada dia como fonte de pesquisa .....	71
2.3.3 História Oral .....	73
CAPÍTULO III: A HISTÓRIA DO COLÉGIO RIO BRANCO E ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR .....	77
3.1 A história do Colégio Rio Branco: a releitura do jornal <i>O Norte Fluminense</i> .....	77
3.2 Aspectos relevantes da cultura escolar do Colégio Rio Branco .....	93
CAPÍTULO IV: AS BOLSAS DE ESTUDO E OS SUJEITOS: O CASO DO GINÁSIO RIO BRANCO.....	100
4.1 Abrindo a caixa preta da escola: a relação público/privado na política educacional de distribuição de bolsas de estudo a partir dos anos de 1940 .....	100
4.2 Os sujeitos e o capital cultural institucionalizado: ainda aspectos relevantes da Cultura escolar.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	133
Referências .....	140
<b>Anexos</b> .....	156
<b>Apêndices</b> .....	161

## INTRODUÇÃO

Quando se pergunta sobre uma instituição escolar de relevância ao longo de grande parte do século XX em Bom Jesus do Itabapoana, há unanimidade entre os bonjesuenses em indicar o Colégio Rio Branco (CRB). Com o intuito de conhecer melhor essa instituição, nesta pesquisa, estudou-se a trajetória do ensino secundário no Colégio Rio Branco<sup>1</sup>, que foi uma instituição privada, fundada em 1920 pelos professores José Costa Júnior e Mário Bittencourt, localizada no 10º Distrito de Itaperuna, atual município de Bom Jesus do Itabapoana, no Noroeste Fluminense<sup>2</sup>. O CRB, no decorrer de noventa anos, ocupou um papel relevante na educação do povo bonjesuense, principalmente, em função da ausência de escolas públicas, na região ou seja, na ausência da ação do Estado.

O colégio exerceu suas atividades escolares até 2011, quando foi extinto. Seu antigo prédio abriga, hoje, o Espaço Cultural Luciano Bastos (ECLB), dedicado a preservar a história e a memória do educandário e de Bom Jesus do Itabapoana. Muitos aspectos da história do CRB estão preservados nas páginas dos jornais da época e da edição comemorativa dos “60 anos do CRB” no periódico *O Norte Fluminense*. Analisando-as, observa-se que os jornais tinham uma visão laudatória sobre o educandário. Mas apesar disso, constituíram-se em importante via, nesta pesquisa, para compreendermos o campo de atuação da instituição.

O tema apresentado teve origem nas leituras relacionadas à história da educação, em especial, o texto de Norberto Dallabrida (2012) “Os incluídos do exterior: trajetórias sociais de ex-alunos bolsistas de um colégio de elite (1952-1961)”, no qual o autor estudou os alunos bolsistas de um colégio de elite catarinense. Este trabalho conduziu à percepção da importância de estudos sobre a trajetória escolar de egressos do Colégio Rio Branco, e a análise dos mecanismos de financiamento da educação utilizados pelo Estado, através das bolsas de estudos. A ausência de estudos acadêmicos sobre a instituição e sua atuação como unidade formadora de uma mentalidade local também contribuiu para a escolha dessa temática<sup>3</sup>.

No entanto a escolha do ensino secundário como objeto privilegiado de análise do Colégio Rio Branco se justifica por três motivos. Primeiramente, porque o colégio foi um dos

---

<sup>1</sup> O colégio recebeu ao longo dos anos duas nomenclaturas: Colégio Rio Branco e Ginásio Rio Branco, no período de 1942-1973. No entanto na pesquisa, exceto no capítulo 3 e 4, utiliza-se a denominação CRB.

<sup>2</sup> A cidade de Bom Jesus do Itabapoana emancipou-se de Itaperuna em 1939. No entanto ao longo da pesquisa utiliza-se a nomenclatura Bom Jesus do Itabapoana, mesmo quando era distrito, pois já recebia esse nome nos jornais da época.

<sup>3</sup> Na pesquisa realizada no banco de dados da Capes, em março de 2015, não se identificou nenhum trabalho acadêmico sobre o colégio.

primeiros a ofertar o ensino secundário em Bom Jesus do Itabapoana. No entanto, cumpre destacar que o ensino secundário, única garantia de acesso ao ensino superior na época, era voltado para uma parcela ínfima da população, sendo bastante elitizado. Segundo Dallabrida (2009) o sistema educacional brasileiro, desde o Império, apresentava uma dualidade: o ensino secundário para as elites e o primário e técnico para as classes populares, tornando-se esse processo mais intenso após a Reforma Francisco Campos<sup>4</sup>.

Em segundo lugar, o secundário era um nível de ensino comprometido com a função social de formar as individualidades condutoras da nação e também proporcionava ao secundarista uma relativa ascensão social. O terceiro e último motivo, porque o colégio recebeu financiamento público, convertido em bolsas de estudo, no período de 1945 a 1990<sup>5</sup>. Diante disso o CRB passa a receber estudantes de capital econômico e “capital cultural” (BOURDIEU, 2013a) diferenciados, ou seja, os costumes e “*habitus*” (BOURDIEU, 2003) próprios do meio em que vive<sup>6</sup>.

Cumpra aqui destacar que a política de bolsas tinha uma dupla função: a de salvar e comprometer, pois ao mesmo tempo em que salvava o futuro de muitos alunos que não podiam pagar por uma educação de qualidade, essa política comprometia o desenvolvimento da educação pública. A concessão de bolsas de estudo não era destinada prioritariamente para o Colégio Rio Branco e, muito menos, para o estado do Rio de Janeiro. Tratava-se de uma prática recorrente na maioria dos estados brasileiros. Depreende-se, então, que a oferta de bolsas de estudo, mantida por 45 anos, ocorreu em detrimento da criação e ampliação das vagas em escolas públicas.

Diante disso a análise da história do Colégio Rio Branco, também pelo viés do financiamento, possibilitou a investigação das políticas públicas educacionais, considerando a articulação entre o Estado e a iniciativa privada. As “políticas educacionais são tidas como uma política pública social de responsabilidade do Estado” (HÖFLING, 2001, p. 30-31). Neste sentido a política educacional compreende mais um “setor” (PEREIRA, 2015) da política

---

<sup>4</sup> Essa realidade, característica das capitais, não se enquadrava na situação de Bom Jesus, pois a oferta educacional era ínfima.

<sup>5</sup> O Almanaque Administrativo, Mercantil e industrial do estado do Rio de Janeiro (1891-1940), aponta que o Colégio Rio Branco, nas décadas iniciais do século XX, já recebia subvenção da Prefeitura Municipal de Itaperuna. No entanto o documento não especifica a forma de subvenção.

<sup>6</sup> Segundo Bourdieu (2003) o *habitus* é um “sistema de disposições duráveis e transferíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas as necessidades objetivas das quais ele é o produto” (BOURDIEU, 2003, p.73).

social<sup>7</sup>. Para Vianna (2002), a política social é entendida como modalidade de política pública e, pois, como ação de governo com objetivos específicos.

As políticas educacionais desenvolvidas no período da República Velha não tinham o intuito de colocar o estado como provedor dos direitos educacionais<sup>8</sup>. Cumpre destacar que o “padrão de proteção social, via políticas sociais públicas” (TEIXEIRA, 2007, p. 48) surgiu no Brasil na década de 1930, período que marca o início das reformas da educação em âmbito nacional, com o propósito de democratizar o ensino. No entanto, segundo Souza (2012) o compromisso da União com o ensino secundário não se voltou para a criação de escolas públicas, mas se restringiu “à normatização detalhada da organização pedagógica e administrativa” (SOUZA, 2012, p. 61).

A Constituição de 1934 apontou que a “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (BRASIL, 1934, art. 149), mas o que pôde se perceber ao longo dos apontamentos, aqui apresentados, é que a oferta do ensino primário era obrigatória pelo Estado. No caso do ensino secundário, essa oferta ficou majoritariamente a cargo das instituições privadas e, conseqüentemente, muitos foram privados do acesso à escolarização. Vale ressaltar que nesta época as únicas instituições públicas de ensino secundário eram o Colégio Pedro II e os liceus de humanidades nas capitais dos estados brasileiros.

A década de 1950 inaugurou o processo de expansão da escolarização. Apesar disso, a sonhada “democratização do ensino” secundário continuou longe de ser alcançada. Percebeu-se que esse processo apresenta “algumas contradições que envolveram a tensa relação entre a educação escolar e a democracia no Brasil” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 179). Nesses termos, a educação escolar pode se aproximar, se afastar ou mesmo ser indiferente aos princípios da democracia.

Na visão de Freitas e Biccass (2009)

---

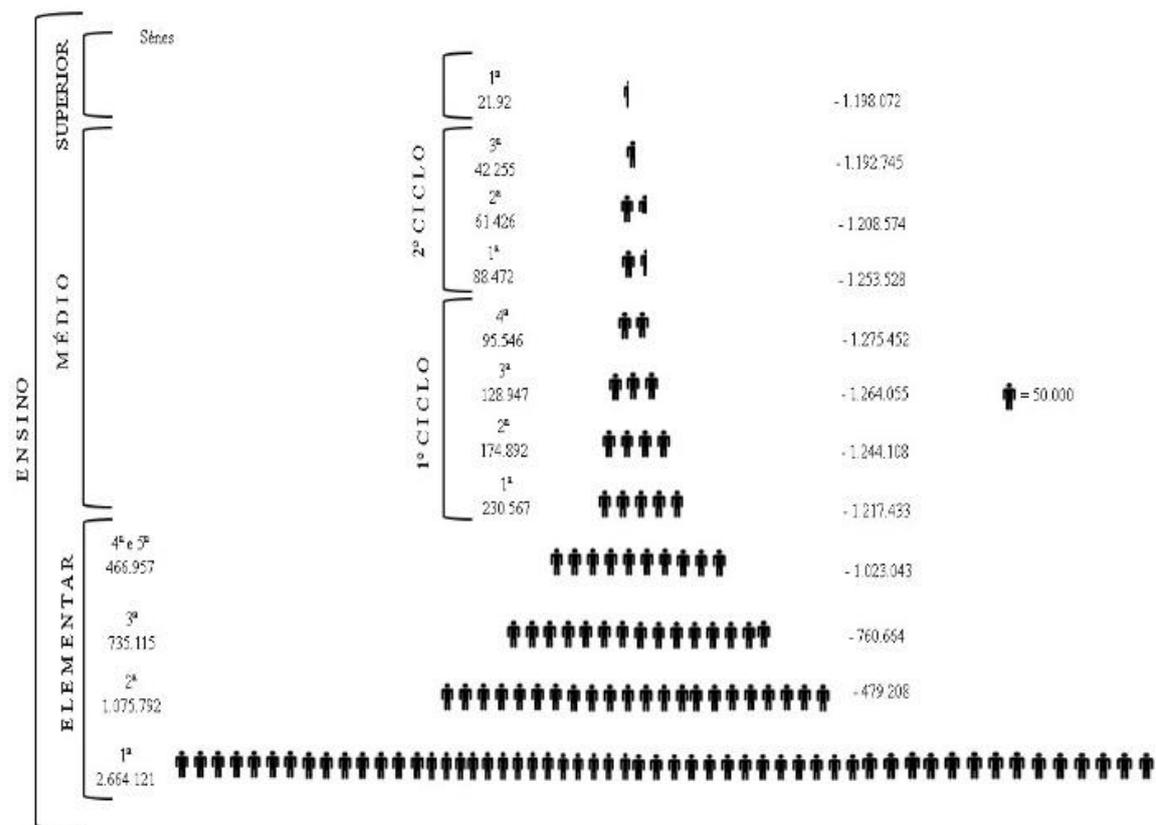
<sup>7</sup> “Conforme Di Geovani (1999), os sistemas de proteção social são as formas mais ou menos institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou conjunto de seus membros. Dentre as problemáticas atendidas por esses sistemas de proteção social destacam-se aquelas provocadas por vicissitudes de caráter natural ou social, tais como: a velhice desamparada, doença, infortúnio e as privações ou carências dos membros mais pobres. Pode-se incluir neste sistema as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais, culturais, incluindo também os apoios, cuidados especiais dentre outros”. (TEIXEIRA, 2007, p. 45).

<sup>8</sup> Segundo Fausto (2013) a passagem do Império para a República no Brasil “foi quase um passeio. Em compensação, os anos posteriores ao 15 de novembro se caracterizaram por uma grande incerteza”. (FAUSTO, 2013, p. 245). O autor, ainda, expõe que nesse período os grupos dominantes de poder divergiam em suas concepções de organização da República e possuíam interesses diferentes. A Primeira Constituição Republicana, inspirada no modelo norte americano que consagrava a liberdade federativa, estabeleceu o sistema presidencialista de governo; voto direto e universal; os três poderes; e a separação entre a igreja e o estado.

Isso quer dizer que quando uma sociedade, ainda que se autoproclame como democrática, não consegue oferecer a sua população oportunidades sólidas de escolarização com recursos efetivamente públicos, esvazia-se o princípio da igualdade de direitos, desrespeitando assim um dos aspectos fundamentais do conceito de democracia que emerge depois do final do século XVIII, que é o direito à educação para todos. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 180).

Nesse mesmo caminho, o intelectual renovador Anísio Teixeira proferiu, em 1957, uma conferência no Clube de Engenharia no Rio de Janeiro, na qual analisou a permanência crônica dos déficits da qualidade da educação com ênfase nos anos de escolarização. Ele comparou a situação do sistema educacional brasileiro à imagem de uma pirâmide onde a base era pouco sólida e logo se afinava, aproximando-se mais de um obelisco do que de uma pirâmide. Partindo dessas considerações, Anísio Teixeira elaborou o obelisco/pirâmide, como se pode observar na figura 1, no qual nota-se a falta de sustentação desde a base ao topo, ou seja, da escola primária ao ensino superior<sup>9</sup>.

Figura 1 - Demonstração do caráter seletivo da escola brasileira na década de 1950.



Fonte: Reprodução livre com base na figura apresentada no livro de FREITAS; BICCAS, 2009, p. 184

<sup>9</sup> É relevante destacar que, nos anos de 1950, os intelectuais denunciavam os problemas de hierarquização e privilégios na educação brasileira.

Depreende-se da figura 1 que a quantidade de jovens nos bancos escolares, na década de 1950, era relativamente baixa. À medida que os níveis se elevavam, a proporção ficava ainda menor, confirmando assim a hipótese de que o sistema educacional brasileiro, “de forma ostensiva (e por que não dizer massacrante?), estava negando o acesso da grande massa populacional à escola” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 185).

A questão em voga no período era o descomprometimento do Estado brasileiro de garantir gratuitamente que todas as pessoas tivessem acesso à educação. Esse comprometimento era solucionado, na maioria das vezes, por meio de políticas assistencialistas, dentre as quais a oferta de bolsas de estudo para garantir o acesso de quem não pudesse arcar com os estudos, principalmente, no nível secundário. Entretanto, essa é uma visão macro do alcance do sistema educacional brasileiro, que muitas vezes não tinha a mesma repercussão no plano micro. Nesse sentido, torna-se necessário compreender a situação escolar do município de Bom Jesus do Itabapoana e, conseqüentemente, o papel e a posição que o CRB nela ocupava.

Antes é relevante entender o contexto histórico social da localidade no qual a escola estava inserida. Diante disso, julga-se necessário retornar aos primeiros anos da República, quando a Vila do Senhor Bom Jesus conseguiu sua primeira emancipação<sup>10</sup>. Em 24 de novembro de 1890, o governador do estado do Rio de Janeiro, Francisco Portela, por meio do decreto nº 150, criou o Município de Itabapoana, instalado em 25 de dezembro de 1890<sup>11</sup>.

O recém criado município de Bom Jesus do Itabapoana se valia da imprensa periódica de Campos dos Goytacazes/RJ por meio do jornal *Monitor Campista*, pois, à época, o município não possuía esse veículo de comunicação. O Conselho de Intendência, órgão equivalente à atual Câmara Municipal, era formado pelas comissões de justiça, de obra, de fazenda, de redação e de polícia.

Entretanto, com a queda do presidente marechal Deodoro da Fonseca, muitas municipalidades foram reduzidas a distritos, sendo uma delas Bom Jesus, submetida ao 10º

---

<sup>10</sup> Inicialmente, a região onde se formou a Vila de Bom Jesus, era habitada por índios Puris no século XIX, poucas eram as propriedades pertencentes aos colonizadores, que constantemente entravam em conflitos com os indígenas. Pelo Decreto nº 1.261 de 14 de novembro de 1862, foi fundado o Arraial do Senhor Bom Jesus pertencente à Campos dos Goytacazes.

<sup>11</sup> Relatos baseados no manuscrito de emancipação de Bom Jesus do Itabapoana, que estava no livro de Atas das sessões do Conselho da Intendência Municipal da Vila de Bom Jesus do Itabapoana, transcrito por Antônio Souza Dutra, genro do primeiro presidente da intendência de Bom Jesus, publicadas no livro “De Município a Distrito: Primeira Emancipação de Bom Jesus do Itabapoana (1890-1892)” – Coleção histórias de Bom Jesus (BASTOS, 2008).

Distrito de Itaperuna, pelo presidente do estado José Thomaz da Porciuncula. Este alegou que a supressão dos municípios era uma medida de organização administrativa do Estado. Na mensagem presidencial proferida em primeiro de agosto de 1892, ele expõe os critérios empregados na reorganização do Estado. Assim,

Aconselhado pela mais vulgar prudencia, tanto quanto possivel, tentei harmonizar o espirito da Constituição e os direitos adquiridos, tomando como base minima para a existência municipal a população de 10.000 habitantes. [...] Aproveitou-se, portanto, da estatistica existente e disso resultou a suppressão de municípios que, no entanto, protestam possuir população duas ou tres vezes superior á declarada oficialmente. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1892, p. 7-8, manteve-se a grafia original).

Nota-se que na mensagem do presidente do Estado de 1892, acima citada, os nomes dos municípios suprimidos no período não foram especificados, mas acredita-se que a anexação de Bom Jesus ao município de Itaperuna tenha ocorrido neste momento. Bastos (2008), no livro *De Município a Distrito: Primeira emancipação de Bom Jesus do Itabapoana (1890-1892)*, relatou os acontecimentos desta primeira emancipação, afirmando como ponto relevante para a extinção do novo município as medidas adotadas pelos novos governantes da nação, após a renúncia de Deodoro da Fonseca.

O trecho extraído da mensagem presidencial de 1892 mostra que muitos municípios protestaram contra a ordem imposta. Nos primeiros anos após a supressão de Bom Jesus do Itabapoana, não se encontraram registros de insatisfação social com a nova realidade político-administrativa. Entretanto, a partir dos primeiros anos da década de 1920, a revolta do povo bonjesuense contra o governo municipal se torna tema recorrente das matérias dos jornais de circulação local.

No periódico *O Liberal*, em 1927, a matéria expressa o descontentamento da sociedade de Bom Jesus com o prefeito Otaviano de Almeida pelo “despreso que s. ex. vota a esta terra que tão generosa foi como lhe tem sido” (O LIBERAL, 20 de fevereiro de 1927, p. 1, manteve-se a grafia original). Ainda afirmam que Bom Jesus é a terra que o prefeito esqueceu. Para os bonjesuenses, eles haviam perdido por meio de grande “perversão política, [...] os fôros de cidadania, para ser um burgo de outra cidade mais recente e com menos desenvolvimento” (A VOZ DO POVO, 26 de agosto de 1933, p. 2, manteve-se a grafia original).

Em outra matéria sobre os festejos de comemoração do 48º aniversário de Itaperuna, publicou-se a seguinte assertiva “julgando-se esse 10º districto prejudicado nos processos das

distribuições dos melhoramentos geraes do grande município, seria cometter um erro um acto insincero, incoherente e forçado, unindo-nos a essa expansão de regosijo, que não sentimos” (A VOZ DO POVO, 7 de outubro de 1933, p. 1, manteve-se a grafia original).

A maioria das críticas feitas ao município de Itaperuna pela imprensa de Bom Jesus era em função da falta de melhorias na educação e saúde do distrito, aparecendo em matérias de destaque da primeira página. O periódico afirmava refletir as aspirações do povo de Bom Jesus do Itabapoana e reconhecia que “a autonomia bom-jesuense é a expressão maxima dos nossos anseios collectivos” (A VOZ DO POVO, 28 de outubro de 1933, p.1, manteve-se a grafia original).

Nesse sentido, observa-se que o Distrito de Bom Jesus se aproximava mais do município de Campos dos Goytacazes do que da sua sede que era Itaperuna. Inúmeras foram as matérias encontradas nos jornais locais denunciando o abandono que o distrito sofria do poder público municipal. Esse sentimento pode ser notado no campo da instrução pública, com a ausência de escolas públicas secundárias e das escolas existentes, de ensino primário, que na maioria das vezes estavam fechadas por falta de professor. A partir do aprofundamento da história de Bom Jesus formulamos a hipótese de que o Colégio Rio Branco se fortaleceu ao longo dos anos em razão da ausência e ou da insuficiência na oferta de vagas das escolas públicas locais que eram primárias.

Em Bom Jesus, as escolas públicas de educação primária eram poucas e apresentavam problemas como: transferência de professores, locais de funcionamento inadequados e escolas vagas. Essa realidade era comum entre as escolas públicas rurais dos distritos no interior Fluminense. Segundo Rodrigues (2014), a maioria das escolas primárias ficava na sede dos municípios e as rurais distritais sofriam com a ausência de professores ou até mesmo permaneciam vazias por um longo período, principalmente, as femininas. Isso ocorria por dois motivos: em primeiro lugar, só as mulheres podiam lecionar nas escolas femininas e em segundo lugar, nem todas as diplomadas nas escolas normais ingressavam no magistério. Desta forma, “constata-se o quanto era mais difícil o acesso à instrução elementar nos distritos rurais, sobretudo para a população feminina” (RODRIGUES, 2014, p. 85).

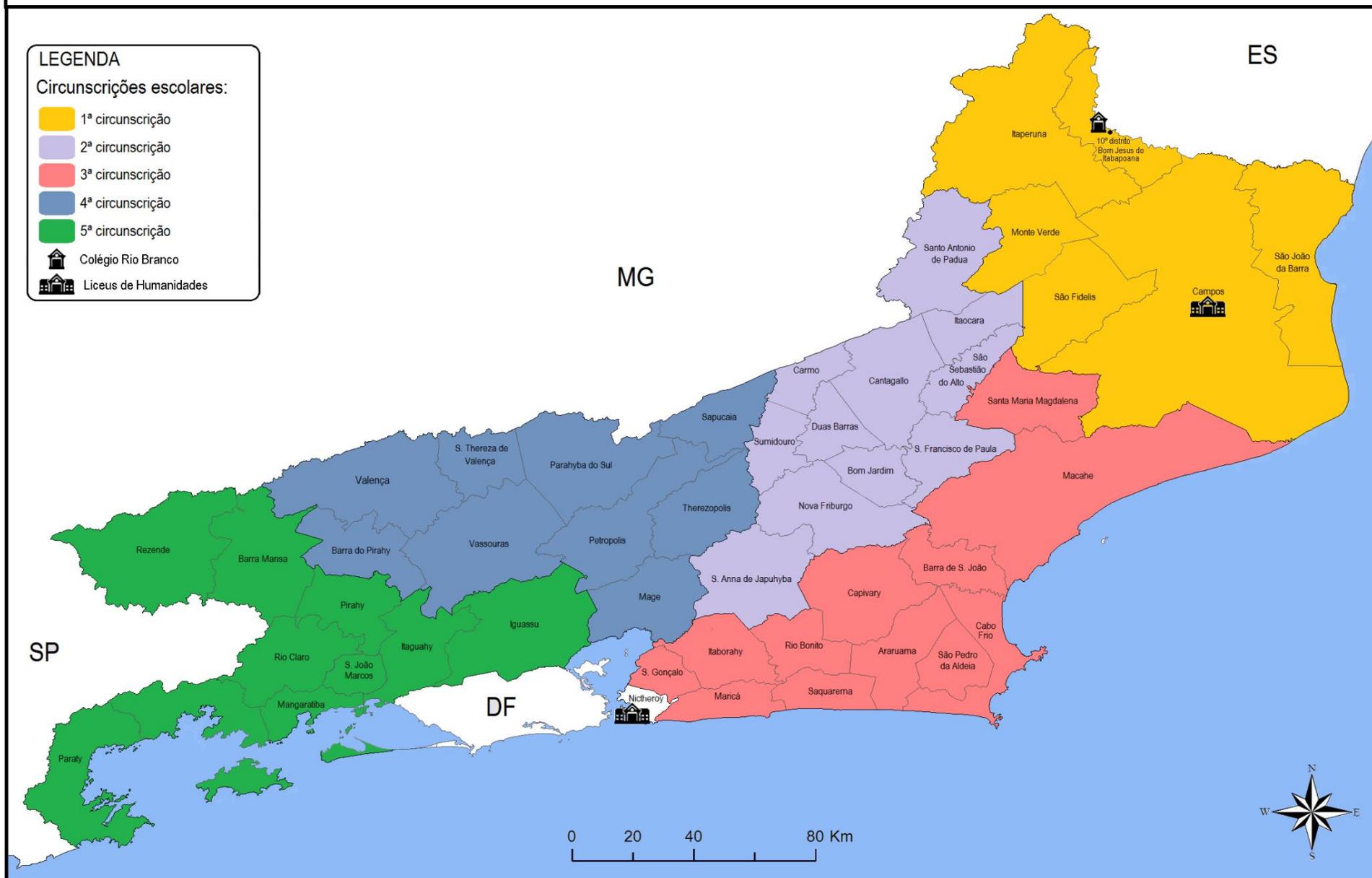
Os estabelecimentos particulares de ensino que ofertavam o primário e o secundário, em Bom Jesus, tinham duração efêmera. Isto pode ser comprovado por meio das pesquisas nos jornais, nos quais, em um ano a propaganda das atividades escolares era intensa, e com o passar do tempo, desaparecia. Nesse sentido, pode-se perceber que antes da fundação do Colégio Rio Branco, os jovens estudantes de Bom Jesus deslocavam-se para Campos, com o intuito de

concluir seus estudos no Liceu de Humanidades de Campos ou em estabelecimentos privados. Cumpre destacar que após a fundação do CRB os jovens mais abastados, ainda, saíam de Bom Jesus do Itabapoana para estudar em Campos dos Goytacazes, Niterói e na capital da República, à época, o Rio de Janeiro.

Nesse contexto, percebe-se que o CRB teve papel relevante na formação dos jovens bonjesuenses. A instrução pública no interior do estado do Rio de Janeiro era praticamente e apenas toda primária e a oferta era insuficiente para atender a toda a população em idade escolar. No que tange ao ensino secundário, as opções eram majoritariamente as escolas particulares, pois a única instituição pública desse nível de ensino no interior fluminense era o Liceu de Humanidade de Campos, distante cem quilômetros de Bom Jesus. Havia também o Liceu de Niterói, na capital do Estado do Rio de Janeiro, distante mais de 300 quilômetros, o que dificultava muito o acesso à escolarização. O mapa da figura 2 ilustra de maneira clara a distância entre a localidade de Bom Jesus do Itabapoana e os colégios públicos de ensino secundário no estado do Rio de Janeiro.

Observando a figura 2 percebe-se que a distância era um impasse para o ingresso dos jovens bonjesuenses em uma instituição pública de ensino secundário, pois exigia da família um grande investimento (translado, hospedagem e materiais) que muitas vezes as famílias não possuíam. O Colégio Rio Branco representou ao longo dos anos uma oportunidade de ingresso no secundário para os jovens de Bom Jesus e região em função da ausência de escolas públicas.

Figura 2 - Estado do Rio de Janeiro: O Colégio Rio Branco de Bom Jesus do Itabapoana e o ensino público secundário em 1920



Fonte: Elaboração livre a partir de RODRIGUES (2014), com adaptação do distrito de Bom Jesus do Itabapoana utilizando as informações de ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1920.

A presente pesquisa, delineou os apontamentos mais relevantes das políticas educacionais do ensino secundário vigentes na época de fundação do colégio (1920) até a década de 1970, com ênfase nos anos de 1961 a 1971. O período enfatizado compreende dois marcos legais que incidiram de forma significativa sobre o financiamento da educação e o ensino secundário. O primeiro foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/61, que representou a vitória dos setores privados, majoritariamente. E, no outro plano a Lei 5.692/71, que segundo Souza (2012) mudou radicalmente e de forma definitiva a estrutura do ensino secundário.

A publicação da LDBEN, em 1961, não alterou a estrutura do ensino secundário, mas consolidou a subvenção do Estado brasileiro à iniciativa privada. O segundo marco é a publicação da lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, nº 5.692/71, que fixou as normas de organização e funcionamento da escola de primeiro e segundo grau. A reforma introduziu mudanças profundas na estrutura do ensino secundário.

No contexto abordado pelo estudo, a política de financiamento das escolas particulares herda da lei nº 4.024/61 uma imensa abertura. Lira (2010a) aponta, que apesar de ter sido gerado ao longo do período democrático, o texto legal representou a vitória dos setores conservadores<sup>12</sup>. No período de tramitação da LDBEN polarizou-se um intenso debate ente os setores que defendiam a escola pública de qualidade e os que defendiam os interesses das escolas particulares, ou seja, os conservadores, representados pela Igreja Católica e os empresários do setor educacional.

As instituições escolares são fruto do meio em que foram fundadas, nesse sentido, as políticas educacionais marcaram sua história. Ao decidir investigar uma instituição educativa, muitas questões surgem para análise. As primeiras visitas ao arquivo do ECLB e as primeiras leituras acerca da estrutura e organização do ensino secundário nos instigaram a formular algumas questões que nortearam a busca por aspectos marcantes da história do CRB, como:

- a) Qual o papel do CRB para a escolarização dos jovens de Bom Jesus?

---

<sup>12</sup> Na perspectiva de Romanelli (2003); Lira (2009, 2010), Xavier (2003), Germano (2011), e Hilsdorf (2003) a LDBEN representou uma vitória para os conservadores que representavam os interesses da igreja e da iniciativa privada. No entanto, segundo Teixeira (1962) a nova lei significou um retrato das perplexidades e contradições do próprio momento. “O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de um luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias do legislador. [Assim], tais modestas vitórias precisam ser consolidadas” (TEIXEIRA, 1962, p. 222-223). O autor ainda apresentou que o ganho da lei é no seu status. A LDBEN é uma lei complementar à Constituição Federal e por isso não estava submetida às imposições do governo federal. Enfim, “o extraordinário esforço [dos] treze anos de luta por essa lei de meia-vitória, [simbolizou] de qualquer modo, [a] vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Novo.” (TEIXEIRA, 1962, p. 222-223).

- b) Como os alunos ficavam sabendo da oferta de bolsas de estudo?
- c) Quais as estratégias que os alunos bolsistas utilizaram para ingressar e se manter no colégio?
- d) Até que ponto as bolsas de estudo contribuíram para a trajetória dos egressos beneficiados? Se contribuíram, qual capital cultural por eles incorporado?
- e) Quais mecanismos de subvenção o governo Federal e o estado do Rio de Janeiro utilizaram para conceder as bolsas de estudo aos jovens carentes de recursos?

Nesses termos, o objetivo central da pesquisa foi analisar, historicamente, a trajetória do ensino secundário no Colégio Rio Branco, com ênfase nos alunos bolsistas com o intuito de compreender qual o capital cultural por eles adquirido (ou incorporado). No entanto para conseguir atingir esse objetivo, buscou-se:

- a) Identificar a história do Colégio Rio Branco, por meio da análise de jornais da época e a edição comemorativa do *O Norte Fluminense*;
- b) Analisar a cultura escolar presente no CRB com ênfase nos sujeitos;
- c) Identificar os tipos de bolsas presentes na instituição e, conseqüentemente, se possível, suas formas de financiamento estabelecidas na legislação;
- d) Compreender até que ponto as bolsas de estudo contribuíram positivamente na trajetória de vida do egressos;
- e) Identificar o tipo de capital cultural incorporado pelos egressos bolsistas.

Como já dito, estudou-se o CRB como uma instituição educativa e alguns aspectos da cultura escolar. Ao analisar a cultura escolar de uma instituição educativa é preciso levar em conta sua relação com a história da cidade e o processo de urbanização no qual ela está inserida. A investigação apontou uma série de características que nos permite formular a hipótese de que o colégio pode se enquadrar no modelo de “escolas exemplares”. De acordo com esse conceito, as escolas exemplares representavam “pelo menos para algum grupo social da cidade, em determinados momentos, [...] como aquela cidade era moderna e como forma seus cidadãos” (PESSANHA; SILVA, 2012, p. 251).

As “escolas exemplares” foram “produzidas com forma de complementar o desenvolvimento da cidade” (PESSANHA; ARRUDA, 2008, p. 59), no período em que o Brasil passava por um processo de modernização e urbanização. Nesse contexto, no período de fundação do CRB, Bom Jesus passava por transformações estruturais cujo objetivo era se tornar

moderna, por meio da ampliação do comércio e da lavoura de café, de investimentos do poder público estadual em estradas de ferro e rodagem<sup>13</sup>.

Com o propósito de apresentar todo o material analisado e, também, de cumprir os objetivos apresentados, estruturou-se a dissertação da seguinte forma. No capítulo um, apresentou-se uma breve trajetória do ensino secundário, com ênfase nas décadas de 1960 e 1970, para compreender os caminhos que o levaram a ser uma experiência ímpar na educação do Brasil. Discutiram-se, ainda, as estratégias de financiamento impostas pelo Estado e a influência que exerceram sobre o cotidiano escolar, ou seja, a cultura escolar.

No capítulo dois apresentaram-se algumas considerações acerca dos elementos teórico-metodológicos utilizados para discutir as questões de pesquisa. Analisou-se a relevância dos estudos em história das instituições educativas e da cultura escolar, temas inseridos no contexto de renovação epistemológica das pesquisas historiográficas da educação e as fontes privilegiadas para análise do objeto.

No capítulo três se apresentaram e discutiram-se os dados coletados na pesquisa de campo, amparando-se no aporte teórico exposto no capítulo dois. Abordou-se a trajetória histórica do Colégio Rio Branco com base na releitura dos jornais da época e da edição comemorativa do *O Norte Fluminense* (1980). E por fim, os apontamentos convergiram para os aspectos relevantes da cultura escolar do CRB, o nacionalismo, a religiosidade e a disciplina.

No capítulo quatro se apresentaram e discutiram os dados coletados na pesquisa de campo, amparando-se no aporte teórico exposto no capítulo dois. Para tal, buscou-se abrir a caixa preta da escola e analisar a relação público e privado, apresentando os mecanismos de financiamento utilizados pelo governo federal e estadual. E, por fim, analisaram-se as trajetórias dos egressos bolsistas com ênfase no estudo da estrutura familiar, escolar e profissional.

Diante disso, ao resgatar a história de uma instituição educativa, o CRB, contribui-se para os estudos em história da educação, principalmente, no interior do estado do Rio de Janeiro, pois a maioria das pesquisas nesse campo privilegiam as instituições dos grandes centros. Nesta pesquisa, a abordagem favoreceu a compreensão do processo de interiorização da escolarização e como o Estado atuou no desenvolvimento e implementação das escolas. Contribuindo, também, para a compreensão da atuação do Estado no campo das políticas sociais.

---

<sup>13</sup> Esses acontecimentos começaram no início do século XX em Bom Jesus e estão registrados nas páginas dos jornais da época.

## CAPÍTULO I: TRAJETÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL

Neste capítulo buscou-se apresentar a trajetória do ensino secundário no Brasil, desde as primeiras iniciativas, em fins do século XVIII, até a década de 1970, com ênfase entre os anos de 1960 a 1971. Cumpre destacar que a exposição nos permite discutir alguns pontos significativos que contribuíram para tornar o ensino secundário uma experiência ímpar na educação do Brasil, que privilegiou, principalmente, as elites. Os apontamentos nos permitiram relacionar os aspectos macro e o micro na história do ensino secundário, tendo como objeto central o Colégio Rio Branco.

Nesse capítulo, utilizaram-se os referenciais teóricos de diferentes autores, como: Romanelli (2003), Dallabrida (2009; 2011); Alves (2012); Lira (2009; 2010a; 2010b) e Germano (2011). Com base nesses trabalhos, propôs-se discutir preliminarmente a trajetória do ensino secundário à luz das Reformas Nacionais de Ensino - Reforma Francisco Campos (nº 21.2141/1931), Lei Orgânica do Ensino Secundário (nº 4.244/1942), Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º grau (nº 5.692/1971) - e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/1961. Entretanto, para conseguir compreender o processo de organização do nível secundário, ao longo do século XX, tornou-se necessário expor, sinteticamente, como esse ensino estava estruturado nas décadas anteriores à primeira reforma nacional do ensino, conhecida como Reforma Francisco Campos, que ocorreu em 1931.

### 1.1 As bases do ensino secundário brasileiro: os exames (de) preparatórios

Antes de iniciar a discussão sobre as reformas nacionais do ensino secundário, iniciadas em 1930, é relevante questionar: o que era compreendido como essa modalidade de ensino antes de 1930?<sup>14</sup> Nesta seção, propôs-se responder a esse questionamento, pois compreender a conjuntura educacional, na época, nos permite ter a dimensão dos efeitos das reformas nacionais sobre esse nível de ensino.

---

<sup>14</sup> O que denominamos ensino secundário corresponde atualmente ao segundo ciclo do ensino fundamental (NUNES, 2000, p.36).

O ensino secundário pode ser compreendido como um nível de “ensino médio, de segundo grau ou pós-primário” (SILVA, 1969, p. 19 apud ZOTTI, 2005, p. 30)<sup>15</sup>. Inicialmente, era ofertado pelos jesuítas no curso de Humanidades<sup>16</sup> e, posteriormente, por meio da Reforma Pombalina, de 1772, transformou-se nas aulas régias<sup>17</sup>. Diante disso, “o ensino secundário, que era organizado no curso de humanidades no ensino jesuítico, com unidade de professor, de método e de matéria, passa a ser fragmentado em aulas avulsas” (ZOTTI, 2005, p. 32). Essa herança colonial permaneceu até os anos de 1830.

A publicação do Ato Adicional de 1834 concedeu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública primária e secundária. O ensino superior e a educação do município Neutro, a atual cidade do Rio de Janeiro, ficavam ao cargo do Governo Central. Apesar do Ato Adicional permitir que o poder central criasse instituições elementares e secundárias nas províncias, essa ação ficou restrita apenas ao município da Corte.

A partir do Ato Adicional, configuram-se dois sistemas de ensino secundário: o sistema regular seriado e o sistema irregular. O primeiro era oferecido no Colégio Pedro II (criado em 1837), nos Liceus provinciais e em alguns estabelecimentos particulares. O segundo, predominante, era constituído pelos cursos preparatórios que permitiam o ingresso no ensino superior sem a conclusão do ensino secundário regular, bastando o aluno ser aprovado nos exames parcelados. Os cursos regulares públicos eram os que gozavam de maior prestígio, por serem modelo e, portanto, privilégio da elite. (ZOTTI, 2005, p. 34-35).

A instituição mais representativa do ensino secundário brasileiro no século XIX, o Imperial Colégio de Pedro II, foi criada em 02 de dezembro de 1837 no lugar do Seminário de São Joaquim. Nesse mesmo contexto, Alves (2012) aponta que o Governo Central transforma o Seminário de Jacuecanga em Liceu de Angra dos Reis, em 1839. No mesmo século, ocorreu a fundação do Liceu Provincial de Campos dos Goytacazes (1844) e do Provincial de Niterói (1847), extintos poucos anos depois, em 1851.

---

<sup>15</sup> SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v. 94. (Atualidades Pedagógicas).

<sup>16</sup> O curso de Humanidades tinha duração de dois anos e abrangia o estudo da gramática, da retórica e das humanidades, sendo realizado em latim. Este curso, junto ao elementar, era ministrado para crianças e jovens não pertencentes à Companhia de Jesus e servia para seleção e recrutamento de religiosos que concluiriam seus estudos nos cursos superiores de Artes e Teologia ou nos cursos profissionais da Universidade de Coimbra. (ZOTTI, 2005, p. 31).

<sup>17</sup> De acordo com Zotti (2005), a palavra aula era sinônimo de escola, assim criavam-se escolas dessa ou daquela matéria.

Em 1880, foi inaugurado em Campos dos Goytacazes, por meio do “decreto Estadual nº 2.503, [o Liceu de Humanidades de Campos], segunda instituição pública a ministrar o ensino secundário no Estado do Rio de Janeiro” (MARTÍNEZ et al., 2012a, p. 276). Já em 1890, foi fundado o Liceu de Humanidades de Niterói, por meio do decreto de 15 de abril.

Como nos aponta Zotti (2005), os liceus configuravam a reunião das aulas régias no mesmo prédio, com currículos seriados e a preocupação de ofertar as disciplinas obrigatórias dos exames preparatórios para o ensino superior. Dessa forma, os alunos iniciavam sua preparação na província e terminavam prestando exames de preparatórios no Colégio Imperial Pedro II, que era a única instituição que podia emitir o certificado de bacharelado, necessário para ingressar na Universidade.

Para Romanelli (2003),

A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol dos homens cultos. (ROMANELLI, 2003, p. 40).

Desde finais do século XIX as instituições de ensino secundário tinham perdido muito prestígio, transformando-se em cursos de preparatórios. Em pouco tempo, os liceus provinciais, os colégios particulares e o Imperial Colégio de Pedro II foram se convertendo em meros cursinhos de preparatórios. Nesse sentido, Alves (2012) aponta que, embora esse quadro tenha desestimulado o funcionamento das instituições regulares de ensino secundário, não impediu que elas continuassem a atuar no cenário educacional.

Ao final do período Imperial, nota-se que o Governo Central manteve sua participação nos estudos secundários de diferentes maneiras: a primeira na determinação dos conhecimentos a serem alcançados nos exames para o ingresso na universidade, e, a segunda, pela elaboração do modelo de ensino secundário oferecido pelo Imperial Colégio de Pedro II, que estava sob a sua gestão.

Na passagem do Império para a República a estrutura educacional brasileira sofreu poucas transformações, mesmo com a publicação da primeira Constituição republicana, em 1891. Nesse sentido, o Governo Federal criava e legislava o ensino superior em toda a nação, assim como criava e monitorava o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os graus no Distrito Federal, restando aos estados legislar sobre o ensino primário e profissional.

De acordo com Romanelli (2003), esse panorama serviu para consagrar o sistema dual de ensino que já vinha se firmando desde o Império. Oficializou, ainda, a distância entre a educação das classes dominantes e a educação popular, sendo a primeira ofertada pelo ensino secundário acadêmico e pelas escolas superiores e, a segunda, voltada para o ensino primário e profissional.

Zotti (2009) afirmou que o ensino secundário, no período colonial e Imperial cumpriu a “função fundamental de formação dos quadros dirigentes e intelectuais afinados com os interesses hegemônicos” (ZOTTI, 2009, p. 11). Acredita-se, que essa situação se manteve inalterada até a reforma do ensino de primeiro e segundo grau, que na prática deveria estabelecer a democratização do ensino, mas apenas ampliou os anos de escolarização e eliminou o exame de admissão.

A educação na República “aparecia como grande promessa regeneradora do povo (abandonado ao analfabetismo e na ignorância generalizada) e de construção da nação” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 221). Diante disso, muitos intelectuais, desde o período Imperial, alertavam para a necessidade de se empreender “reformas profundas e de se instaurar realmente no Brasil um sistema nacional de ensino” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 221).

Diante disso, na Primeira República, a educação foi alvo de muitas propostas de reformas do Governo Federal, para o Distrito Federal, mas nem todas chegaram a se concretizar<sup>18</sup>. O primeiro e mais amplo projeto de reforma do ensino, idealizado pelo militar Benjamim Constant (1890), foi posto em prática apenas em alguns pontos, como:

Tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas, consagrou o ensino seriado, deu maior organicidade ao sistema todo, atingindo a reforma as escolas primárias, as escolas normais, as secundárias (através da Reforma do Distrito Federal), além “do ensino superior, artístico e técnico em território do país” e da criação do Pedagogium, centro de aperfeiçoamento do magistério e “impulsor das reformas”. (ROMANELLI, 2003, p. 42, aspas da autora).

A reforma Benjamim Constant “teve o mérito de romper *com a antiga tradição do ensino humanístico*” (ROMANELLI, 2003, p. 42, grifo da autora), mas deixou a desejar por

---

<sup>18</sup> Segundo Palma Filho (2005) as reformas da educação no Distrito Federal, foram: Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). Os Estados tinham autonomia para legislar sobre o ensino. No entanto o modelo de ensino secundário a ser seguido pelos colégios equiparados era o Colégio Pedro II, submetido as reformas do Distrito Federal.

não pensar uma educação voltada para a realidade da época. Observa-se, também, o grau de preocupação que o governo demonstrava em relação à estruturação da educação para o povo. A criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, de ínfima duração e que coordenava setores bem distintos, refletia o nível de preocupação do governo com a questão educacional.

O Governo Central ocupou-se, nos primeiros anos da República, de dois procedimentos distintos para controlar o formato dos cursos secundários: “os exames de madureza e o mecanismo de equiparação” (ALVES, 2012, p. 93), instituídos pela reforma Benjamin Constant<sup>19</sup>. No primeiro, ao final do curso, o aluno deveria realizar um exame que mostrasse os conhecimentos adquiridos no ensino secundário. No segundo, a reforma possibilitava a realização dos exames de madureza nas instituições públicas de ensino secundário que comprovassem adotar os mesmos planos de estudos do Ginásio Nacional<sup>20</sup>.

A reforma Epitácio Pessoa, regulamentada pelo decreto nº 3.890 de janeiro de 1901, buscou concretizar a Reforma de Benjamin Constant adaptando-a à realidade das diversas regiões do Brasil. Pode-se dizer que a reforma acentuou a parte literária do currículo, assumindo, na prática, “que o curso secundário passava a ser um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época” (PALMA FILHO, 2005, p.3). Ademais, criou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, que instituiu o “regime de equiparação dos colégios particulares, de acordo com o padrão federal (Colégio Pedro II), e sob a inspeção do Governo Federal” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 238).

Em 1911, foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, pelo decreto nº 8.659 de 5 de abril, conhecida como Reforma Rivadávia Correia. Segundo Palma Filho (2005), foi a reforma que desoficializou o ensino oficial brasileiro<sup>21</sup>. No artigo 1º fica claro que “A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos criados pela União, não gozarão de privilegio de qualquer espécie” (BRASIL, 1911, art. 1º, manteve-se a grafia original). Para Cury (2009) nessa disposição se encontra a natureza da desoficialização do ensino, concebendo “o fim do Estado educador” e afirmando a “defesa positivista de que o

---

<sup>19</sup> “O “exame de madureza” concebido, ora como medida do aproveitamento final do curso realizado pelo aluno, ora como passaporte válido para ingresso nos cursos superiores, seria o instrumento decisivo da reforma para acabar de uma vez por todas com o regime de preparatórios” (KULESZA, 2011, p. 85, grifo da autora). Esse exame [...], “foi sucessivamente desestimulado por decretos legislativos que garantiam a prorrogação do regime de preparatórios” (KULESZA, 2011, p. 87).

<sup>20</sup> Nova denominação para o Colégio Imperial Pedro II, no período republicano.

<sup>21</sup> O Ensino oficial era “aquele criado e mantido pelos poderes públicos, aos quais também pertence a titularidade privativa da chancela dos certificados e diplomas. Os primeiros atestam a conclusão de um curso escolar, o segundo é condição para o exercício de profissões regulamentadas” (CURY, 2009, p. 718).

poder espiritual não pode ser tutelado pelo poder temporal dos governos<sup>22</sup>” (CURY, 2009, p. 725).

Para Inácio Filho e Silva (2010), o objetivo da reforma no Distrito Federal era permitir a igualdade e a livre competição entre os estabelecimentos de ensino oficiais e os particulares. Nessa perspectiva, as instituições de ensino particulares estavam isentas de qualquer autorização ou fiscalização governamental. “Os estabelecimentos de ensino em geral, bem como as corporações didáticas eram apenas supervisionadas por um órgão autônomo – o Conselho Superior de Ensino” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 239).

A última tentativa de melhoria da educação na Primeira República foi empreendida através da Reforma Rocha Vaz, em 1925, no Governo de Arthur Bernardes. Pela primeira vez na história da educação brasileira, conseguia-se conceber um acordo entre a União e os estados, com o objetivo de promover a educação primária e extinguir os exames preparatórios e parcelados. Ademais, pode-se afirmar que a reforma “preparou o terreno de modo definitivo para a implantação de um ensino secundário seriado, que marcará o fim dos exames de parcelados a partir dos anos 1930” (PALMA FILHO, 2005, p. 6).

Cumpram aqui observar que o panorama educacional brasileiro, herança do período Imperial, pouco se alterou nos primeiros anos da República mantendo muitas características do período anterior<sup>23</sup>. Mas a partir de 1920, forças emergentes, representadas pelos movimentos político-sociais – tenentismo, Semana de Arte Moderna de 1922, campanhas higienistas e movimentos católicos - e campanhas nacionalistas, começaram a impulsionar a reestruturação da instrução, principalmente do ensino secundário<sup>24</sup>. O objetivo era elevar a moral e política do país, as reivindicações eram “voto secreto, a erradicação do analfabetismo e o serviço militar obrigatório” (SOUZA, 2000, p. 109).

Os anos de 1920 foram marcados pelas manifestações culturais e políticas surgidas no contexto da Primeira Guerra, como o nacionalismo, que mobilizaram todo o mundo ocidental, inclusive o Brasil. Pôde-se observar que essas movimentações refletiram mudanças no

---

<sup>22</sup> É importante destacar que apesar da visão centralizadora dos positivistas, eles entendiam que se o ensino oficial fosse concedido pelo estado corria o risco de se tornar uma religião oficial, “já que *as forças intelectuais* ou *poder espiritual* devem fazer circular o conhecimento científico a partir da sociedade civil, irrigando as *forças materiais* ou *poder material*” (CURY, 2009, p. 719, grifo do autor).

<sup>23</sup> Segundo Moraes (2013) as escolas modernas, criadas pelos anarquistas em São Paulo, adotavam o racionalismo de Ferrer em suas práticas educativas e ofereciam a educação noturna, numa visão contra hegemônica, uma educação para a classe trabalhadora.

<sup>24</sup> O movimento católico “combatia à neutralidade escolar e o monopólio do ensino” (NAGLE, 2001, p. 141).

pensamento ideológico dos intelectuais preocupados com a estrutura do ensino. Assim, no campo educacional,

[...] ganhava força o movimento conhecido por Escola Nova, pautado pelas concepções do filósofo e educador norte-americano John Dewey, que no Brasil influenciou diversos educadores, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. (RODRIGUES, 2014, p. 158).

Os novos ideais inspiraram a implementação de reformas em diferentes estados, com o intuito de combater problemas educacionais, como o analfabetismo e a pouca democratização do ensino<sup>25</sup>. Observou-se o espírito liberal, presente nessas reformas, configurando os movimentos denominados “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001)<sup>26</sup>, assim:

[...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro (escolanovismo). (NAGLE, 2001, p. 134).

Os intelectuais que defendiam essa bandeira estavam preocupados “em ampliar as oportunidades educacionais e renovar os métodos de ensino nos termos do movimento da Escola Nova” (PALMA FILHO, 2005, p. 10). Ainda na década de 1920, verificou-se a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, por iniciativa de 13 intelectuais cariocas. A intenção do grupo era formar um partido do ensino, que acabou não se concretizando. A ABE, firmou-se como “destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas” (SAVIANI, 2011, p. 229).

A Associação congregava intelectuais ligados a várias ideologias, esse caráter híbrido da ABE permitiu a aliança do ateu Edgar Sússekind de Mendonça ao líder católico Fernando

---

<sup>25</sup> Em São Paulo, 1920, Sampaio Dória; No Ceará, em 1922, idealizada por Lourenço Filho; Na Bahia, em 1924, por Anísio Teixeira; Em Minas, promovidas por Francisco Campos e Mário Casasanta; No Distrito Federal, por Fernando de Azevedo em 1927; Em Pernambuco, 1928, por Carneiro Leão; e, em São Paulo, 1930, por Lourenço Filho (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 231).

<sup>26</sup> É importante destacar que ser liberal nos anos de 1920 e 1930 é um avanço enorme, e Anísio Teixeira pode ser considerado um liberal nessa época.

Magalhães, no Conselho Diretor. No entanto, sua natureza conciliadora não impediu que se envolvesse em assuntos religiosos ou políticos. Um exemplo foi a criação do Partido Democrático do Distrito Federal, em 1927, que acirrou as suas divergências internas.

Nesse sentido os intelectuais renovadores e católicos passaram a defender suas ideias e lutar por seus ideais sobre o modelo de ensino secundário que deveria vigorar no país. Esse contexto de manifestações culturais e defesa de princípios marcam o final dos anos de 1920. No entanto, apesar das transformações que passou a década de 1920 conclui-se que o modelo de ensino secundário dos primeiros anos da República Velha (1889-1930), manteve a herança do período Imperial, pautado pelo modelo de cursos preparatórios, que apesar das inúmeras tentativas de reformas, muitas vezes frustradas, manteve-se inalterado até a Revolução de 1930.

A Revolução de 1930 inaugurou um novo momento político, econômico e educacional na história do país. A partir dela, o Estado brasileiro promoveu uma série de reformas com o objetivo de estabelecer diretrizes nacionais para diferentes ramos do ensino, dentre os quais o secundário, tais como as reformas empreendidas por Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), que nos propomos a discutir, detalhadamente, na próxima seção.

## 1.2 As reformas do ensino secundário: de Francisco Campos a Gustavo Capanema

A revolução de 1930 trouxe mudanças significativas para o contexto educacional republicano, especificamente para a instrução secundária. O movimento tenentista da década de 1920 tem profunda participação no golpe de outubro de 1930<sup>27</sup>. Para Fausto (1997) “a revolução de 1930 põe fim à hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil no sistema capitalista internacional” (FAUSTO, 1997, p. 149). Afirma, ainda, “que o caráter “elitista” da ideologia dos “tenentes” transcende os limites da crítica antiliberal e se insere na linha geral de pensamento das classes dominantes” (FAUSTO, 1997, p. 91, aspas do autor). Em síntese, pode-se dizer que a Revolução de 1930 imprimiu a urgência em reajustar a estrutura do país, que se mantinha por meio da produção de um único gênero, em declínio iminente, o café.

---

<sup>27</sup> O tenentismo pode ser definido, “em linhas gerais, como um movimento político e ideologicamente difuso, de características predominantemente militares, onde as tendências reformistas autoritárias aparecem em embrião. As explosões de rebeldia [...] ganham gradativa importância e consciência” (FAUSTO, 1997, p. 81).

Na década de 1930, os primeiros passos do Governo Provisório, através do nascente Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), foi a instauração da Reforma Francisco Campos, através do decreto nº 19.890, que versou sobre a organização do ensino secundário. Porém, sua consolidação ocorreu apenas com o decreto 21.241 de 4 de abril de 1932.

Antes, porém, de introduzir a discussão sobre os aspectos principais da reforma, é relevante mencionar que ela instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, cuja função era “colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (BRASIL, 1931, art. 2º)<sup>28</sup>.

Além disto, a Reforma Francisco Campos (1931) estabeleceu de maneira oficial a modernização do ensino secundário, conferindo:

[...] organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, 2009, p. 165).

Pode-se perceber, também, que, além de conceder organização ao ensino secundário, a reforma Francisco Campos cumpria a função social de inculcar nos estudantes secundaristas as posturas reguladoras e produtivas, sintonizadas “com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009, p. 185). A Reforma Francisco Campos conferiu um caráter novo ao ensino secundário ao reorganizar sua estrutura. Por meio dela, o ensino passou a dispor de dois ciclos: o fundamental de cinco anos e o complementar de dois anos, “o primeiro se tornou obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo em determinadas escolas” (ROMANELLI, 2003, p. 135).

O ciclo complementar possuía uma subdivisão, que conferia certo nível de especialização para o ingresso em determinados cursos de nível superior, estando ligado às Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia. A escolha da modalidade do ensino secundário complementar já indicava qual seria o futuro escolar do aluno e impossibilitava a mudança de sua trajetória acadêmica selecionando outro curso superior de outro campo do

---

<sup>28</sup> Pela lei 4.024/ de 1961, o CNE é extinto e surge a figura do Conselho Federal de Educação (CFE) (CURY, 2010, p. 363).

conhecimento. Caso isso ocorresse, o aluno deveria recomeçar o curso secundário articulado ao superior no qual desejava ingressar.

No ciclo fundamental do ensino secundário, predominava a formação básica. No ciclo complementar, por outro lado, a formação era predominantemente propedêutica. Assim, nos deparamos com um currículo enciclopédico que conferia uma natureza elitista ao curso. Romanelli (2003) aponta que não foi apenas o currículo que ratificou o elitismo do secundário, pois as inúmeras provas e exames corroboraram para a seletividade deste ensino.

Para Dallabrida (2009), no que tange às provas e exames, a reforma previa que, a partir do mês de abril de cada ano, cada aluno deveria ser submetido, mensalmente, à arguição oral ou aos trabalhos práticos em todas as disciplinas. Além disso, havia as provas parciais, aplicadas quatro vezes ao ano. E, por fim, tinham os exames finais, que consistiam em uma prova oral de cada disciplina, apresentada a uma banca examinadora composta de professores do colégio e presidida pelo inspetor federal. A reforma ainda estabelecia o direito aos chamados exames de “segunda época” para os alunos que não conseguissem alcançar a média prevista. A nova prova seria realizada em fevereiro do ano seguinte.

Diante disso, observa-se que “esse sistema de avaliação permanente é diametralmente oposto ao regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, pois, neste último sistema de ensino, o aluno apenas realizava um único exame terminal em cada disciplina (DALLABRIDA, 2009, p. 187). Corroborando com essa concepção do elitismo, estava o “ciclo de estudos longos e teóricos” (DALLABRIDA, 2009, p. 187) do ensino secundário que se opunha aos cursos práticos e de curta duração do ensino profissional. Mantinha-se, assim, a dualidade da educação nacional, “herança do período Imperial” (SOUZA, 2012, p. 61).

Cumprir destacar que a Reforma de 1931 tornou o “exame de admissão” obrigatório em todas as instituições oficiais (públicas) de ensino<sup>29</sup>. Esse exame “consistia em um conjunto de provas escritas e orais” (DALLABRIDA, 2009, p. 187) que era realizado antes da entrada no secundário. Na verdade, a “admissão” ao curso estava condicionada à aprovação no exame. A reforma definiu que o exame de admissão fosse realizado em nível nacional, na segunda quinzena de fevereiro, somente em instituições secundaristas. Pode-se dizer que o exame de admissão funcionou como uma “barreira de acesso ao ensino secundário” (AKSENEN;

---

<sup>29</sup> “Os exames de admissão foram introduzidos para o ingresso no Colégio Pedro II através do Decreto nº 4.468 de 1º de fevereiro de 1870 e regulamentados pelo Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890” (AKSENEN; MIGUEL, 2013, p. 1).

MIGUEL, 2013, p. 1) até 1971, quando foi extinto por meio da lei 5.692/71. Para Nunes (2000) o exame de admissão “era uma espécie de senha para a ascensão social” (NUNES, 2000, p. 45).

A reforma Francisco Campos tornou a conclusão do ensino secundário obrigatória. Antes de 1930, as instituições secundaristas oficiais (públicas) e privadas eram pouquíssimas. Sendo assim, observa-se que a reforma contribuiu para a expansão do secundário, atuando como “estímulo à criação de escolas, mas foi, sobretudo, a iniciativa privada – e, dentro dela, a confessional católica - que tomou a dianteira<sup>30</sup>” (ALVES, 2012, p.100).

Os debates acerca da estruturação educacional, da expansão do ensino e da modernização da educação nacional ganharam espaço nas conferências promovidas pela ABE. Em dezembro de 1931, a IV Conferência, organizada por Fernando Magalhães, contou com a presença de Getúlio Vargas e do ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. O presidente da ABE, na época, era Anísio Teixeira.

Em seu discurso, o presidente Getúlio Vargas delegou aos congressistas a missão de definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país. A convocação do presidente não estava na pauta da conferência, mas, analisando a afinidade entre os líderes da ABE e do Ministério da Educação e Saúde, nota-se um interesse mútuo, como demonstra Saviani (2011): “O governo buscava na ABE a legitimação para a sua política educacional; e o grupo que dirigia a ABE busca, por sua vez, abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia” (SAVIANI, 2011, p. 230-231).

Os dirigentes da ABE logo se comprometeram com a missão e passaram para Fernando de Azevedo a tarefa de elaborar as bases políticas educacionais. Após dois meses de trabalho, culminou na publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que foi o divisor de águas entre os intelectuais renovadores e os religiosos<sup>31</sup>. A ruptura entre os católicos e os renovadores acarretou a criação em 1933 da Confederação Católica Brasileira de Educação.

---

<sup>30</sup> Alves (2012) ressalta no seu texto os resultados da pesquisa da Revista de Educação de 1959, demonstrando que “as instituições privadas constituíam 65% dos estabelecimentos de ensino secundário do país” (ALVES, 2012, p. 100).

<sup>31</sup> “O “Manifesto”, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento “renovação educacional”, inicia-se estabelecendo a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento, colocando aquela, porém, numa situação de primazia no que respeita aos problemas nacionais. [...] O Manifesto representa, efetivamente, a ideologia dos renovadores. É a afirmação de uma tomada de consciência e compromisso. Mas, justamente por refletir as incoerências do período, o Manifesto exhibe também suas inconsistências. Assim, por exemplo, enquanto apresenta uma concepção avançada da educação e suas relações com o desenvolvimento, denunciando uma visão globalizante deste último, permanece, todavia, no terreno do romantismo, quando cogita das causas dos problemas educacionais” (ROMANELLI, 2003, p. 145, aspas da autora).

Os renovadores, a partir do Manifesto, defendiam os ideais de laicidade, da institucionalização da escola pública e da coeducação, rejeitados pelos intelectuais católicos. A conjuntura do período revela o debate entre intelectuais renovadores e católicos, com o intuito de defender suas posições a respeito da educação nacional. Neste contexto de profícuos debates ideológicos, o Governo Central administrou-os de forma a utilizá-los em favor dos seus projetos políticos.

Nessa perspectiva, de acordo com Cury (2010), entre os anos de 1931 a 1937, vários foram os decretos publicados instituindo a criação de escolas normais, concedendo autorização de funcionamento às escolas secundárias e superiores e tornando oficiais alguns estatutos e regulamentos. Encontra-se, também, a concessão de inspeções preliminares, que posteriormente, se transformariam em equiparações. Esse contexto demonstra o papel relevante que o CNE exercia na época.

Em 1934, “a educação no Brasil teria, legalmente, algumas dimensões nacionais” (CURY, 2010, p. 359), por meio da publicação da nova Constituição. Pela primeira vez na história das constituintes, a educação ocupa o significativo espaço de 17 capítulos, sendo 11 títulos específicos do tema. No mesmo texto, nota-se outra originalidade: a delimitação de um valor mínimo da arrecadação para a manutenção e o desenvolvimento do sistema educativo. Segundo Sofia Vieira (2007) a partir de então, caberia à União e aos municípios aplicar 10% desses recursos na educação, margem que subiria para 20%, no caso dos estados e do Distrito Federal.

Com o advento do Estado Novo, em novembro de 1937, instaurando a ditadura, foi revogada a Constituição de 1934 e outorgada em 1937 uma nova Carta Constitucional que trazia avanços irrisórios à modernização da educação no Brasil. Em seu texto, observou-se o abandono da ideologia liberal, presente na carta de 1934, em favor da adequação aos princípios fascistas presentes nas constituições de alguns países europeus. Assim, na Constituição de 1934, o que era dever do Estado, passa na de 1937 a ser apenas uma ação supletiva, marcando a vitória do pensamento conservador.

No início dos anos de 1940 o ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, mediante o apoio de Getúlio Vargas, empreendeu uma série de reformas parciais, por meio de decretos-lei, denominados Leis Orgânicas do Ensino, comumente “conhecidas como Reforma Capanema” (SOUZA, 2012, p. 62), com o intuito de organizar várias modalidades de ensino e,

futuramente, estabelecer uma reforma integral<sup>32</sup>. Romanelli (2003) aponta, entretanto, que nem todas as reformas foram publicadas durante o Estado Novo.

De acordo com Amaral (2014), as Leis Orgânicas do Ensino refletiam a conjuntura política do Brasil na época, onde predominava um regime autoritário e populista. Para Fausto (2013), nesse período, “a educação estava impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar a forma de uma doutrinação fascista” (FAUSTO, 2013, p. 288).

Pode-se afirmar que as Leis Orgânicas reorganizaram a estrutura do ensino no Brasil, como demonstra Saviani (2011):

Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que matinha interface com o secundário. (SAVIANI, 2011, p. 269).

A reforma Capanema deixou marcas na educação nacional, com destaque para o ensino secundário. Em vista disso, dos decretos-leis publicados no âmbito educacional, buscou-se aprofundar o nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, por ser o mais relevante para a presente pesquisa. Ademais, pôde-se analisar as continuidades e as renovações em relação à Reforma Francisco Campos (1931). Nota-se que a Reforma Francisco Campos buscou reconhecer a formação científica, articulando o ensino científico e as humanidades, enquanto a “Reforma Capanema, significou um retrocesso ao corroborar a tradição da formação humanística” (SOUZA, 2012, p.62).

Antes de apresentar as mudanças efetivadas pela lei orgânica do ensino, convém destacar a função social do ensino secundário na época da Reforma Capanema. Pode-se perceber que, desde o período Imperial, o secundário cumpria, também, um papel social, de

---

<sup>32</sup> No período Vargas foram publicados os seguintes decretos-leis: a) 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) 4.084, de 22 de janeiro de 1942, Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); c) 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial. No governo provisório de José Linhares, presidente, e Raul Leitão da Cunha, ministro da Educação, os seguintes decretos foram publicados: a) 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário; b) 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal; c) 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); d) 9.613, de 20 de Agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 2003, p.154).

“formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas” (SCHARTZMAN et al., 2000, p.198).

Para Gustavo Capanema, o ensino secundário, por meio da nova lei, “*se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação*” (SCHARTZMAN, et al., 2000, p.210, destaque dos autores)<sup>33</sup>. À frente do ministério da Educação, Capanema descreveu os objetivos da reforma, com garantia do cumprimento das funções sociais, destinadas a este nível de ensino. Assim, no parecer do ministro da Educação,

O caminho encontrado consistiu em, por um lado, definir o currículo do curso secundário de forma bastante estrita, e orientado para a formação cultural da elite; e, por outro, criar uma estrutura burocrática bastante complexa de inspeção e reconhecimento, que garantisse que o ensino desejado estivesse realmente sendo dado pelas escolas particulares e a das redes estaduais. (SCHARTZMAN et al., 2000, p. 207).

Como nos apontam Dallabrida e Souza (2014), a reforma modificou a estrutura do ensino de forma parcial e autoritária, opondo-se, ainda, aos princípios defendidos pelos Pioneiros da Educação Nova, principalmente por causa do “pacto entre a ditadura getulista e a igreja Católica” (DALLABRIDA; SOUZA, 2014, p. 15). Os objetivos almejados pela Igreja seriam consagrados na lei orgânica, por meio da “tonificação das humanidades e pela segregação de gênero” (DALLABRIDA; SOUZA, 2014, p. 16). Para Saviani (2011), essas medidas conferiram ao ensino no Brasil um “caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista; e corporativista” (SAVIANI, 2011, p. 269-270). Observou-se, mais uma vez na história educacional brasileira, a ratificação do dualismo e o favorecimento das elites.

Como já foi mencionado, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em seu artigo 22, estruturou o curso em um primeiro ciclo, denominado ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo ciclo, subdividido em clássico e científico, com duração de três anos. Os dois ciclos do ensino secundário buscaram revalorizar no seu currículo o estudo das humanidades clássica e moderna. O curso científico se diferenciava muito pouco do curso clássico, principalmente no currículo, pois ambos apresentavam “o caráter de cultura geral e humanística dos currículos, mesmo no curso chamado científico” (ROMANELLI, 2003, p. 158).

---

<sup>33</sup> Gustavo Capanema. Anotações manuscritas sobre as diretrizes que deveriam ser impressas à nova reforma do ensino secundário. Gabinete do Ministro. MES. GC 36.03.24/1, pasta VII, série g. (SCHARTZMAN et al., 2000, p.210).

No que tange às escolas privadas, a Lei Orgânica do Ensino Secundário estabeleceu que as taxas anuais cobradas dos alunos deveriam ser moderadas, que as escolas reservassem uma quantidade de matrículas gratuitas, e instituisse a assistência obrigatória aos alunos necessitados<sup>34</sup>. Essas medidas levaram às escolas privadas a travar discussões sobre as suas consequências para a iniciativa privada.

Portanto, o 1º Congresso Nacional de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário e Comercial, organizado pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário do Rio de Janeiro, em setembro de 1944, tornou-se palco de acirramento do debate sobre as condições impostas às instituições privadas pela Lei orgânica do ensino secundário. Logo o setor público se manifestou apontado que:

“Ao ensino privado, não nos iludamos, será impossível realizar o milagre de (...) conseguir uma ampla disseminação do ensino secundário, indispensável à formação de ‘elites’ exigidas por toda a nação civilizada. Portanto: (...) o ensino particular, custeado exclusivamente pelas contribuições dos alunos, não deve e não pode suportar o encargo total da instrução dos adolescentes necessitados; (...) ao poder público compete conceder, de acordo com o espírito e a letra dos artigos 128 e 129 da Constituição, absoluta isenção de impostos, taxas ou tributos federais, estaduais e municipais que incidem sobre os estabelecimentos de ensino de propriedade privada [...]”. (SCHARTZMAN et al., 2000, p. 217, aspas dos autores)<sup>35</sup>.

Nota-se que o poder público, ao perceber que as escolas particulares não conseguiam cumprir as exigências impostas pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, se “compadece” das queixas feitas por essas instituições, por meio de concessões, permitindo que elas exerçam uma função que deveria ser obrigação do Estado.

Neste momento, intensificou-se a abertura às instituições particulares, por meio de subvenções que aconteciam desde o período Imperial. É relevante mencionar que o número de instituições privadas cresceu durante a República. Diante disso, o Governo compromete o desenvolvimento das instituições oficiais, pois, transfere os recursos públicos, para instituições particulares de ensino, prejudicando assim, o desenvolvimento da educação pública.

---

<sup>34</sup> É relevante mencionar os termos da lei orgânica que se direcionavam às instituições privadas, pois o Colégio Rio Branco, estudado nessa dissertação, é uma intuição desse tipo. Os argumentos, aqui levantados, nos serviram de subsídios para discutir a cultura escolar do colégio.

<sup>35</sup> Conclusões aprovadas nas Seções Plenárias – 1º Congresso Nacional. Op. Cit. GC. 42.01.03, doc. (SCHARTZMAN et al., 2000, p. 217).

Em 1946, com a publicação da Constituição Liberal, no governo do general Eurico Gaspar Dutra, a União se comprometeu com a competência de “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (VIEIRA, S., 2007, p. 300)<sup>36</sup>. Trata-se de um ponto que se pode considerar um diferencial diante das constituições anteriores. Esse contexto abre caminho para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que será publicada em 1961, após 13 anos de debate.

Na constituição de 1946, foi inserida a ideia de ‘educação como direito de todos’. Entretanto, não há “um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo, como ocorrera no texto de 1934” (VIEIRA, S., 2007, p. 300). Na Constituição de 1946, o artigo 167 assegurou que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (BRASIL, 1946), dando abertura à iniciativa privada.

O financiamento da educação aparece no texto, no artigo 169, que determinou que a “União deva aplicar nunca menos de 10% e estados, municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na *manutenção e desenvolvimento do ensino*” (VIEIRA, S., 2007, p. 301, destaque da autora). No que tange à organização do ensino, manteve-se a orientação de que os estados e o Distrito Federal estruturassem seus respectivos sistemas.

A Constituição de 1946 determinou que se iniciassem as discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No período de elaboração da mesma lei, os ânimos se exaltaram. Inicialmente, o debate ficou centrado nos pontos de dissonância entre os conservadores e os liberais. Entretanto, após a apresentação do Substitutivo Lacerda, em 1958, os embates cercearam as questões da liberdade de ensino, caracterizando uma disputa entre os intelectuais que defendiam a escola pública e os que defendiam a escola privada. Esse substitutivo será tratado no item 1.3.

Vale ressaltar que a concessão de recursos para a iniciativa privada não é algo novo na história da política educacional brasileira. Entretanto, nesse período, ela será responsável pelos mais profícuos debates entre os intelectuais defensores da escola pública e os da iniciativa privada, articulados à Igreja Católica. Pode-se dizer que, a intensidade desses debates resultou

---

<sup>36</sup> Pela primeira vez na história das constituintes, aparece a expressão “ensino oficial”, que define as escolas mantidas pelos órgãos públicos e as diferencia da iniciativa privada.

em consequências profundas para a educação nacional, que serão problematizadas no próximo segmento.

### 1.3 O ensino secundário nos anos 1950: o debate entre o público e privado

No contexto da redemocratização, inspirado no texto da Constituição de 1946, o ministro da Educação do governo Dutra, Clemente Mariani, formou uma comissão de educadores com a finalidade de apresentar um projeto para reformular a educação nacional. A comissão designada para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases era dirigida pelo professor Lourenço Filho. Segundo Romanelli (2003) no início dos trabalhos, três subcomissões foram estruturadas: uma do ensino primário, uma do ensino médio e outra para o ensino superior.

O projeto da LDBEN foi enviado para a Câmara Federal em 1948 e representou um dos “períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação, luta iniciada no final da década de 1920” (ROMANELLI, 2003, p. 171). Pode-se afirmar, também, que o projeto inaugurou um longo período de discussões que culminou na Lei nº 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, 13 anos após o início dos debates.

O anteprojeto da nova lei da educação gerou duas linhas antagônicas de debate, responsáveis pela elaboração e interpretação do texto final. A primeira delas se amparava na visão centralizadora sobre a questão educacional, que era uma herança do período varguista. A segunda linha defendia a descentralização, em razão da conjuntura política do governo Dutra. Infelizmente, após um parecer desfavorável do Deputado Capanema, o anteprojeto de lei foi engavetado permanecendo assim por dez anos e, no fim, desapareceu.

Nos anos seguintes à apresentação do anteprojeto, verificou-se um acirramento dos debates em torno da centralização ou descentralização da educação nacional. Nesse contexto de polarizações ideológicas, Getúlio Vargas retorna à presidência da República, sendo o ministro da educação Ernesto Simões Filho. No decorrer da década de 1950, pôde-se observar, ainda, um expressivo crescimento da demanda pelo ensino secundário, via principal de acesso ao ensino superior. Essa se deu de maneira irregular, causando uma queda na qualidade do ensino. Para Abreu (1961, apud NUNES, 2000), a demanda crescente pelo ensino secundário se devia a quatro motivos: primeiramente, por ser este o ramo do ensino que proporcionava

maior prestígio e ascensão social, como era expresso pela própria lei orgânica<sup>37</sup>, que afirmava que o secundário era um ensino destinado às individualidades condutoras da nação<sup>38</sup>. Em segundo lugar, poderia conduzir o indivíduo a empregos e serviços semiqualeificados. Em terceiro lugar, porque representava o caminho de acesso ao ensino superior; e, por fim, pois, junto com o ensino comercial, não onerava custos elevados aos estudantes.

Nunes (2000) acrescenta ainda que “o crescimento demográfico, as exigências de maior escolarização motivadas pelo desenvolvimento brasileiro da industrialização” (NUNES, 2000, p. 45) contribuíram para o aumento da demanda do ensino secundário. A expansão do secundário também recebeu a influência das desigualdades regionais e da ação da iniciativa privada. Diante disso, pôde-se perceber que a presença das escolas particulares eram preeminentes nesse momento. “Ao preencher o vazio da iniciativa pública, os ginásios particulares proliferaram sem que o governo federal tivesse pulso para disciplinar esse crescimento, fixando seu controle em níveis apenas formais” (NUNES, 2000, p. 46).

A expansão do ensino secundário, ao favorecer a iniciativa privada, deveria conviver com outros agravantes, como “a eliminação e o retardamento do aluno no sistema regular de ensino” (NUNES, 2000, p. 47). Na prática, esses problemas, nas redes particulares, refletiam as disparidades de capital econômico dos alunos. Por exemplo, segundo Nunes (2000), em 1957, dos alunos que conseguiam ingressar no secundário, 80% tinham que abandonar o curso para exercer alguma atividade remunerada, na tentativa de ajudar no sustento da família. Essa situação era gerada, principalmente, pela situação financeira das famílias, impostas pelas pressões da inflação e pelo congelamento salarial.

Na conjuntura de expansão do ensino secundário, percebe-se que a maioria dos professores que atuavam no ensino oficial e privado, não tinha preparo específico, o que desencadeava um problema para o desenvolvimento da educação<sup>39</sup>. A solução encontrada pelo diretor da Diretoria do Ensino Secundário (DES), Armando Hildebrand, foi a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) por meio do decreto 34.638 de 17 de novembro de 1953. Na época, o ministro da educação era Antônio Balbino.

---

<sup>37</sup> É relevante destacar que a lei orgânica da educação produzida no Estado Novo, ainda, estava vigente no período democrático.

<sup>38</sup> ABREU, Jayme. Escola média do século XX. Um novo fator em busca de caminhos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 5-26, jun./set. 1961.

<sup>39</sup> A maioria dos professores eram profissionais liberais (advogados, farmacêuticos, médicos e engenheiros).

A CADES, dentro de suas atribuições, “tinha como objetivo principal, elevar o nível do ensino secundário assim como difundi-lo” (XAVIER, 2008, p. 131)<sup>40</sup>. As campanhas da CADES tinham algumas características fundamentais:

1) a crença de que os problemas sociais, em vez de serem resultantes das relações sociais historicamente determinadas e marcadas por contradições, decorriam da propagação e permanência de práticas e atitudes individuais, consideradas inadequadas ou irracionais; 2) a percepção de que, para ser eficaz, a intervenção do Estado deveria ser fundamentada no conhecimento técnico-científico, considerado neutro e, portanto, apolítico; e, 3) a cooptação de intelectuais modernizadores pelo Estado para formular e executar as campanhas, conferindo-lhes “uma aura autolegitimadora de neutralidade científica” (MASSON, 1993, p. 29)<sup>41</sup>, (PINTO, 2008, p. 153, aspas da autora).

A Cades, no período em que atuou, apresentou-se como uma “solução tecnicamente avançada, porém, socialmente conservadora, enquadrando-se, na perspectiva de modernização conservadora, ou seja, modernizar sem alterar as estruturas sociais” (PINTO, 2008, p. 174). Cumpre destacar que essa postura não minimiza o papel relevante que exerceu, para o ensino secundário, no curto tempo de funcionamento.

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, publicou duas leis, no início dos anos 1950, com o intuito de articular o ensino secundário com o ensino profissional e eliminar as barreiras de acesso ao ensino superior. Estas foram denominadas leis de equivalência. A primeira lei federal de equivalência, nº 1.076, publicada em 1950, permitia que os alunos “concluintes do primeiro ciclo dos cursos comercial, industrial e agrícola de ingressarem no segundo ciclo do curso secundário” (SOUZA, 2012, p. 60). Aos alunos diplomados nos cursos comerciais técnicos era permitida a matrícula “nos cursos superiores uma vez que provem, em exames vestibulares, possuir o nível de conhecimentos indispensável à realização dos aludidos estudos” (BRASIL, 1950, art. 2º).

Em 1953, a lei de equivalência nº 1.821 “dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores” (BRASIL, 1953). Por meio dessa lei, os alunos concluintes dos cursos “I- ginásial; II - básico do ensino comercial, industrial ou agrícola<sup>42</sup>; III - normal regional, ou de nível

<sup>40</sup> De acordo com Pinto (2008) a Cades entrou em declínio em 1964 e desapareceu, praticamente, em 1968.

<sup>41</sup> MASSON, Máximo Augusto Campos. A Cades e a qualificação do magistério: notas para compreensão sociológica de uma campanha educacional no Brasil dos 50/60. 1993. (Arquivo Cades. UFRJ/Proedes).

<sup>42</sup> Nesses níveis de ensino, a matrícula ao segundo ciclo do secundário, está condicionada à aprovação dos candidatos, no exame das disciplinas necessárias para completar o curso ginásial.

correspondente; IV - curso de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas” (BRASIL, 1953, art. 1º), ao cumprir cinco anos letivos, e ter no mínimo de seis disciplinas do ciclo ginásial, poderiam ingressar no segundo ciclo do secundário. Havia, contudo, as restrições ao acesso impostas pela lei de equivalência de 1953. Por exemplo, os egressos do Curso Normal só podiam ingressar nos cursos de Pedagogia e Letras, oferecidos pelas Faculdades de Filosofia. Essa situação só seria modificada com a aprovação da LDBEN de 1961, pela qual o amplo acesso dos egressos dos cursos técnicos e normal ao ensino superior estaria garantido. Portanto, “a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico” (CUNHA, 2000, p. 53).

Nos anos finais da década de 1950, surgiram novas problemáticas, em torno da educação nacional, principalmente no que tange ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O deputado Carlos Lacerda entregou em 1958 o Substitutivo Lacerda, que iniciou uma nova fase de debates sobre a lei. “Esse substitutivo deslocou o eixo das disputas sobre o projeto para luta contra o monopólio estatal e em favor das instituições privadas de ensino” (CARVALHO, 1960 apud ROMANELLI, 2003, p. 172)<sup>43</sup>.

O Substitutivo Lacerda colocou em destaque a discussão da “liberdade de ensino”, entendida, estritamente, como a liberdade de qualquer indivíduo ou instituição de oferecer o ensino aos jovens estudantes. Para Saviani (2011) o Substitutivo Lacerda iria contemplar claramente os interesses da escola particular. Em contrapartida, surgiu a Campanha em Defesa da Escola Pública, liderada pelos Pioneiros da Escola Nova, que contava com o apoio de intelectuais, líderes de estudantes e sindicatos, que defendiam veemente o modelo público de ensino para o conjunto da sociedade brasileira. Entretanto, é importante destacar que essa corrente não almejava impedir o funcionamento das instituições privadas nem reivindicava o monopólio estatal do ensino.

Segundo Saviani (2011) os defensores da escola pública se alinhavam em três correntes ideológicas. A liberal-idealista, representada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho, e por professores da área de filosofia e história da educação da USP. A corrente liberal-pragmática, representada pelos educadores do movimento renovador,

---

<sup>43</sup> CARVALHO, Laerte Ramos de. As Diretrizes e Bases: breve história. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Pioneira, p. 203, 1960.

destacando-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho, e a tendência socialista, liderada pelo professor Florestan Fernandes.

Cumprido destacar que a iniciativa privada atuava, principalmente, no ensino secundário. Segundo Cury (1992) os debates acerca do financiamento público e privado, nesse período, estiveram marcados pela polarização entre os que defendiam uma escola pública de qualidade e a Igreja, que defendia o modelo de educação confessional, representando as escolas privadas.

Saviani (2011) apontou que os educadores empenhados em defender a escola pública entendiam que a receita do Estado deveria ser destinada aos estabelecimentos oficiais (ensino gratuito). Por outro lado, os defensores das escolas privadas articulavam a ideia de que a família deveria escolher a educação viável para seus filhos, reivindicando, assim, a utilização das verbas públicas nos colégios de sua preferência, principalmente os particulares. Esses intelectuais utilizavam a imprensa para divulgar e defender suas posições ideológicas.

O embate público versus privado permeou todo o período em que se institucionalizava a educação no Brasil, culminado na LDBEN, no qual se observa a vitória do setor privado em relação ao público. Xavier (2003) afirmou que a Lei nº 4.024/61, apesar de ter especificado as questões sobre o financiamento da educação pública, beneficiou amplamente os setores privados do ensino, concedendo recursos a essas instituições na forma de bolsas de estudos, pois estes estavam empenhados em exercer uma função que cabia ao Estado.

Entretanto, para além da questão do financiamento, o saldo positivo a partir da LDBEN “se deu com a equiparação efetiva entre o ensino secundário e os cursos técnicos/normal por meio da criação do *ensino médio*, superando formalmente o dualismo escolar dos cursos entre os ensinos primários e superior” (DALLABRIDA; SOUZA, 2014, p. 19, grifo dos autores). A Lei nº 4.024/61 estabeleceu “o princípio da equivalência total entre os cursos de nível médio – profissionais e secundários” (ALVES, 2012, p. 111), além de flexibilizar o currículo em nível estadual, conferindo autonomia aos recém criados conselhos estaduais de educação e aos estabelecimentos de ensino para definir suas disciplinas.

No entanto, a flexibilização do currículo apenas “foi um progresso em matéria de legislação”, porque as escolas permaneceram com os mesmos recursos materiais e humanos, ou seja, “continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa” (ROMANELLI, 2003, p. 181).

Apesar dos aspectos positivos ressaltados pelos autores, a LDBEN representou a vitória dos conservadores. Em entrevista concedida à *Revista Comentário*, o Professor Florestan

Fernandes (apud BUFFA, 1979) afirmou que esta foi a maior perda para a modernização do sistema educacional brasileiro, pois os embates que permearam este período almejavam resultados maiores em relação à democratização do ensino<sup>44</sup>. O texto da LDBEN de 1961 expressou, em alguns trechos, que os setores privatistas contariam com o apoio do governo, principalmente os que atuavam no ensino secundário. Ao analisar o artigo 94 da lei, percebeu-se a falta de comprometimento do Estado com a educação oficial, pois assegurava a destinação de recursos públicos às instituições privadas reconhecidas em detrimento das instituições públicas. Assim, esse artigo definia que:

A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades: a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos; b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos [...]. (Brasil, 1961, art. 94, manteve-se a grafia original).

Saviani (2011) apontou que, na referida lei, o artigo 92 versava sobre o financiamento da educação, garantindo a elevação para 12% da destinação dos recursos federais, que na Carta de 1946 era 10%, mantendo o patamar de 20% para os estados e o Distrito Federal. Cumpre destacar que poucos artigos da lei 4024/61 eram autoaplicáveis, o restante era para normatização do Conselho Federal de Educação (CFE), que foi instituído em fevereiro de 1962<sup>45</sup>. Nesse sentido é relevante mencionar o papel atribuído a esse Conselho:

Pelo artigo 9.º, esse órgão exercia funções que se sobrepunham, em importância, às do próprio Ministério da Educação. Deixava de ser um órgão de assessoramento, para ser um superministério. O Ministro estava submetido a ele, já que sua função seria a de homologar as decisões tomadas pelo Conselho. Mas, o aspecto mais grave consistia em que a este órgão cabia determinar “os quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios”. Por seu lado, os Conselhos Estaduais fariam a mesma coisa, na área de sua jurisdição. (ROMANELLI, 2003, p. 182, aspas da autora).

A LDBEN garantia, pelo artigo 5.º, a participação de representantes das escolas públicas e privadas nos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Mas essa participação não se manteve restrita a esse caso, uma vez que, no Artigo 8.º, o primeiro parágrafo detalhava: “Na escolha

---

<sup>44</sup> FERNANDES, Florestan. A lei de diretrizes e bases da educação nacional – Um inquérito. **Revista Comentário**, ano 3, v. 3, jul.-ago.-set., 1962, p. 213-220.

<sup>45</sup> O CFE foi fechado em 1994 e substituído pelo CNE, instituído pela medida provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994, e regulamentado pela lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (SAVIANI, 2010, p. 38-39).

dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nele serem devidamente representados as diversas regiões do país, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular” (BRASIL, 1961, art. 8).

Observou-se que a participação no Conselho Federal e Estadual de Educação, prevista na LDBEN de 1961, abrangia todos os setores da educação, sobretudo o privado. A representação da iniciativa privada era estratégica nas reuniões do conselho, justamente por este ter o poder de destinar recursos para estas instituições, por meio das bolsas de estudo.

O Artigo 92, § 1º, da LDBEN previa que dos “nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior” (BRASIL, 1961), que serão destinados ao repasse de verbas para o “ensino privado, com a supervisão coordenada pela própria agência de poder privatista, o Conselho Federal de Educação” (LIRA, 2010a, p. 12-13).

Em setembro de 1962, o CFE aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que vigoraria de 1962 a 1970, com metas para ampliar a escolarização no Brasil. Para Romanelli (2003), se em termos de extensão da escolaridade a Lei de Diretrizes e Bases e o PNE não falharam completamente, no mínimo, não conseguiram resolver a problemática da democratização do ensino. É relevante destacar, para fins de esclarecimento, que a LDBEN de 1961 não alterou a estrutura do ensino secundário e, também, não articulou questões a respeito da educação profissional.

A conjuntura educacional do país toma outro rumo a partir de 1964, em decorrência do golpe civil-militar, que instaurou um regime de exceção no Brasil<sup>46</sup>. Para Napolitano (2015) o golpe de 1964 não foi, apenas, contra o governo, mas também, contra o regime, uma elite em formação e um projeto de sociedade, mesmo que politicamente vago. Desse modo, o novo governo começou a mudar as instituições do país, por meio de decretos chamados de Atos Institucionais (AI). O regime justificava a utilização dos atos, em decorrência “*do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções*” (FAUSTO, 2013, p. 397, grifo do autor).

O novo regime autoritário limitou as liberdades individuais e introduziu uma “profunda remodelação política, aprofundando um modelo de desenvolvimento atrelado ao crescimento

---

<sup>46</sup> Segundo Melo (2012) o termo civil-militar foi apresentado pela historiografia para qualificar o golpe de 1964 e o regime autoritário que se seguiu. O objetivo é lembrar que a implementação da ditadura não foi tarefa exclusiva das forças armadas, pois a sociedade civil apoiou o golpe e manteve sua participação ao longo do processo de instalação da Ditadura no Brasil. Essa questão gera controvérsias entres os historiadores.

econômico” (CURY, 2010, p. 364). Segundo Napolitano (2015) “o caminho da modernização, doravante, não passaria mais pelas reformas sociais para distribuir renda ou pela ampliação da democracia participativa e eleitoral, mas por “segurança e desenvolvimento” a todo custo” (NAPOLITANO, 2015, p. 7-8, aspas do autor).

A garantia para se chegar a um Estado seguro e desenvolvido era a adoção do “Estado de Segurança Nacional” (SANFELICE, 2010, p. 322), tendo na escola Superior de Guerra seu centro de difusão. Assim, a doutrina tinha o objetivo de combater o “*inimigo interno*, que poderia ser qualquer cidadão simpatizante ou militante do comunismo” (NAPOLITANO, 2015, p. 10, grifo do autor), contribuindo assim para o desenvolvimento de diferentes órgãos de repressão<sup>47</sup>. Essa postura do governo brasileiro foi influenciada pelo contexto internacional da Guerra Fria e, principalmente pelo seu alinhamento com o governo norte-americano.

O alinhamento com o governo norte-americano não se restringiu, apenas ao plano econômico. No campo educacional a sua influência foi incorporada às políticas educacionais por meio dos acordos assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID), conhecidos como Acordos MEC-USAID<sup>48</sup>. Romanelli (2003) aponta que, ao longo da década de 1960, doze acordos foram assinados entre o MEC-USAID, abrangendo todos os níveis do sistema educacional brasileiro. O objetivo era introduzir o Brasil no contexto geral do capitalismo internacional. Um ponto que merece destaque é a destinação do capital investido pela Agência Internacional (AID) que, predominantemente, favorecia o país de origem, ou seja, os Estados Unidos da América, e ainda onerava gastos para o Brasil. Um exemplo dos gastos que o Brasil contraía por meio do acordo de cooperação era ter que arcar com todas as despesas dos técnicos norte-americanos e dos brasileiros que os auxiliavam.

Os Acordos de cooperação MEC-USAID influenciaram o texto das reformas de ensino implementadas no período. A primeira fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior (nº 5.540/68) e a segunda que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau (nº 5.692/71). Neste período o governo brasileiro adota, frente ao setor econômico, a postura de captador de recursos para financiar a expansão da educação primária. Essa medida torna-se possível por meio da publicação da lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964,

---

<sup>47</sup> A Doutrina de Segurança Nacional surgiu após a 2ª Guerra Mundial, “sintetizada pelo conselho Nacional dos Estados Unidos, e tem suas origens na Doutrina de Contenção do Comunismo internacional, também conhecida como Doutrina Truman” (NAPOLITANO, 2015, p. 10).

<sup>48</sup> O ministério que cuidava simultaneamente da educação e da saúde foi desmembrado em 1953. A partir de então Antônio Balbino passou a responder pelos assuntos do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

que cria o “salário educação” (SANFELICE, 2010, p. 328)<sup>49</sup>. Para Velloso (1987), deve-se analisar o salário educação, no que tange ao ensino de 1º grau, por dois ângulos,

Primeiramente, porque ele consiste na principal fonte singular de recursos no plano nacional para a manutenção e expansão desse nível de ensino. Segundo porque sua política é estabelecida no plano federal; suas bases são fixadas em lei federal e sua regulamentação é definida pelo Executivo da União, a quem também compete recolher boa parcela de seus recursos e repassar parte de sua receita aos estados. (VELLOSO, 1987, p. 4).

Os recursos de cada empresa, recolhidos pelos Institutos de Previdência, por meio do salário educação, eram destinados em parcelas iguais (50%) ao Fundo Estadual do Ensino Primário e ao Fundo Nacional do Ensino Primário, depositados em contas separadas no Banco do Brasil. O salário educação tinha como objetivo arrecadar recursos para expandir o ensino primário<sup>50</sup>. Em contrapartida ele se tornou um mecanismo de sustentação para as instituições privadas. Como Davies (2008) ressaltou, a lei permitia que as empresas criassem seus próprios estabelecimentos de ensino, ao invés de repassar as verbas para os cofres públicos. Outra tolerância foi a transferência de recursos para instituições privadas, por meio da compra de vagas, para atender a demanda da escolarização de seus funcionários e dependentes.

Neste contexto de acordos e novas diretrizes políticas, observou-se que o campo educacional, a partir de 1964, se manteve coeso por meio do tripé ideológico “constituído, pois, pela Doutrina de Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes de pensamento cristão conservador” (GERMANO, 2011, p. 183). Para Lira (2009), a teoria do capital humano, “estaria ligada a uma pedagogia tecnicista baseada no pressuposto da eficiência e da produtividade, obtida a partir da neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade” (LIRA, 2009, p. 5). Assim, pretendia-se reorganizar o processo educativo, para que ele fosse objetivo e operacional, tornando-o similar ao processo fabril.

No ano de 1969, o governo criou, por meio do decreto nº 65.189, um Grupo de Trabalho (GT) para propor a reforma do ensino fundamental, tendo um prazo de 60 dias para concluir os estudos e projetos após a sua instalação. Em 1970, o governo publicou o decreto nº 66.600, criando um “Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e

---

<sup>49</sup> Consideramos importante destacar essa medida de implementação salário-educação, pois, a partir de 1971, engloba todo o ensino de primeiro grau (antigo primário e primeiro ciclo do secundário). No CRB as bolsas salário-educação foram implementadas à partir de 1980 (PASTA DAS BOLSAS DE ESTUDO - ARQUIVO DO ECLB, 2015).

<sup>50</sup> Segundo Lira (2010b) em 1965, o governo, por meio do decreto-lei nº 55.551, estendeu o salário educação a todos os empregados públicos e privados, representando a consolidação dos interesses dos setores privatistas.

propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial” (BRASIL, 1970). O novo GT era composto por 24 membros, sendo o presidente o próprio ministro da educação, o coronel Jarbas Passarinho, que nomeou como seu substituto o Padre José Vieira de Vasconcelos. O GT afirmava que a nova lei representaria uma “*atualização e expansão do ensino para crianças e adolescentes*” (LIRA, 2010b, p. 276, grifo do autor).

Na tentativa de empreender uma política educacional que se adequasse a conjuntura política da época, o Estado de Segurança Nacional apresenta uma série de medidas, das quais, destaca-se a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu a reforma do ensino de 1º e 2º graus, reformulando essas modalidades de ensino<sup>51</sup>. Outra questão relevante, que Germano (2011) e Lira (2010b) apontam, foi a falta de debate acerca do texto da lei nº 5.692/71, uma vez que os professores e estudantes foram excluídos do processo. “A legislação acerca do ensino de primário e médio foi resultado de acordos de cúpula” (LIRA, 2010b, p. 79), ou seja, a lei expressava os interesses de um determinado grupo, uma questão muito latente na elaboração e discussão das leis no Brasil. Para Germano (2011), “a propalada democratização assumia, assim, uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior” (GERMANO, 2011, p. 168).

O texto da lei nº 5.692, elaborado inicialmente pelo GT de reforma do ensino primário e colegial, era composto por 66 artigos, que o CFE ampliou para 86. Lira (2010b) afirma que as instituições privadas participaram da concepção da lei e, conseqüentemente, imprimiram suas marcas e suas intenções, principalmente no que tange ao financiamento da educação. Nessa sequência, notou-se que os acréscimos foram feitos no capítulo ‘Do financiamento’, passando de nove para 24 artigos.

Segundo Germano (2011), a perspectiva educacional no período militar, principalmente segundo a lei nº 5.692 de 1971, defendia uma visão utilitarista, com uma educação escolar fortemente amparada pela “teoria do capital humano”. O intuito era estabelecer uma relação direta entre a educação e a produção, ou seja, o indivíduo deveria ser habilitado para o mercado de trabalho. O objetivo era inserir o estudante na dinâmica das transformações do sistema capitalista, tornando-o um ‘cidadão produtivo’.

---

<sup>51</sup> Para Romanelli (2003), o texto da lei nº 5.692, de 1971, transparece algumas divergências de opinião existentes entre os técnicos da USAID e os técnicos brasileiros. “É possível, pois, identificar, nessas posições divergentes, fatores relacionados com as contradições presentes no próprio texto da Lei n.º 5.692 e com as dificuldades que ora se apresentam para a implantação da reforma” (ROMANELLI, 2003, p. 235).

A mesma lei acima citada, ainda, ampliou o acesso ao ensino, principalmente do secundário, mas esse acesso, porém, veio carregado de um esfacelamento desse nível de ensino. Assim, percebeu-se que “a expansão de matrícula do 2º grau foi acompanhada de uma clara queda nas chamadas taxas de eficiência” (GERMANO, 2011, p. 189). Como um caminho que justificava a democratização do ensino se aponta a eliminação do “exame de admissão ao curso ginasial - um dos instrumentos seletivos mais visíveis na restrição do ingresso ao ensino secundário” (ALVES, 2012, p. 111). Nessa mesma direção, Alves (2012) acrescentou que

O acesso veio conjugado ao empobrecimento dos professores, o favorecimento da educação privada, a *tecnificação* dos procedimentos pedagógicos e o esvaziamento do currículo, bastante estimulado pela retração cultural geral diante da censura e da perseguição política. (ALVES, 2012, p. 111, grifo da autora).

Segundo Romanelli (2003), as mudanças na estrutura do ensino foram introduzidas de duas maneiras: no plano vertical e horizontal.

No plano vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginasial num só curso fundamental de 8 anos. Eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário ao ginasial, passagem que era feita mediante aos chamados exames de admissão. [...] No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito ao dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus – o primeiro com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio. (ROMANELLI, 2003, p. 237-238).

A estrutura do ensino primário e secundário se converteu em ensino de 1º e 2º grau. O primeiro ciclo, de formação geral, também qualificava para tarefas mais simples. Já o segundo tinha o objetivo primordial de habilitação profissional. Além das mudanças de cunho estrutural, a lei nº 5.692/71 assegurou os princípios da continuidade e da terminalidade dos cursos. Segundo Romanelli (2003), a continuidade é a passagem gradativa do geral para o particular e garante a continuidade das séries anteriores nas posteriores. O princípio da terminalidade possibilitava que cada nível fosse terminal, ou seja, facultando uma formação que capacite o educando para o exercício de uma atividade.

Para Germano (2011), a terminalidade permitia ao aluno sair do sistema de ensino mais cedo e ingressar no mercado de trabalho, diminuindo, conseqüentemente, a demanda pelo

ensino superior. Portanto, a reforma do 2º grau “está diretamente relacionada à contenção do fluxo de alunos para as universidades” (GERMANO, 2011, p. 176).

Cumprir destacar que, em 1972, o CFE emitiu pareceres que incidiram sobre a organização do ensino de 1º e 2º grau. Como nos mostra Lira (2010b), o parecer nº 45/72 confirmou a orientação tecnicista da legislação, assim como fixou o currículo mínimo exigido para a habilitação profissional. Logo depois foram emitidos os pareceres nº 339/72 e o nº 871/72, o primeiro recomendando a formação especial para o primeiro grau e o segundo reforçando os conceitos e estabelecendo as normas para a estruturação do currículo, como previa o parecer nº 853/71.

Dessa maneira, ratificou-se a profissionalização compulsória, que apareceu no texto da reforma de 1971 por pressão do Legislativo. Para Sanfelice (2010), essa, com certeza, foi “a maior derrota daquela política educacional” (SANFELICE, 2010, p. 339). Mas vários fatores contribuíram para o fracasso da profissionalização e, por consequência, da própria reforma. Assim, notou-se que “a reforma foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo em que a profissionalização foi um fracasso” (GERMANO, 2011, p. 190). A consequência foi o fortalecimento das instituições privadas de ensino, que assumiram a função de preparar para o vestibular, criando, assim, uma nova escola, com cursos especificamente propedêuticos, os “*cursinhos*” (GERMANO, 2011, p. 190, grifo do autor).

Para Cury (2010), a lei nº 5.692 impôs a universalização compulsória, por meio do ensino profissional no segundo grau. O fracasso da reforma levou à redação de uma nova lei, ainda na vigência do regime ditatorial, de nº 7.044 de 1982, que eliminou o caráter compulsório da profissionalização e substituiu a qualificação para o trabalho pela preparação para o trabalho.

No artigo 42 da lei 5.692 foi garantido o direito de liberdade da iniciativa privada em prover o ensino. Porém, é o artigo 45, sobre o financiamento, que consagra a destinação de recursos às instituições privadas, afirmando que estas “merecerão amparo técnico e financeiro do poder público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo” (BRASIL, 1971). Complementou-se, ainda no parágrafo único, que esses recursos seriam calculados com base na distribuição de matrículas gratuitas e na modalidade do curso reivindicado pelo aluno.

A publicação do decreto nº 71.244, de 11 de outubro de 1972, cumpriu a função de complementar o artigo 36 da lei nº 5.692, sobre o financiamento da educação. Esse decreto estabeleceu “normas para a concessão de auxílio financeiro aos sistemas estaduais de ensino” (BRASIL, 1972). Essa ação permitiu a transferência de recursos do Governo Federal aos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Antes de encerrar cumpre destacar que a lei nº 5.692/71, representou uma perda para o magistério, pois a demanda por novos profissionais da educação serviu como justificativa para “a precarização de sua formação com a proliferação dos cursos de formação de professores no segundo grau, tornado obrigatoriamente *profissionalizante* mediante a instauração da lei nº 5.692/71, e as licenciaturas curtas incentivadas na Reforma Universitária” (LIRA, 2009, p. 8, grifo do autor).

Lira (2009) afirma que o ensino e os envolvidos sentiram o golpe, por meio das reformas e, também, pela repressão causada pelo Ato Institucional nº 5, que vigorava à época<sup>52</sup>. Buffa (2002), em sua análise sobre as instituições educativas, afirmou que a legislação deixa marcas nas escolas. Diante disso, podemos afirmar que o cotidiano de uma instituição escolar, assim como sua cultura escolar, sofre influências diretas das legislações educacionais, principalmente quando a lei nº 5.692/71 marca a décima tentativa do regime republicano brasileiro de reformar a educação nacional.

Nesse contexto, buscou-se articular o desenvolvimento das diretrizes educacionais, por meio das legislações, com a história e a cultura escolar do Colégio Rio Branco utilizando a variação entre as escalas macro e micro analíticas. A primeira representou o contexto das reformas educacionais e a segunda, a influência que estas causaram no cotidiano escolar. Segundo Revel (1998) partindo da observação micro-analítica, encontra-se a possibilidade de reunir diversas informações permitindo a compreensão da lógica social presente no objeto e sua possível articulação com as escalas maiores.

De acordo com Lepetit (1998), as escalas “tem por função identificar os sistemas de contextos nos quais se inscrevem os jogos sociais”. Assim, “o jogo entre as escalas permite dominar a imagem global e coerente do projeto” (LEPETIT, 1998, p. 94).

---

<sup>52</sup> Pelo AI-5, o presidente tinha poderes de fechar provisoriamente o Congresso, podia intervir nos estados e municípios, cassar mandatos e suspender direitos políticos, e demitir funcionários ou aposentar servidores públicos. O documento suspendeu, ainda, a garantia do habeas corpus, estabeleceu a prática da censura aos meios de comunicação, e facilitou a tortura, que passou a integrar os métodos do governo. “O AI-5 foi o instrumento de uma revolução dentro da revolução, ou se quiserem, de uma contrarrevolução dentro da contrarrevolução” (FAUSTO, 2013, p. 409).

Ao analisar a trajetória do ensino secundário e relacionar com o contexto micro do Colégio Rio Branco, consegue-se identificar as marcas que elas imprimiram no cotidiano escolar, contribuindo para a formação da cultura escolar. Na próxima seção propõe-se a discutir os elementos teóricos metodológicos que nos permitiram realizar a análise dos aspectos relevantes para compreender a cultura escolar de uma dada instituição educativa, como já dito, o Colégio Rio Branco de Bom Jesus.

## CAPÍTULO II: OBJETOS HISTÓRICOS: A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES A E CULTURA ESCOLAR

Neste capítulo apresentam-se algumas considerações acerca dos fundamentos teórico-metodológicos que balizam a presente pesquisa. Buscou-se analisar a relevância da pesquisa em história das instituições educativas e da cultura escolar, temas inseridos no contexto de renovação epistemológica das pesquisas historiográficas da educação.

### 2.1 As instituições escolares como objeto de pesquisa

As pesquisas em história da educação no Brasil percorreram um longo processo de estruturação, ganhando visibilidade a partir dos anos de 1980 quando se inicia um processo de discussão e revisão historiográfica neste campo do conhecimento. A partir de então, surge um movimento de revisão crítica da historiografia, aliado à determinação de alguns pesquisadores e professores universitários de organizar um grupo de trabalho “destinado a promover a aproximação dos historiadores da educação de todo o país, constituindo-se como espécie de fórum permanente de discussão de questões historiográficas” (SAVIANI et al., 2011, p. 16).

Nesse sentido, o mesmo grupo de trabalho impulsionou o “movimento de renovação teórica, temática e metodológica” (SAVIANI et al., 2011, p. 17) das pesquisas nesta área, definindo três orientações principais a partir dos anos de 1990. Segundo Saviani et al. (2011), a primeira orientação buscou evidenciar a relação entre o historiador e as fontes, com o intuito de incentivar a localização e catalogação de fontes primárias, assim como de promover discussões para ampliar o conceito então dominante. A segunda orientação se manteve centrada na relação entre gênero e educação, buscando a renovação teórico metodológica. Enfim, a terceira orientação, marcada pela influência da Nova História Cultural, estimulou a incorporação de novos referenciais teóricos que “evidenciavam a historicidade do lugar de produção da prática historiográfica, pondo em cena a necessidade de historicizar a linguagem das fontes e das ferramentas conceituais da pesquisa em História da Educação” (SAVIANI et al., 2011, p. 18). Nesse contexto multiplicaram-se os objetos de análise e os referenciais teóricos, ampliando para estudos do cotidiano escolar e práticas escolares, dos sujeitos da educação e de novas categorias como gênero ou profissão docente, dentre outros.

As novas temáticas historiográficas da educação se desenvolveram concomitantemente com a renovação da pesquisa histórica. A “orientação teórica em vigor defende que o processo de construção de interpretações sobre o passado se faz no diálogo necessário entre nossas ideias e concepções com os indícios que conseguimos agrupar para corroborar nossas assertivas” (GATTI JR, 2002, p.14).

Nesse caminho, o desenvolvimento da historiografia voltada às questões educacionais, na sua pluridimensionalidade e na complexidade, mostra a necessidade de:

[...] especificar os campos, as temáticas e os quadros conceituais de abordagem, por um lado, e, por outro lado, construir uma historiografia mais explicativa dos fenômenos e das realidades educativas, não apenas das mudanças, como também das resistências e permanências. (MAGALHÃES, 1998, p. 53).

Para Magalhães (1998), essa renovação historiográfica que consolidou o objeto educacional assumiu duas vias fundamentais, duas matrizes epistêmicas básicas e estruturantes: a primeira de natureza etnocêntrica – uma etno/historiografia, focada na escola e sua complexidade, como *locus* e *ethos* com relação ao exterior; e a segunda traçada pelos quadros explicativos externos à realidade educativa.

Diante do apresentado, compreendeu-se que a renovação epistemológica da história da educação está voltada para o estudo das particularidades das práticas concebidas pela escola, associados a um plano mais universal. Assim, Werle et al. (2007) apontam que “a história das instituições educativas (HIE) pode ser considerada uma abordagem que fomenta, no campo da história da educação, uma renovação metodológica e teórica ao instigar trabalhos que discutem as relações dialéticas entre o universal e o particular” (WERLE et al., 2007, p. 148).

Magalhães (2005), seguindo as mesmas ideias, expõe que

A história das instituições educativas é um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de novas fontes de informação, de uma especificidade teórico-metodológico e de um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando e integrando os planos macro, meso e micro. É uma história, ou melhor, são histórias que se constroem numa divergência interdisciplinar. (MAGALHÃES, 2005, p. 98).

Complementando, Nóvoa (1999) afirmou a importância do plano intermediário de análise que

Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. (NÓVOA, 1999, p. 15).

A mesoabordagem<sup>53</sup> enfoca vários aspectos da existência institucional, “procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares” (NÓVOA, 1999, p. 20). Como dito anteriormente, nesse contexto de renovação, a escola despontou como um novo objeto de análise. Entretanto, Magalhães (1999) apontou que os historiados da educação não são os pioneiros e nem estão solitários nos estudos do novo objeto. Existem trabalhos em outros campos sendo desenvolvidos utilizando a mesoabordagem, colocando em debate a “reconceptualização implementando estratégias e instrumentos de observação e de medição que visam uma representação significativa da instituição educativa” (MAGALHÃES, 1999, p. 65, manteve-se a grafia original).

Segundo Magalhães (1999), um exemplo desses novos trabalhos são as pesquisas desenvolvidas pela sociologia da educação, que buscam o conhecimento por meio das relações entre os planos macro e micro, nos quais se pode entender que o macro se refere às questões institucionais em nível do sistema e, o micro engloba características específicas da sala de aula. Contudo, por meio do plano meso, é possível rever os paradigmas e alargar as problemáticas e temáticas das questões de pesquisa na sociologia da educação.

Para Magalhaes (1999),

É por conseguinte no âmbito da meso-abordagem que emerge a renovação do conhecimento historiográfico sobre as linhas de continuidade e mudança no percurso histórico das instituições educativas, que fazendo apelo a uma diversidade de informações, passa pela sua integração nas paisagens física e humana e se alarga da estrutura arquitectónica do edifício aos aspectos simbólicos, às relações de comunicação e de poder, à memória individual e coletiva à relação educativa. (MAGALHÃES, 1999, p. 68, manteve-se a grafia original).

À vista disso, a nova abordagem apresentou alguns pontos positivos e outros negativos. Para Chaves (2014), o estudo das particularidades da instituição escolar falhou ao “não articular

---

<sup>53</sup> O termo utilizado por Magalhães é meso-abordagem, mas de acordo com as normas gramaticais vigentes o uso do hífen para esse termo é incorreto.

os processos de escolarização às demais instituições igualmente responsáveis pela socialização da infância e da juventude – a família, a Igreja e o mundo do trabalho” (CHAVES, 2014, p. 161).

Corroborando com essa concepção, Julia (2001) ressaltou que no estudo da cultura escolar é necessário levar em conta “as relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da sua história, com as culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, política ou popular” (JULIA, 2001, p. 10). Nosella e Buffa (2005), na pesquisa “História e filosofia de instituições escolares: avaliação de uma linha de pesquisa”, alertaram sobre dois problemas que cercam os estudos da HIE<sup>54</sup>. O primeiro é a contradição entre o referencial teórico apresentado pelo pesquisador e o que realmente foi posto em prática. O segundo, consiste no fato de muitas pesquisas se concentrarem nas particularidades da escola, esquecendo-se de olhar para a sociedade que a produz, ponto que vai ao encontro com a ideia apresentada por Chaves (2014) e Julia (2001).

Somando-se a isso, estão os sérios riscos que esses estudos correm de cair no “saudosismo, personalismo, particularismo, culturalismo ornamental, descrição laudatória ou apologética” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 351). Segundo Nosella e Buffa (2005), a fundação de uma instituição está ligada às condições determinantes da sociedade, que, por conseguinte, são influenciadas pelas escolhas da escola ao longo de sua trajetória. Assim, o método dialético por eles utilizado tem o objetivo de compreender e relacionar o particular com o geral, ou seja, todo o contexto social que envolve a instituição.

À vista disso, percebeu-se que as renovações epistemológicas sofridas na historiografia tradicional e educacional indicam a necessidade de muito embasamento teórico para se erigir uma investigação pertinente ao campo da história da educação. Assim, “pesquisar uma instituição escolar é uma forma de se estudar a filosofia e a história da educação brasileira, pois as instituições estão impregnadas de valores e ideias educacionais” (BUFFA, 2002, p. 25).

Partindo deste pressuposto, identificamos o papel relevante que essas pesquisas têm para a educação brasileira. Desta forma, elas buscam “compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade que se utiliza das instituições escolares, como espaços privilegiados para executá-la” (SANFELICE, 2006, p. 24).

Nesse sentido, entende-se que a história das instituições educacionais,

---

<sup>54</sup> Projeto de pesquisa aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 2004. Essa pesquisa, buscou analisar os referências teóricos e os procedimentos metodológicos mais utilizados.

[...] almeja dar conta dos vários atores 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 aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere sentido único no cenário social do qual faz parte, mesmo que ela se tenha transformado no decorrer dos tempos. (GATTI JR., 2002, p. 20).

A escola, como objeto de análise da historiografia, se traduz na concepção de Magalhães (1998), na busca por respostas: da escola como lugar de integração e socialização, como lugar de ensino e aprendizagem e, na busca por definição de categorias analíticas e conceituais. Na concepção de Buffa (2002), existem três aspectos metodológicos principais para a realização da pesquisa: os princípios teóricos metodológicos, as categorias de análise e a utilização das fontes de pesquisa.

No que tange aos princípios teóricos metodológicos, as pesquisas por ela desenvolvida se debruçam sobre: as relações entre trabalho e educação, os debates entre visões gerais e descrições do singular e a construção de uma história das instituições escolares de cunho interpretativo. Com base nesses princípios teóricos metodológicos, podem-se estabelecer as categorias de análises:

Investigar o processo de criação e instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (os elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala de professores), a organização do uso do tempo, a seleção de conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Essas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade. (BUFFA, 2002, p. 27).

Corroborando com essa concepção, Sanfelice (2006) afirmou que produzir um trabalho historiográfico das instituições escolares é uma busca pela interpretação do que elas foram, de quem elas educaram, como instruíram, criaram e fundamentaram os conceitos. E, por fim, “o sentido da sua identidade e da sua singularidade” (SANFELICE, 2006, p. 24).

Sobre os arquivos escolares e os procedimentos técnicos de investigação, levantamento e utilização das fontes neles encontrados, diversos autores como Buffa (2002); Pessanha et al. (2004); Mogarro (2005); Moraes et al. (2005); Martínez et al. (2006); Martínez (2013) afirmam que documentos como: atas, relatórios, livros de matrícula, livro de ouro, programas das

disciplinas, fotografias e até o edifício retratam os diversos momentos da vida escolar. Todavia, é importante ressaltar que a maioria dos arquivos está em situação precária, existindo documentos importantes ao lado de materiais inutilizados. Segundo Buffa (2002) “essa é mais uma razão para pesquisar a história das instituições escolares e tentar preservar o que ainda resta da nossa memória” (BUFFA, 2002, p. 28). Podem-se utilizar, ainda, como fonte, a legislação, jornais da época, literatura pertinente e entrevistas com atuais ou ex-professores, diretores e alunos.

Segundo Martínez et al. (2012b) os documentos e objetos da escola são importantes pois representam a “memória institucional e sua cultura específica” (MARTÍNEZ et al., 2012b, p. 216). Nesse sentido as iniciativas de criação de espaços, públicos e privados, de conservação dos “objetos-documentos-monumentos” (MARTÍNEZ et al., 2012b, p. 216) da escola são muito importante e vem crescendo ao longo das últimas décadas.

Além das fontes passíveis para análise, acima citadas, Sanfelice (2006) destacou algumas características relevantes e peculiares de uma instituição escolar que contribui para tornar o seu estudo ainda mais eminente. Vejamos:

a) As unidades escolares pertencem a uma rede de escolas, [que podem ser públicas ou privadas]; b) as unidades escolares se distribuem por diferentes níveis de ensino: da educação infantil até as instituições de ensino superior que desenvolvem os programas de Pós-Graduação; c) as unidades escolares [...] se dedicam a várias modalidades de ensino: [...] as escolas técnicas ou [...] línguas, os CELs da rede pública; d) As instituições escolares têm [...] origem quase sempre muito peculiar. [...] Às vezes [...] surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. [...] [Ou] [...] a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confeccionais ou de empresários; e) As instituições escolares são [...] distintas entre si porque são frequentadas por públicos bastante desiguais. [Diferenças essas que estão além] das suas procedências especiais ou sócioeconômicas; f) o público de uma instituição escolar traz para dentro dela uma certa cultura e um conjunto de valores que podem estar muito próximos ou muito distantes da cultura escolar oficial. [Essa situação torna] os desafios pedagógicos [...] únicos [em cada escola], o que interfere [...] no projeto pedagógico [...]; g) As políticas educacionais oficiais não entram nas unidades escolares da mesma maneira. Há múltiplos entendimentos a respeito delas. Há diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las. Quando elas se materializam no cotidiano escolar, essa materialização é ímpar. (SANFELICE, 2006, p. 22-23).

Por sua parte Buffa (2002) afirmou que “se bem realizadas, as investigações sobre as instituições escolares apresentam a vantagem de superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia” (BUFFA, 2002,

p. 25-26). Assim, pode-se identificar pelas ações expressas dos sujeitos e da escola a singularidade, específica, de cada instituição escolar. Nesse sentido, como aponta Nóvoa (1999) é preciso olhar para a escola com certa “topia”, pois,

A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber seus limites. [...] é preciso olhar para a escola como uma topia, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social. (NÓVOA, 1999, p.42).

Ademais, o estudo das instituições escolares tem o intuito de resgatar a sua história e reescrever seu caminho na tentativa de relacioná-la com as culturas que são contemporâneas, tornando-as fruto do contexto social e político no qual está inserido. Nesse sentido, Magalhães (1999) apontou que,

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na 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 um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1999, p. 64).

No caso da presente pesquisa, ao estudar a história de uma instituição educativa tem-se o objetivo de (re)construir o seu cotidiano para compreender quais as marcas culturais que ela imprimiu na sociedade que a produziu. Diante disso, nosso trabalho apresentou uma instituição educativa, o Colégio Rio Branco, que ao longo de 91 anos formou os cidadãos bonjesuenses e com eles estabeleceu uma relação de trocas culturais, principalmente no que tange aos alunos bolsistas. Portanto, para nós foi de fundamental importância entender as particularidades da instituição, assim como a cultura escolar que ela produziu no seu percurso histórico. À vista disso, apresentamos na próxima seção breves considerações acerca da cultura escolar.

## 2.2 A cultura escolar como objeto histórico<sup>55</sup>

Como apresentado no início da unidade, neste segmento discutem-se alguns conceitos sobre cultura escolar, objeto de análise inserido no contexto de renovação dos paradigmas das

---

<sup>55</sup> O título desta seção faz alusão ao texto de Julia (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”.

pesquisas em História da Educação. Na concepção de Julia (2001), pode-se descrever a cultura escolar como um

[...] 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; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédios de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolveu nos pátios do recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p. 10-11).

No mesmo sentido Viñao Frago (1995) afirma:

Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen. De entre ellos elijo dos a los que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado. (VIÑAO, 1995, p. 69).

Vidal (2005), no texto “Culturas escolares” apontou que Viñao Frago (2001) acredita que as dimensões do universo escolar variam de instituição para instituição, optando assim por pronunciar o termo “culturas escolares”, apresentando, também as divergências entre as concepções dos autores. “Enquanto Julia (2001) [concebeu] a existência de duas culturas escolares (primária e secundária), Viñao Frago [estendeu] o conceito a todas e a cada uma das instituições escolares” (VIDAL, 2005, p. 35).

Segundo Viñao (2007) não existe uma única cultura escolar, por isso é recomendável a utilização do termo no plural. Em uma instituição educativa existe a cultura escolar

administrativa dos diretores e supervisores do ensino que engloba a proteção e o controle. Tem-se, também as características culturais específicas de uma instituição educativa que torna possível identificar à qual nível de ensino ela pertence: fundamental, médio e universitário. Nesse sentido, “cada centro, además, tiene su propia cultura específica, unas características peculiares” (VIÑAO, 2007, p. 9).

Diante disso, percebeu-se a cultura escolar como “un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos compartidos en el seno de las instituciones educativas, que se transmiten a los nuevos miembros de la comunidad escolar, en especial a los profesores y a los alumnos” (VIÑAO, 2007, p. 9).

Na concepção de Faria Filho (2002 apud VIDAL, 2005), a cultura escolar situada no plano das mesoabordagens pode ser entendida:

[...] não apenas como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes saberes e a incorporação destes conhecimentos” [JULIA, 2001, p. 10], mas que incorpora também, como o afirmam o próprio Julia e, noutra definição bastante utilizada entre nós, o pesquisador espanhol Viñao Frago [1995], os espaços, os tempos e a materialidade da escola, nos permite articular, também, duas outras dimensões importantes do fenômeno educativo escolar e, conseqüentemente, de suas perspectivas de investigação: o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização com os tempos curtos de dimensão micro das práticas escolares. (FARIA FILHO, 2002, p. 19 apud VIDAL, 2005, p. 51-52)<sup>56</sup>.

Para Vidal (2005), a definição apresentada por Faria Filho (2002) demonstrou como o autor concebeu de maneira dinâmica a interlocução dos conceitos de cultura escolar, escolarização e práticas escolares. O “sistema escolar é detentor de um poder criativo pouco valorizado, pois ele desempenha na sociedade um papel que é duplo: formar indivíduos e uma cultura que penetra, molda e modifica a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

As pesquisas sobre cultura escolar mergulham nas particularidades do cotidiano de uma instituição. Julia (2001) utiliza a metáfora da “caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular” (JULIA, 2001, p. 13, grifo do autor), pois as práticas cotidianas desta instituição tornam-se acontecimentos silenciosos do funcionamento interno da

---

<sup>56</sup> FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-36, 2002.

mesma. Assim, ao acessar a caixa preta da escola pode-se descobrir aspectos significativos das práticas, normas e condutas de uma instituição educativa.

Quando se opta por estudar a cultura escolar de uma determinada instituição é necessário entender as práticas definidoras do conhecimento que a sociedade da época desejava que fosse ensinado e os valores e comportamentos a serem inculcados. Para Pessanha et al. (2004) esses valores nem sempre estão explícitos nos documentos oficiais (relatórios, atas, boletins) analisados, por isso é indispensável examinar esses registros de forma diferente. Além disso, o pesquisador deve buscar sondar outros documentos menos formais como: cadernos, planos de ensino, livros, provas e material didático em geral.

As fontes privilegiadas para as pesquisas sobre a cultura escolar são muitas: os cadernos, exercícios, planos de ensino, provas e exames, manuais didáticos, relatórios de inspetores. Pode-se acrescentar os boletins, fotos de formaturas, atas escolares, diplomas, relatórios e depoimentos. Ao trabalhar com essas fontes, o historiador deve ter a preocupação de compreender como e por quem foram utilizadas. A cultura escolar se vale dessas fontes privilegiadas, que não são utilizadas pela historiografia tradicional, por isso, normalmente não são conservados nos arquivos públicos. Assim, cabe ao pesquisador a tarefa de utilizar essas fontes esquecidas pela historiografia tradicional buscando “reconstituir práticas sociais não mais presentes ou ressignificadas nos dias atuais” (PESSANHA et al., 2004, p. 63).

A análise histórica da cultura escolar fundamenta-se em três componentes inseparáveis: “os objetos em sua materialidade, as práticas e as configurações dos dispositivos e das suas variações” (PESSANHA et al., 2004, p. 63), esses elementos só podem ser resgatados quando o pesquisador se apossa das fontes primárias. A escola como detentora das fontes primárias é um manancial pouco explorado, principalmente no interior do estado<sup>57</sup>. Seguindo essa análise, observa-se que a construção da cultura escolar necessita de um “espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico” (JULIA, 2001, p. 14-15). Na visão de Vidal (2009), a escola “tem-se destacado como produtora de cultura específica e como espaço de convivência de culturas” (VIDAL, 2009, p. 26).

Nesse sentido, a cultura escolar nas suas diferentes dimensões demonstra a necessidade de distinguir os modos “como ela se manifesta nos objetos produzidos pela escola e para a

---

<sup>57</sup> No estado do Rio de Janeiro grande parte das pesquisas em história das instituições escolares focam seu olhar nas práticas das escolas da capital. Cumpre destacar que muitos estudiosos estão empenhados em ampliar essa perspectiva, como o grupo de pesquisa do CNPq “Educação, sociedade e região”, criado em 2002 e coordenado pela professora Sílvia Alicia Martínez, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que se dedica a analisar a história, a memória e as práticas educacionais de instituições do norte fluminense.

escola e nas práticas instaladas no seu interior pela ação dos sujeitos escolares” (VIDAL, 2005, p. 30).

Partindo deste princípio, observou-se que o Colégio Rio Branco ao longo de sua trajetória conseguiu edificar uma cultura escolar própria. Diante disso, tornou-se necessário compreender as características da cultura escolar desta instituição, que ao longo de sua construção contou com a interação de pessoas de diferentes níveis de capital econômico e “capital cultural” (BOURDIEU, 2013a). Por meio dessa análise, pôde-se identificar os “*habitus*” (BOURDIEU, 2003), incorporados pelos alunos da instituição escolar<sup>58</sup>.

Em vista do apresentado, dos variados aspectos a serem estudados para compreender a cultura escolar do Colégio Rio Branco, um dos mais relevantes, para a pesquisa, são os sujeitos. Vidal (2009) apontou que no estudo da cultura escolar, o olhar tem recaído sobre o sujeito, “com o objetivo de perceber como traduziram e traduzem as regras legais, as normas pedagógicas e os imperativos políticos em práticas escolares” (VIDAL, 2009, p. 26). Nesse sentido, buscou-se no depoimento dos sujeitos, compreender alguns aspectos da cultura escolar do Colégio Rio Branco somado à análise dos documentos e jornais da época. Antes, porém, tornou-se necessário apresentar, na próxima seção, algumas considerações sobre os fontes utilizadas na pesquisa: os documentos, jornais da época e a história oral.

### 2.3 Aspectos teórico-metodológicos: Apresentação das fontes e os dados

As visitas ao arquivo do Espaço Cultural Luciano Bastos (ECLB) iniciaram em 2013, em decorrência da elaboração do pré-projeto de mestrado. O arquivo mantém amplo acervo de jornais da época de fundação do colégio e, também, uns poucos documentos do CRB que não foram resgatados pela Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

As pesquisas mais profundas só começaram, em 2014, no período de elaboração do projeto de mestrado, quando se definiram as estratégias e objetivos adequados para realizar um trabalho que corresponda aos padrões de cientificidade solicitados pela academia. Cumpre destacar que os apontamentos aqui expostos não encerram o debate sobre o tema, ao contrário, tem-se o objetivo de abrir o caminho para que novos estudos sejam realizados.

---

<sup>58</sup> Segundo Bourdieu (2003) o *habitus* “é um sistema de disposições duráveis e transferíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas as necessidades objetivas das quais ele é o produto” (BOURDIEU, 2003, p.73).

Nesse sentido, estudar uma instituição educativa significa buscar, constantemente, uma abordagem que garanta identidade a essa instituição. Magalhães (1999) afirmou que por meio da mesoabordagem, associada a uma renovação epistemológica e hermenêutica, este caminho pode ser construído. O autor complementou que

É um processo de investigação onde se cruzam informações de vária natureza – orais, arquivísticas, museológicas, arquitetônicas, fontes originais e secundárias – um manancial de informação cujas exploração e utilização carecem de uma cuidada vigilância hermenêutica. Um vaivém esclarecido entre memória e o arquivo. (MAGALHÃES, 1999, p. 63).

Na investigação histórica, especialmente em história da educação, as fontes podem ser classificadas, de acordo com Manacorda (1989 apud BUFFA, 2005), em fontes diretas e secundárias ou indiretas<sup>59</sup>. Nesse sentido, “as diretas são as que se propõem, explicitamente a tratar da educação. (...) as indiretas são as que visam a outros objetivos, mas podem fornecer elementos importantes para o conhecimento da educação e do ensino da época” (BUFFA, 2005, p. 107).

Buffa (2005) complementou que as fontes ainda podem ser divididas em primárias e secundárias. As primeiras são discursos produzidos à sua época, enquanto as segundas são interpretações construídas, a posteriori, sobre o tema estudado. Em regra, as fontes primárias podem ser encontradas em arquivos, bibliotecas e em departamentos vinculados aos órgãos públicos. Nesta pesquisa, estudamos uma instituição privada. Assim sendo, os documentos primários, utilizados para construir a trajetória histórica do colégio, se encontravam tanto no arquivo do ECLB, como em poder da SEEDUC.

O intuito de trabalhar com as fontes primárias foi o de levantar dados referentes à trajetória do CRB, que durante nove décadas ministrou a educação em Bom Jesus do Itabapoana. Para tal as fontes primárias utilizadas foram os documentos e os jornais da época. Complementando as fontes escritas, sentiu-se a necessidade de elaboração das fontes orais. Diante disso, apresentou-se, aqui, algumas considerações acerca dos documentos, dos periódicos e da metodologia da história oral. Iniciando as ponderações com os documentos.

### 2.3.1 Os Documentos

---

<sup>59</sup> MANACORDA, M. A. História da educação. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

Segundo Bacellar (2015) pesquisar em arquivos é “escarafunchar papéis velhos, em busca de novidades, como se fosse uma espécie de “Indiana Jones” dos arquivos” (BACELLAR, 2015, p. 23, aspas do autor). No entanto, não se apresenta como uma tarefa fácil, ainda, mais quando não se conhecem os desafios que o campo impõe.

Como já dito, o reconhecimento do campo de pesquisa iniciou-se no período de preparação para o pré-projeto, obtendo algumas informações básicas. A pesquisa de campo começou efetivamente no ano de 2014 no momento de preparação para a defesa do projeto de mestrado. Neste, definiram-se os meses de atuação no campo, os objetivos e, conseqüentemente, as fontes privilegiadas para se conseguir obter um resultado satisfatório<sup>60</sup>. Nesse tópico se discorrerá acerca dos documentos.

#### Segundo Le Goff (1996), o documento

[...] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 545).

Na análise dos documentos, constatamos que eles são produzidos com mais ou menos consciência e intencionalidade, “são o testemunho da vida institucional, da sua cultura e memória, com as particularidades da escola que os produziu” (RANZI; GONÇALVES, 2010, p. 31). Segundo Le Goff (1996),

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz deve ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhes o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 1996, p. 548).

---

<sup>60</sup> A autorização para realizar a pesquisa sobre o CRB foi concedida pela diretora do ECLB Claudia Bastos que, também, solicitou o preenchimento de uma ficha de intenções da pesquisa, onde deveria estar expresso às fontes necessárias para a análise.

Os documentos, encontrados no arquivo, registravam o dia a dia de uma instituição escolar e foram produzidos por um grupo singular, de maneira espontânea e intencional, sem imaginar que no futuro, tais papéis pudessem assumir o caráter de fontes históricas para trabalhos acadêmicos. Dessa maneira, o pesquisador precisa conhecer a estrutura da “máquina administrativa” (BACELLAR, 2015, p. 44) do período estudado. As instituições, ao longo do tempo, produziram diversos documentos e registros, requeridos pela burocracia escolar. Ranzi e Gonçalves (2010) afirmaram que, na atualidade, o olhar do pesquisador está inclinado para os arquivos escolares, com a finalidade de valer-se dos materiais produzidos para conhecer a “cultura material escolar das instituições educativas” (RANZI; GONÇALVES, 2010, p. 30).

Diante do apresentado, observou-se a relevância dos documentos escritos para a realização da pesquisa. Porém, não podemos perder de vista que “ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem as produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos” (BACELLAR, 2015, p. 64). Bacellar (2015) e outros autores alertaram para a precariedade dos arquivos no Brasil. Alguns estão instalados em locais inapropriados e os documentos estão mal organizados e acondicionados<sup>61</sup>. Esse é um desafio apresentado ao historiador. Mas, “encontrar os documentos que servem ao tema do trabalho é uma sensação que todos que passaram pela experiência recordam com prazer, e os move a novamente retornar à pesquisa” (BACELLAR, 2015, p. 49). Encontrar os documentos necessários para a pesquisa, realmente, torna a experiência magnífica. No estudo, aqui apresentado, os documentos foram aparecendo, aos poucos, sendo cada dia uma nova descoberta.

Como já dito, o ECLB é um órgão privado, mantido pela família proprietária do extinto CRB. Diante disso, foi necessário estabelecer uma relação de confiança para se obter o conhecimento dos materiais disponíveis e selecionar os mais favoráveis à pesquisa, infelizmente em decorrência do tempo nem todos foram contemplados. No arquivo do ECLB encontrou-se muitas edições de periódicos de época, os documentos das bolsas de estudo, registros sobre os professores, fotos, convites de formaturas e objetos materiais do antigo Colégio Rio Branco. No entanto, cumpre destacar que não foi possível analisar todos os documentos do acervo que compõe esse arquivo. O período de coleta de dados foi iniciado em abril de 2015, após a defesa do projeto e durou cerca de seis meses, com visitas regulares em um ou dois dias na semana.

---

<sup>61</sup> Buffa (2002); Martínez et al. (2012b).

Os documentos manuscritos oficiais do CRB, como: ata de fundação, livro de matrícula, relatórios anuais e registros, não estavam disponíveis no arquivo, pois foram recolhidos pela SEEDUC em 2011. Os documentos oficiais seriam de muita utilidade para a pesquisa, pois continham toda a essência das práticas culturais do colégio, além de ampliar a discussão sobre as bolsas de estudo. Em vista da importância e da visibilidade desses documentos para a pesquisa, abriu-se um processo administrativo junto a sede da SEEDUC no Rio de Janeiro, com toda a documentação por eles exigida – incluindo cópia do projeto e o ofício nº 001/2015, da coordenadora do programa, também, orientadora da pesquisa, em setembro de 2015. Entretanto não se obteve um parecer da Secretaria até o momento sobre o processo<sup>62</sup>.

Nesse sentido os manuscritos consultados no arquivo do ECLB foram papéis relativos aos “Documentos das Bolsas de Estudo<sup>63</sup>”. Nas pastas, encontrou-se muitos ofícios destinados ao colégio e cópias de ofícios entregues aos órgãos de regulamentação da concessão de benefício. Além de cópias de algumas circulares, portarias, decretos e páginas do diário oficial do estado do Rio de Janeiro e da União, com a publicação do nome dos alunos contemplados com as bolsas de estudo. Havia, também, listas nominais com os contemplados com as bolsas de estudo por ano. Sem contar as prestações de contas, os ofícios de cobranças e cópias das listas nominais do desempenho dos alunos por ano<sup>64</sup>. Neste arquivo específico, das bolsas de estudo, foi possível encontrar alguns poucos documentos referentes ao dia-a-dia da instituição<sup>65</sup>. Diante disso, privilegiou-se outras fontes de pesquisa, como os jornais e as entrevistas, temas abordados nos próximos segmentos.

### 2.3.2 O jornal de cada dia como fonte de pesquisa

A segunda fonte a ser analisada foram os periódicos, que na visão de Bastos (2002) são dispositivos privilegiados que forjam o sujeito portador e produtor de significações. Além de permitir apreender as “representações sociais” (MARTÍNEZ; PORTO, 2013, p. 181) acerca da sociedade, do ensino e do próprio colégio na época. A utilização dos jornais como fonte de pesquisa traz inquietações acerca da produção da memória. Segundo Carlos Vieira (2007) o

---

<sup>62</sup> Cópia do ofício 001/2015 no Anexo 1.

<sup>63</sup> Termo criado pela autora para se referir as pastas com a documentação das bolsas de estudo.

<sup>64</sup> Essa lista era usada pra controlar o rendimento dos alunos bolsistas, pois o bolsista reprovado consequentemente perdia o benefício da bolsa de estudo.

<sup>65</sup> Cópias dos documentos analisados no arquivo do ECLB Anexo 2.

jornal como produtor de memória deve ser problematizado de forma a interpretar como este passava os valores, juízos e justificativas para a ação social.

Nesse sentido, utilizou-se na pesquisa os periódicos locais de época:

- *O Itabapoana* (1906-1907);
- *Correio Popular* (1917);
- *Nossa Terra* (1924-1925);
- *O Liberal* (1926-1927);
- *O Norte* (1928);
- *A Voz do Povo* (1933-1935);
- Edição comemorativa dos “60 anos do CRB” no *O Norte Fluminense* (1980)<sup>66</sup>.

Os periódicos acima apresentados de circulação semanal ou mensal na cidade de Bom Jesus do Itabapoana, preservaram fragmentos importantes da história do CRB<sup>67</sup>. Nota-se que o discurso sobre o colégio é laudatório, mas se constituiu em importante e quase única fonte, para esse estudo, compreender a história da instituição e da educação regional. Assim, tivemos uma possibilidade de conhecer um pouco do cotidiano escolar. No entanto, essa tarefa demanda cuidados especiais para não cair em armadilhas.

Nesse sentido, o cuidado com a análise dos jornais se mostra relevante, uma vez que ele representa “apenas uma fração das interpretações produzidas, porém, uma fração importante, visto que a imprensa desse período [início do século XX] é majoritariamente dependente do texto impresso, estando outras formas de comunicação, como o telefone e o cinema, ainda em seus primórdios” (MARTÍNEZ; PORTO, 2013, p. 181).

Nessa perspectiva, Luca (2015) afirmou que a “imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público” (LUCA, 2015, p. 139), cabendo ao historiador que dispõe das ferramentas de análise do conteúdo que “problematizam a identificação imediata e linear entre a narração do acontecimento e o próprio acontecimento” (LUCA, 2015, p. 139).

A análise dos jornais, além dos cuidados acima apresentados, exigiu, também, uma preocupação com o próprio periódico, pois no arquivo eles se encontram impressos,

---

<sup>66</sup> *O Norte Fluminense* fundado em 1946, pertencia à família do proprietário do Colégio Rio Branco.

<sup>67</sup> Amostra das cópias dos jornais utilizados no Anexo 3.

encadernados e organizados por título e ano. A maioria dos exemplares estava bem conservado, exceto por alguns que estavam em estado de deterioração inicial. As análises foram realizadas na sede do ECLB no período de setembro a outubro de 2015.

A análise dos “Documentos das Bolsas de Estudo”, citados acima, apontou alguns números de lei, decretos e portarias publicadas pelo governo estadual no Diário Oficial, acerca da regulamentação das bolsas de estudo. Nesse sentido, surgiu a necessidade de consultar essas publicações oficiais da década de 1940 a 1972. Assim, utilizou-se, também, algumas cópias do Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro que continham as referidas leis e decretos do estado e as regulamentações para a concessão de bolsas de estudo. A pesquisa foi realizada em setembro na sede da Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, em Niterói.

Por fim, os impressos se apresentam, em um só tempo, como “*fonte e objeto de pesquisa historiográfica, rigorosamente inseridos na crítica competentes*” (LUCA, 2015, p. 141, grifo da autora). Nesses termos o jornal como fonte privilegiada nos permitiu identificar alguns aspectos importantes da história e da cultura escolar do CRB. Por fim, utilizou-se a história oral como metodologia de pesquisa, tema que será apresentado no próximo segmento.

### 2.3.3 História Oral

A história oral possibilita, por meio do recolhimento de depoimentos, ter acesso a “histórias dentro da história” (ALBERTI, 2015, p. 155), ampliando a perspectiva de interpretação do passado. Nesse sentido, justificou-se a adoção da metodologia de história oral, por facilitar a interpretação do passado e, também, para corroborar com as fontes acima apresentadas. O propósito de utilizar as três fontes foi o de garantir maior legitimidade à análise proposta.

Assim, a história oral se apresentou como “uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX” (ALBERTI, 2015, p. 155) e introduzida no Brasil a partir da década de 1970. Nesse sentido “fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos outros” (LOZANO, 1996, p. 17).

A metodologia de história oral utiliza-se de entrevistas gravadas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos importantes do passado. Segundo Joutard

(1996) alguns historiadores empenhados no trabalho com a história oral desenvolveram “métodos de análises e entrevistas que se fundamentam num entendimento mais complexo da memória e da identidade, e que sugere meios novos e estimulantes para tirar o maior proveito das memórias para fins de pesquisa histórica e sociológica” (JOUTARD, 1996, p. 69). Nessa pesquisa, vale-se da história oral para entrevistar os egressos do Colégio Rio Branco bolsistas e pagantes<sup>68</sup>.

Segundo Alberti (2015) a história oral, também, vale-se da metodologia interdisciplinar por excelência, diferentemente das outras ciências, permitindo, assim, sua aplicação a várias áreas de conhecimento, como: a educação, engenharia, administração, medicina e serviço social. No entanto, trabalhar com essa metodologia requer muita atenção para a preparação do roteiro de entrevista, da lista de possíveis entrevistados e uma dedicação especial na análise do conteúdo, pois a entrevista é uma fonte que precisa ser interpretada levando sempre em conta que o propósito não é generalizar as opiniões.

A história oral vem ganhando força e se consolidando como uma metodologia de pesquisa confiável deixando pra traz os olhares desconfiados. Segundo Alberti (2015) a história, também, sofreu uma mudança ao longo do tempo deixando a perspectiva positivista, que privilegiava a fonte escrita em detrimento da oral. Assim a partir da década de 1980,

[...] temas contemporâneos foram incorporados à História, chegando-se a estabelecer um novo campo, que recebeu o nome de história do tempo presente; passou-se a valorizar também a análise qualitativa, e o relato pessoal deixou de ser visto como exclusivo de seu autor, tornando-se capaz de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em determinada configuração histórica e social. (ALBERTI, 2015, p. 163).

Nessa perspectiva, percebeu-se que houve uma renovação metodológica das fontes e da própria história contribuindo para a realização de trabalhos acadêmicos mais enraizados. Atualmente a história oral se dedica a conhecer e registrar as diversas formas culturais dos indivíduos e suas escolhas ao longo da vida, privilegiando, todas as camadas da sociedade. Segundo Alberti (2015) a história oral pode erigir contribuições importantes para a história da memória.

Cumprir destacar que além dos cuidados com a preparação dos roteiros e seleção dos entrevistados, a entrevista em si requer muita atenção e dedicação do pesquisador. O trabalho

---

<sup>68</sup> Pagantes termo utilizado por Mello (2012).

com as entrevistas expõe questões práticas com as quais o pesquisador precisa aprender a lidar. Assim, lamentavelmente nem todas as entrevistas rendem o mesmo nível no conteúdo, o que não anula ou desqualifica esse depoimento, pois houve uma justificativa para que o entrevistado fosse escolhido. Os candidatos em potencial nem sempre correspondem à expectativa do entrevistador. Muitas vezes a pessoa não está disposta a se abrir e responder todas as questões para uma pessoa completamente estranha. Pode-se dizer que essa situação causa um enorme desconforto ao pesquisador, que em alguns casos, alimentava a esperança de que aquela seria sua entrevista potencial.

É relevante mencionar que caso um depoimento não corresponda às expectativas e não traga contribuições para a pesquisa, o pesquisador pode substituí-lo por outro. No entanto, é preciso definir tanto o que não é útil como o que não agradou ao entrevistador, pois o fato de as declarações do depoente não terem ido ao encontro do desejo do pesquisador não torna a declaração inválida, como foi dito acima.

O pesquisador deve tomar todas as precauções e cuidados possíveis para trabalhar com os depoentes, ouvir mais e falar menos, tentar ler na entrelinhas – qual o significado das expressões e sempre manter em mãos na hora da entrevista um caderno para anotar palavras ilegíveis e até mesmo algumas expressões típicas da pessoa. Atualmente, recomenda-se que as pesquisas que se valem da metodologia da história oral adotem um termo de livre consentimento de entrevista. O termo deve conter os objetivos da pesquisa e a autorização para divulgar o depoimento e para utilizá-lo em outras pesquisas<sup>69</sup>. Das entrevistas realizadas nesta pesquisa, exceto duas que foram realizadas por e-mail, o termo de livre consentimento foi assinado pelos entrevistados<sup>70</sup>.

As entrevistas individuais realizadas na presente pesquisa são “semiestruturadas” (VERGRA, 2009), com roteiro pré-estabelecido para os egressos bolsistas e pagantes, com ênfase na análise da estrutura familiar, da trajetória escolar e da carreira profissional dos ex-alunos do Colégio Rio Branco<sup>71</sup>. Os depoimentos cooperam por um lado, para tecer o itinerário do CRB, e por outro, para dar visibilidade à trajetória dos egressos bolsistas e à teia de relações sociais mantidas na escola e no mundo do trabalho. Para a análise das entrevistas foi usada a perspectiva da análise de conteúdo.

---

<sup>69</sup> Cópia do Termo de Livre Consentimento de Entrevista utilizado na pesquisa no apêndice 1.

<sup>70</sup> As entrevistadas receberam o termo e as explicações contidas nele e concordaram em participar e escreveram um termo livre de consentimento para o uso dos depoimentos.

<sup>71</sup> Cópia dos roteiros de entrevistas utilizado na pesquisa – pagantes e bolsista – no apêndice 2 e 3.

Os entrevistados foram selecionados de maneira aleatória com a exigência que fossem alunos bolsistas e pagantes matriculados no período de 1945 a 1975. No processo de seleção dos entrevistados houve auxílio de alguns membros da família da pesquisadora para encontrar as pessoas. Outro recurso foi o facebook do Espaço Cultura Luciano Bastos (ECLB) utilizado para encontrar egressos do período selecionado. Os contatos foram feitos pessoalmente, por telefone, facebook e e-mail. O quadro 1 apresenta o número de entrevistas realizadas e alguns dados referente aos alunos, como ano de conclusão e carreira profissional.

Quadro 1 - Relação dos entrevistados na pesquisa

Nº entrevista	Curso no CRB	Ano de conclusão	Bolsista	Órgão	Profissão
1	Ginásio e contabilidade	1971	Sim	Federal	Advogado
2	Ginásio e contabilidade	1975	Sim	Federal	Radialista
3	Ginásio e normal	1973	Sim	Municipal	Gerente
4	Ginásio e normal	1972	Sim	Federal	Professora
5	Prim. Ginásio e Cont.	1975	Sim	Não sabia	Empresário
6	Ginásio e normal	1972	Sim	Estadual	Professora
7	Ginásio e normal	1963	Não	—	Professora
8	Ginásio e contabilidade	1975	Não	—	Promotor de Justiça
9	Ginásio e normal	1957	Não	—	Professora

Fonte: elaboração própria com base nos dados das entrevistas.

Além das entrevistas apresentadas, acima, foram realizadas ainda quatro entrevistas com alunos do curso normal e técnico em contabilidade que não foram utilizadas diretamente na pesquisa, pois os alunos não frequentaram o primeiro ciclo do secundário, o ginásial, no Colégio Rio Branco. Todas as demais foram gravadas e transcritas<sup>72</sup>.

Por fim, após apresentar apontamentos sobre os conceitos e as fontes analisadas, pretende-se nas próximas seções apresentar e discutir os dados, utilizando o aporte teórico inicialmente apresentado neste capítulo.

<sup>72</sup> Exceto duas por erro na hora de iniciar a gravação. Os depoimentos desses entrevistados foram registrados com base nas anotações feitas pela pesquisadora na hora da realização da entrevista.

### CAPÍTULO III: A HISTÓRIA DO COLÉGIO RIO BRANCO E ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR

Nesta seção, pretendeu-se apresentar e discutir os dados levantados na pesquisa de campo, com o objetivo de responder às questões propostas pela pesquisa, anteriormente explicitadas, amparando-se no aporte teórico exposto no capítulo anterior. No primeiro segmento abordou-se a trajetória histórica do Colégio Rio Branco (CRB) com base na releitura dos jornais da época e da edição comemorativa do *O Norte Fluminense* (1980). Os jornais utilizados na pesquisa são parte do acervo da imprensa periódica preservado no ECLB. Cumpre destacar que alguns apontamentos feitos nesse segmento estão embasados nas pastas “Documentos das Bolsas de Estudo”<sup>73</sup> encontrados no arquivo do ECLB. Os documentos oficiais do extinto Colégio Rio Branco, como atas, livros de matrículas e relatórios anuais, não foram consultados, pois estão sob a guarda da SEEDUC, e não nos foi viabilizado o acesso a eles, apesar do cumprimento de todas as solicitações formais exigidas pelo órgão.

#### 3.1 A história do Colégio Rio Branco: a releitura do jornal *O Norte Fluminense*

O Colégio Rio Branco ocupou posição central na formação dos bonjesuenses desde a sua fundação em 1920 até 2011, contribuindo de forma significativa para a modernização da cidade de Bom Jesus do Itabapoana no interior do estado do Rio de Janeiro. A cidade de Bom Jesus do Itabapoana, à época da fundação do colégio, pertencia ao município de Itaperuna, compondo o 10º Distrito. A economia local era, fundamentalmente, baseada na cafeicultura e no nascente comércio, ligado principalmente aos colonos libaneses. Cumpre mencionar que o distrito mantinha uma relação frágil com Itaperuna, pois o poder público local muitas vezes ignorava suas necessidades de educação e as reivindicações de melhorias locais. Os anseios de desenvolvimento e crescimento da localidade iam ao encontro do progresso que o CRB vivia na época. Para os bonjesuenses o colégio representava os ideais de crescimento e modernidade da localidade e, também, sua preocupação com a instrução local.

Como já dito, Bom Jesus do Itabapoana teve sua história educacional marcado pela presença de inúmeras escolas particulares que, infelizmente, não perduraram. Neste sentido, o CRB se apresentou com uma instituição forte, sobrevivendo ao longo das décadas às mudanças

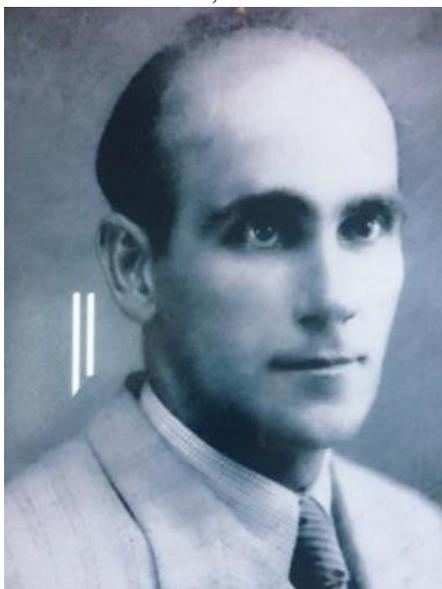
---

<sup>73</sup> Termo criado pela autora para se referir as pastas com a documentação das bolsas de estudo.

internas e externas. As primeiras referindo-se à história administrativa da própria instituição e as segundas às reformas educacionais empreendidas no Brasil ao longo dos anos.

O mestre José Costa Júnior, fundador do colégio, morava na localidade havia pouco tempo<sup>74</sup>. No entanto, constatou que o distrito era próspero e que necessitava de investimentos na educação. Assim, foi criado em 25 de maio de 1920 o colégio particular Rio Branco que passou a funcionar na rua Aristides Figueiredo, lugar em que permaneceria por pouco tempo. Na mesma década, Mário Bittencourt (fotografia 1), cunhado do professor, juntou-se a ele para auxiliar na direção da escola, iniciando a firma Costa & Bittencourt<sup>75</sup>.

Fotografia 1 - Mário Bittencourt, diretor do CRB de 1920 à 1930



Fonte: Acervo do Colégio Bittencourt cedida à pesquisadora por Guilherme Bittencourt.

O Colégio Rio Branco recebeu esse nome em homenagem ao Barão do Rio Branco, que na época era figura de grande expressão popular no Brasil<sup>76</sup>. Inicialmente, dedicou-se ao ensino primário. No entanto, já em 1922, em seu segundo ano de funcionamento, contava com os níveis

<sup>74</sup> As informações que temos do professor José Costa Júnior limitam-se ao jornal *O Norte Fluminense*. Infelizmente, a pesquisa não pôde localizar nenhum outro dado seu.

<sup>75</sup> Mário Bittencourt, nasceu em 27 de setembro de 1895 em Macuco/RJ, onde iniciou seus estudos. Em 1914 prestou os exames de preparatório no Colégio Pedro II e iniciou em 1916 o curso de direito, que abandonou para lecionar. Pertencia a uma família de educadores que, ao vir para o interior do estado do Rio de Janeiro, fundou algumas escolas nas cidades de Itaperuna, São Fidélis e Campos dos Goytacazes, denominadas de Colégio Bittencourt (Fonte: Acervo do Colégio Bittencourt de Campos, 2015).

<sup>76</sup> José Maria da Silva Paranhos (1845-1912), mais conhecido como Barão do Rio Branco. Professor interino no Colégio de Pedro II, promotor público na comarca de Nova Friburgo, deputado geral pela província de Mato Grosso em vários mandatos. De 1902 até falecer foi ministro das Relações Exteriores e nesta qualidade dirimiu a intrincada questão do Acre, assegurando este território ao Brasil pelo tratado de Petrópolis. Foi presidente do Instituto Histórico e Geográfico e membro da Academia Brasileira de Letras (BARRETO & LAET, 2010).

de ensino primário, complementar e o secundário (curso de preparatórios)<sup>77</sup>. Cumpre destacar que o colégio não foi o primeiro a ofertar o nível secundário em Bom Jesus, mas se manteve como o mais importante ao longo das décadas.

Como já dito, o secundário ofertado na época pelo colégio e pelas demais instituições desse nível, inclusive o Ginásio Nacional (Colégio de Pedro II), caracterizava-se pelos cursos de preparatórios, com o objetivo de capacitar os alunos para os exames finais (de preparatórios) realizados no Ginásio Nacional ou nos colégios inspecionados. Vale ressaltar que esse nível de ensino era dirigido a uma parcela ínfima da população, sendo bastante elitizado.

Ainda que o secundário se apresentasse como mero cursinho de preparatório e o colégio fosse privado, seu papel tem importante significado para Bom Jesus, pois a instituição secundarista pública mais próxima era o Liceu de Humanidade de Campos, fundado em 1880. Este era distante cem quilômetros dali, cabendo aos alunos, ainda, arcar com as despesas de hospedagem. Diante disso, percebe-se que a presença do CRB em Bom Jesus preenchia uma lacuna deixada pela ausência de escolas públicas que ofertassem o mesmo nível de ensino, contribuindo para o crescimento e consolidação da cidade.

Em 1924, foram realizados os primeiros exames de preparatórios pelos alunos rio-branquenses no Ginásio Nacional. O bom rendimento e a aprovação de 23 dos 24 inscritos foi importante para o colégio, que se valeu da conquista para divulgar seu trabalho e ampliar seu prestígio. Destaca-se que as bancas examinadoras eram rigorosas e os exames complexos, levando muitas vezes a um grande número de reprovações. Nesse sentido, entende-se a importância, para o colégio, de divulgar a aprovação em massa dos seus alunos, demonstrando assim que estava preparado para cumprir a tarefa de capacitá-los para os exames de preparatórios. Nesse período, as escolas públicas e particulares divulgavam nos jornais locais os resultados finais dos exames de seus alunos, como forma de mostrar sua competência<sup>78</sup>.

No mesmo ano, os exames do primário e complementar realizaram-se no colégio, com a banca examinadora composta pelos professores Mário Bittencourt, Acacio Azevedo, José Vieira Seródio, Nair Oliveira Borges, Amelia Ferolla e Isaura Mendonça. Os resultados dos alunos nos exames finais do primário foram significativos, com aprovação unânime, servindo de argumento para fortalecer o ensino no colégio. No ano seguinte, os exames parciais das

---

<sup>77</sup> O decreto n.º 1.200, de 7 de fevereiro de 1911 “[...] dividiu a escola primária em elementar e complementar” (RODRIGUES, 2014).

<sup>78</sup> Essa prática faz parte da cultura escolar das instituições até atualidade, principalmente das particulares que preparam os jovens para o ingressar na universidade.

disciplinas primárias também foram realizados, cobrando-se os seguintes componentes curriculares: caligrafia, ditado, aritmética, leitura e gramática.

Nesse contexto, a escola funcionava nas modalidades de internato, externato e semi-internato. Ainda em 1924, foi instituída a Escola de Instrução Militar 211, anexa ao prédio do CRB, com o objetivo de inculcar nos jovens bonjesuenses seus “deveres para com a pátria, onde os alunos deveriam usar “um uniforme de gala, todo branco, em estilo militar” (O NORTE FLUMINENSE, 11/05/1980, p. 01). Ainda, realizaram-se os exames da escola militar, que conferiam ao aluno o certificado de reservista do Exército Brasileiro, fiscalizado por uma banca que contou com a presença do capitão José Andrade Faria, inspetor regional dos tiros de guerra.

Aqui, destacou-se uma ocorrência sobre a escola militar que muito chamou a atenção na análise dos jornais. Antes da década de 1930, a escola militar recebia o número 211, mas, posteriormente, o periódico se remete à escola de instrução militar, anexa ao CRB, com a numeração de 187. O fato nos leva a indagar se a mudança foi em decorrência das questões políticas do país ou administrativas do colégio. Seja como for, o mais importante é notar que, mesmo com numerações diferentes, o colégio militar tinha muitos alunos, que participavam dos principais eventos do CRB e da cidade.

Os exames finais de 1926, realizados de primeiro a 14 de dezembro, tiveram um amplo número de presidentes e examinadores distribuídos por disciplina, sendo um total de três presidentes e seis examinadores, que se revezaram nas bancas dos seguintes componentes do ensino primário: português, geografia, moral e cívica, geometria, ciências físicas e naturais, aritmética e história. Dentre os 75 alunos participantes, apenas dois foram reprovados. Os demais obtiveram um bom rendimento, demonstrando o ensino de qualidade que receberam no colégio. As bancas eram compostas, também, por professores de outras escolas e tinham o objetivo de avaliar os conteúdos por eles ensinados. O bom rendimento dos alunos demonstrava que o colégio estava alinhado com os conteúdos ensinados por outros professores e colégios.

No plano educacional da época, somente os estabelecimentos secundários oficiais (públicos), principalmente o Ginásio Nacional ou as escolas fiscalizadas, poderiam aplicar os exames de preparatórios. Nesse contexto, o CRB empenhou-se em buscar autorização para ter sua própria banca examinadora dos exames de preparatórios, que vigorou até 1930. A oficialização ocorreu no ano de 1928 pelo Departamento Nacional de Ensino. O inspetor enviado para fiscalizar as provas finais, em novembro do mesmo ano, foi o Sr. Alarico Damasio.

No mesmo ano foi anexada ao colégio a Escola Remington de Datilografia, que antes funcionava no prédio do Sr. Antonio Ferreira Conde. O jornal *Nossa Terra* publicou uma pequena nota informando a todos seu novo endereço. Em seu primeiro ano de funcionamento no novo prédio foi realizado o concurso de datilografia, com o objetivo de contabilizar o número de palavras datilogradas por minuto pelos candidatos. O primeiro e o segundo colocados receberam medalha de prata e homenagens. Já o terceiro e quarto, apenas as homenagens.

Nos anos de 1930, o país passou por grandes transformações no campo político e educacional em decorrência da Revolução de 1930, como já sinalizado no primeiro capítulo<sup>79</sup>. As reformas empreendidas no ensino secundário, iniciadas em 1932, mudariam algumas práticas escolares. Nos primeiros meses de 1930, a sede do CRB foi transferida para o edifício do Largo de Santa Rita, nº 1, hoje Praça Amaral Peixoto, onde permaneceu até o encerramento das suas atividades. O grande número de matrículas influenciou o diretor José Cortes Coutinho a realizar a mudança, na época, e o intuito era oferecer um espaço que proporcionasse mais conforto aos alunos<sup>80</sup>.

O prédio onde o colégio se instalou havia sido anteriormente a residência do vigário local, o padre Mello<sup>81</sup>. De acordo com o jornal *O Norte Fluminense* (1980), o prédio continha “salas de aula amplamente ventiladas e batidas pelo sol; um espaçoso parque para recreio [situadas] num local muito salubre, [...] ao mesmo tempo mais ao centro da cidade; enfim aparelhado com todos os preceitos higienistas e de acordo com a moderna pedagogia” (O NORTE FLUMINENSE, 01/06/1980, p. 4). Na época essas características, acima citadas, eram muito importantes para manter o bom funcionamento dos colégios, principalmente, às questões relacionadas ao prédio (fotografia 2).

Os preceitos higienistas, muito em voga neste período, buscavam atender, preferencialmente, às necessidades das escolas primárias. No entanto, eles também se aplicavam às escolas de instrução secundária. Nesse sentido dentre as muitas normas instituídas pelo movimento, destacam-se aqui: as “salas de aula com pé-direito alto, grandes janelas e portas e inspeções de higiene” (RODRIGUES, 2014, p. 55).

---

<sup>79</sup> Por meio da Revolução de 1930, assume a presidência do Brasil Getúlio Vargas. Seu governo foi dividido em três períodos: Governo Provisório (1930-34), Governo Constitucional (1934-37) e Estado Novo (1937-45).

<sup>80</sup> O nome do professor José Costa Júnior deixa de aparecer nas publicações a partir de 1928 e do professor Mário Bittencourt após 1930, mas no alcance da pesquisa não foi possível identificar os motivos que levaram ao afastamento dos antigos diretores. O sucessor foi José Cortes Coutinho que permaneceu na direção até 1933.

<sup>81</sup> O prédio foi construído, em meados do século XIX, por José Carlos Campos (fonte: blog do ECLB, 10/08/2014).

Fotografia 2 - Prédio do CRB em 1935.



Fonte: Acervo do Espaço Cultural Luciano Bastos. Acesso em novembro de 2015. Disponível em: <http://espacoculturallucianobastos.blogspot.com.br/search?q=pr%C3%A9dio>.

De acordo com as leituras realizadas nos jornais da época, pôde-se perceber que o colégio buscava se enquadrar nos preceitos higienistas, pois seu novo prédio contava com salas de aulas arejadas, área para trabalhos ao ar livre, além de estar bem localizado. Essas são características positivas de uma escola que acompanhava os princípios vigentes. O prédio, também, passou ao longo do tempo por sucessivas reformas, principalmente na área externa, como se pode observar na fotografia 3.

Fotografia 3 - Prédio do CRB em 2011.



Fonte: Acervo do Espaço Cultural Luciano Bastos. Acesso em novembro de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=503846566427422&set=t.100004062490851&type=3&theater>.

Apenas dois anos após a mudança do CRB, a primeira reforma do ensino secundário foi publicada. Como dito antes, ela modificou as práticas escolares em sua estrutura e organização. Para Dallabrida (2009), a Reforma Francisco Campos, instituída pelo decreto n.º 21.241 de abril de 1932, estabeleceu de maneira oficial a modernização do ensino secundário por meio de várias medidas, conferindo nova organização e estrutura. Além disso, instituiu a seriação e a frequência obrigatória, que consequentemente eliminou os exames de preparatórios, mas em contrapartida, estabeleceu em todo o território nacional o exame de admissão que vai se apresentar como uma barreira de acesso ao ensino secundário. Nota-se que além das mudanças de cunho estrutural, a reforma inseriu novos hábitos no cotidiano escolar.

Nesse mesmo período, havia no colégio um jornal de circulação interna: *O Rio Branco*. O objetivo desse veículo era preparar e incentivar os alunos para o desenvolvimento de suas atividades futuras como “líderes” locais (O NORTE FLUMINENSE, 18/05/1980, p. 1). No arquivo do ECLB algumas edições de *O Rio Branco* estão preservadas<sup>82</sup>. Os alunos contribuíam com a elaboração do periódico preparando crônicas, como: “*A Bandeira*, por Cys de Souza; *Saudade*, por Izaura Vieira de Rezende; *O Pequeno Travesso*, por Antonio Miguel” (O NORTE FLUMINENSE, 01/06/1980, p. 4).

Cumprir destacar que a reforma empreendida por Francisco Campos dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o fundamental de cinco anos e o complementar de dois anos subdividido em faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia. Estabeleceu, ainda, a equiparação de todos os colégios oficiais ao Colégio Pedro II, por meio da inspeção federal “e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem a mesma inspeção” (ROMANELLI, 2003, p. 135).

A busca pela oficialização do CRB começou uns anos após a publicação da reforma, pois a crise do café, que assolou todo o Brasil no início dos anos de 1930, prejudicou especialmente a economia de Bom Jesus do Itabapoana, ainda vinculado ao município de Itaperuna, que tinha no produto sua principal base de sustentação. A partir de 1934, iniciaram-se as obras de reforma e construção de um novo pavilhão nos padrões exigidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para se obter a oficialização.

No jornal *A Voz do Povo* (1934) a matéria sobre a oficialização do colégio apontou como principal responsável o diretor Carlos Marques Brambila, trazendo também informações sobre

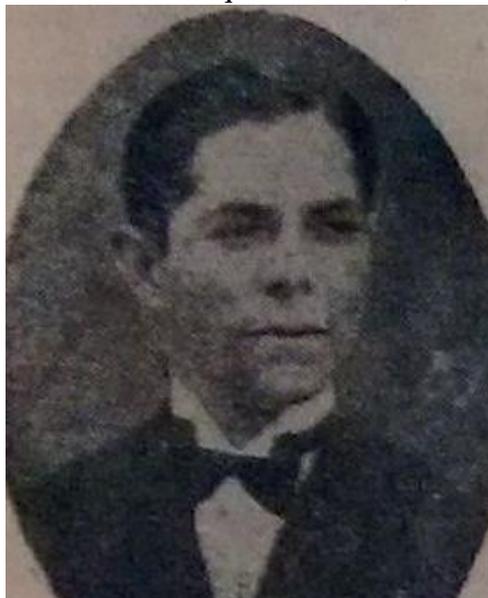
---

<sup>82</sup> O jornal *O Rio Branco* está disponível para consulta, mas não foi possível, em decorrência do tempo, acessar os exemplares.

as obras de reforma e construção, a preparação do espaço para a prática de ginástica e jogos desportivos e a melhoria das instalações, concluindo que a pretensão do diretor era “adquirir os gabinetes de physica, chimica e historia natural, assim que estiverem promptas as necessarias instalações” (A VOZ DO POVO, 10/11/1934, p. 1, manteve-se a grafia original). Cumpre destacar que o funcionamento desses gabinetes de ciências eram pré-requisitos legais para a oficialização do colégio. Neste intervalo, o colégio ofereceu o ensino primário, o complementar, o curso preparatório para o exame de admissão e o comercial. Além da escola militar e de datilografia (oficializada).

Nesse sentido, a busca pela oficialização do colégio se tornou intensa. Entende-se, então, que o colégio buscava por meio da equiparação o prestígio e a chance de ofertar o ensino inspecionado pelo governo federal<sup>83</sup>. No início de 1935, o diretor Carlos Marques Brambila (fotografia 4) recebeu o inspetor Sr. Theodomiro Magalhães para realizar a primeira inspeção da Diretoria Nacional da Educação. Para o Sr. Magalhães as dependências do colégio atendiam as “normas exigidas [concedendo assim] um relatório favorável que foi recebido sob intenso jubilo” (O NORTE FLUMINENSE, 20/07/1980, p.3). Em fevereiro do mesmo ano, o CRB realizou o primeiro exame de admissão para o ensino secundário.

Fotografia 4 - Professor Carlos Marques Brambila, diretor do CRB, de 1933 à 1939



Fonte: Jornal *A Voz do Povo* (18/11/1933), acervo do ECLB.

---

<sup>83</sup> Somente os colégios equiparados ao Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) podiam ofertar o ensino secundário e emitir diplomas de conclusão do curso.

A conquista da oficialização foi decretada por portaria do MES, em 3 de abril de 1936, que tornava oficial o CRB e nomeava inspetor federal o Dr. Lauro Alonso. Desta forma, a escola passou a ser fiscalizada pelo Governo Federal, garantindo aos seus alunos a continuidade dos estudos pós-primários. Assim, passou-se a ofertar, após a 4ª série primária, o exame de admissão ao ensino secundário e o fundamental de cinco anos (1ª a 5ª série).

A oficialização representou uma dupla vitória, pois beneficiou o colégio e estimulou os pensadores bonjesuenses a continuar com os debates emancipacionistas travados na imprensa de Bom Jesus do Itabapoana, onde se expunham questões relativas à falha do poder público municipal e às ideias para se chegar à emancipação, como já dito. Para o colégio, a oficialização representou a confirmação de uma posição de destaque na formação dos jovens na região.

Neste mesmo ano, foi inaugurado o Centro Pró Melhoramentos de Bom Jesus, com participação ativa dos membros do colégio. Destacou-se na sua direção o Sr. Olívio Bastos, 2º tesoureiro que viria a se tornar diretor e proprietário do CRB. Bom Jesus esteve ligado à Comarca de Itaperuna/RJ por toda a Primeira República, percorrendo um longo caminho para conseguir sua emancipação. Esta foi finalmente conquistada no ano de 1938 e efetivada em 1943, quando se estabeleceu a Comarca de Bom Jesus, completando a estruturação do município com a nomeação do primeiro juiz, o Dr. Armando Prestes de Menezes.

Mas no Colégio Rio Branco nem tudo foram glórias. Em janeiro de 1939 sua autorização foi cassada pelo ministro de Educação e Saúde Pública, considerando que o colégio não tinha condições de manter os padrões exigidos. O impacto movimentou a população na tentativa de solucionar o problema. Destacando-se a participação do Sr. José de Oliveira Borges, que assumiu a posição de liderança e conseguiu “graças à sua perseverança e inegável prestígio junto as autoridades” (O NORTE FLUMINENSE, 03/08/1980, p. 1), juntamente com o Sr. Olívio Bastos, José Mansur e Deusdedit Tinoco, reverter a situação com o MES, ainda em 1939, possibilitando, novamente, a oferta do ensino oficial.

Percebeu-se nesse momento o peso político que o colégio e seus dirigentes tinham. Um fator que possivelmente contribuiu para a permanência da instituição ao longo de muitas décadas, sobrevivendo a muitas reformas educacionais. Logo em seguida, esse grupo organizou uma junta governativa para dirigir o CRB, formada por Olívio Bastos, José de Oliveira Borges e

José Mansur. A diretoria de administração geral e comercial do Rio Branco ficou ao cargo do Sr. Olívio Bastos<sup>84</sup>.

A chegada de Olívio Bastos (fotografia 5) na direção administrativa do CRB marcou um momento importante na história da instituição, pois desse período em diante a direção e administração da escola permaneceria nas mãos de sua família. Em 1958, o Sr. Luciano Bastos, filho de Olívio Bastos, assumiria como diretor do GRB permanecendo por mais de 50 anos.

Fotografia 5 - Olívio Bastos, diretor administrativo do CRB, de 1939 à 1958.



Fonte: Jornal *A Voz do Povo* (14/10/1933), acervo ECLB.

A primeira medida da junta governativa, após a recuperação da oficialização, foi nomear a professora Maria do Carmo Baptista de Oliveira (fotografia 6), conhecida como D. Carmita, como diretora técnica do colégio, que permaneceu na função por mais de vinte anos. Nesse período, o Colégio Rio Branco viveu os seus “anos de ouro” (O NORTE FLUMINENSE, 31/08/1980, p. 2). Pela primeira vez na sua história, a instituição inaugurou um Grêmio Littero Esportivo, batizado “Humberto de Campos”.

---

<sup>84</sup> Funcionário graduado da Leopoldina Railway Cia. Ltda. - pertencente aos ingleses - veio para Bom Jesus com a missão de administrar a Cia. Ferroviária Itabapoana em Bom Jesus do Norte- ES, em 1933, trazendo a família, da qual Luciano A. Bastos era o caçula. (Fonte: BLOG DO ECLB, 24/06/2013).

Fotografia 6 - Maria do Carmo Baptista de Oliveira, D. Carmita, diretora técnica do CRB, de 1939 à 1967.



Fonte: Acervo do Espaço Cultural Luciano Bastos. Acesso em novembro de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=565119753633436&set=t.100004062490851&type=3&theater>.

Na época, as disciplinas ofertadas no colégio eram: história, canto orfeônico, desenho, geografia, ciências, história natural, latim, matemática, francês, inglês, português, física, química e educação física. Cumpre mencionar que o chefe de disciplina era o Sr. Rosendo Moreira Azevedo e o inspetor federal era o médico Abelardo do Nascimento Vasconcellos.

Em 1940, ocorreu a primeira formatura do curso ginasial, nos salões do CRB, comemorada ao som da orquestra “Os Tangarás” da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ. Já os formandos de 1941 tiveram um baile animado pelo “Jazz Natal” de Itaperuna/RJ. As festas solenes contaram com mesa de dirigentes e pessoas ilustres para proferir discursos, destacando-se a presença do Padre Melo, e prestigiar os formandos.

O ano de 1942 trouxe algumas mudanças para a estrutura do ensino secundário no Brasil, por meio da publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, elaborada por Gustavo Capanema. As instituições de ensino secundário tiveram de reorganizar seu cotidiano, pois o ensino ganhava nova estrutura, com o primeiro ciclo, chamado de ginasial, de quatro anos, e o segundo ciclo, de três anos, subdivido em clássico e científico.

Assim, segundo Dallabrida (2011) as instituições de ensino secundário que ofereciam o primeiro ciclo eram chamadas de ginásios e as que apresentassem o ensino secundário completo eram conhecidas, distintamente, como colégios. Diante disso, entre os anos de 1942 e 1973 o

CRB passou a ser chamado de Ginásio Rio Branco (GRB), por ofertar apenas o primeiro ciclo do ensino secundário.

Segundo Romanelli (2003) a reforma acentuou a tradição do ensino secundário “acadêmico, propedêutico e aristocrático” (ROMANELLI, 2003, p. 157), onde os dois níveis do secundário continham um currículo exageradamente enciclopédico, não havendo, também, “ausência de distinção substancial entre os dois cursos: o clássico e o científico” (ROMANELLI, 2003, p. 158).

A nova estrutura do ensino secundário, especificamente o ginásial, que passou de cinco para quatro anos, permitiu que duas turmas ginásiais se formassem no GRB em 1942, os alunos do quarto e quinto ano secundário. A festa de encerramento das turmas ocorreu em períodos diferentes, em dezembro os “quintanistas” e em fevereiro de 1943 os “quartanistas”, que contaram com uma cerimônia bem preparada, com missa, solenidade de entrega dos diplomas e um baile de despedida.

Nesse período, também passou a ser produzido no GRB outro jornal interno: *A Voz do Estudante* (1943). Dirigido por Gefferson Lima de Jorge, e gerenciado pelo aluno Julio Luiz Maia da Costa, tendo como secretária Maria da Conceição Muylaert, tesoureira Saly Poubel Batista e como redator Aroldo Pani. Segundo a edição comemorativa de *O Norte Fluminense* (1980), o folhetim escolar contava, ainda, com a participação dos alunos em algumas matérias.

O esforço dos responsáveis do ginásio pela manutenção dos padrões demandados pela reforma de ensino era notório pois, nesse momento, representava a garantia de permanência da oferta desse nível de ensino na instituição; qualquer desatenção poderia lhe custar a oficialização e conseqüentemente o seu prestígio. Como já dito, a perda da oficialização impediria o GRB de ofertar o curso ginásial. Nessa época já se podia perceber como o ginásio refletia o crescimento e modernização da cidade.

O GRB não se furtou de aproveitar as políticas educacionais da época, como a concessão de bolsas de estudo, que passou a vigorar no ginásio a partir de 1945. Então, se inicialmente o objetivo do ginásio era instruir apenas os mais abastados, deste momento em diante seu público mudou, passando a instituição a receber também alunos menos abastados, cuja permanência deu-se por meio das bolsas de estudo. Diante disso, observa-se que o ginásio passou a receber jovens de “capital cultural” (BOURDIEU, 2013a) diferenciado, ou seja, costumes e “*habitus*” (BOURDIEU, 2003) próprios do meio social em que estava inserido, assunto que será abordado no próximo capítulo.

Alguns anos depois da implementação da reforma Capanema, a escola normal foi anexada ao GRB, por meio do decreto n.º 3.176 de 13 de julho de 1947, com o intuito de formar professores para atender a demanda da localidade, ali permanecendo até o fechamento da instituição. Um ponto interessante é o fato de curso normal ter sido o último nível de ensino a perder a subvenção do governo, por meio das bolsas de estudo. Além do curso normal, na época, o ginásio ofertava o ensino primário, o exame de admissão, o secundário e o técnico em comércio. Todos os níveis de ensino, exceto o primário, eram contemplados com as bolsas<sup>85</sup>. Ao analisar a documentação das bolsas de estudo, pôde-se perceber que o número de alunas bolsistas era maior que o de alunos bolsistas<sup>86</sup>. Havia, também, uma polarização no curso de formação de professores: as meninas predominavam (como se observa na fotografia 7), já no técnico de comércio, a frequência majoritariamente masculina. Entretanto, o maior número de bolsas de estudo era destinado ao curso ginásial.

Fotografia 7 - Foto de formatura das normalistas do ano de 1963.



Fonte: foto publicada no blog do ECLB, em março de 2016, acervo pessoal de Vânia Faria, ex-aluna do CRB do ano de 1963. Disponível em: <http://espacoculturalucianobastos.blogspot.com.br/search?q=1963>.

Em meio a essa conjuntura, em 1958, o Sr. Luciano Augusto Bastos assume a direção administrativa do colégio. Após o afastamento da D. Carmita, em 1967, Luciano Bastos assume

<sup>85</sup> A partir da de 1980 o ensino primário passa a receber bolsas de estudo, com recursos do Salário Educação.

<sup>86</sup> Hipótese comprovada por meio da análise das listas nominais dos alunos bolsistas - ver apêndice 4.

a direção geral do colégio permanecendo até 2011. Neste mesmo ano foi criada a “Sociedade Educadora Limitada”, razão social do estabelecimento.

Antes, porém, de dar continuidade às questões relativas ao GRB, torna-se relevante apresentar um pouco da trajetória de vida do Sr. Luciano Augusto Bastos (fotografia 8). Primeiramente, porque ele foi diretor do ginásio por mais de 50 anos e, em segundo lugar, por ser uma personalidade ainda viva na memória dos egressos do colégio<sup>87</sup>. Luciano Augusto Bastos nasceu em 21 de janeiro de 1928, em Carangola /MG, filho de Olívio Alves Bastos e Vivaldina Martins Bastos. Veio com sua família para Bom Jesus do Itabapoana ainda menino. Estudou o primário, ginásial e contabilidade no GRB e mais tarde ingressou na Faculdade de Direito de Campos, formando-se em dezembro de 1964. Luciano atuou como advogado por mais de 40 anos, sendo representante da OAB em Bom Jesus do Itabapoana, e participou, com seus colegas, da criação da Subseção da Ordem dos Advogados no município.

Fotografia 8 - Luciano Augusto Bastos, diretor do CRB de 1959 a 2011.



Fonte: Acervo do Espaço Cultural Luciano Bastos. Acesso em novembro de 2015. Disponível em: <http://espacoculturallucianobastos.blogspot.com.br/2012/01/luciano-bastos-uma-vida-em-prol-de-bom.html>.

Sua participação na vida da cidade ia além do trabalho, sendo participante ativo e fundador dos clubes esportivos locais, desenvolvendo também o projeto dos Jogos Estudantis e do Campeonato Rural de Futebol em Bom Jesus do Itabapoana. Em 1958, Luciano se tornou

---

<sup>87</sup> Os apontamentos aqui apresentados são parte da autobiografia de Luciano Augusto Bastos (BASTOS, 2008).

diretor do GRB e lá permaneceu até 2011, sendo sempre convidado para participar das reuniões educacionais do município. Em 1989, no governo Carlos Garcia, e em 2001, no governo Miguel Motta, foi secretário municipal de educação.

Não se pode esquecer que era, também, membro da Academia Bonjesuense de Letras e do Instituto de Letras e Artes Dr. José Ronaldo do Canto Cyrillo (ILA), além de colaborador ativo do jornal *O Norte Fluminense* desde sua fundação, passando a diretor do periódico após o falecimento de seu irmão, Ézio Bastos em 2003. Também realizou ao longo da sua trajetória um intenso trabalho de resgate e preservação da história do colégio e da cidade, sendo responsável pela aquisição da maior parte do acervo que hoje compõe o arquivo do ECLB, que foi exposto no capítulo anterior.

No discurso dos egressos bolsistas do colégio há unanimidade e concordância de que Luciano Bastos teve papel significativo na adoção das políticas de bolsas de estudo na instituição, sendo, ainda, apontado como a pessoa responsável por transmitir informações e garantir que eles obtivessem desconto ou até mesmo isenção integral das mensalidades. Apesar de que, na época, a política de bolsas de estudo era garantida por lei, infelizmente, nem todos tinham essa informação.

Luciano A. Bastos foi um dos fundadores do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), em 1966, no período da ditadura militar, partido de oposição moderada ao governo. Nos anos ulteriores manteve-se alinhado com a ideologia do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Faleceu em 08 de fevereiro de 2011, em Bom Jesus do Itabapoana. A observação de sua trajetória de vida nos permitiu dizer que o Dr. Luciano Bastos manteve participação ativa nas questões do colégio e da própria cidade, contribuindo assim para a aproximação de ambos.

Os anos 1960 trouxeram mudanças significativas para o Brasil no campo político e educacional. No campo educacional, destaca-se, como já dito, a publicação da LDBEN que, além de consagrar a questão da subvenção às instituições privadas, instituiu, também, a equivalência entre os cursos secundário de segundo ciclo (clássico e científico), formação de professores (normal) e os técnicos, transformando-os em ensino médio.

Assim, a lei permitiu que os alunos egressos dos cursos técnicos e normal, além do clássico e científico, pudessem ingressar no ensino superior. Pode-se dizer que essa equivalência foi positiva para o GRB, que só ofertava o ensino secundário de primeiro ciclo. Nesse sentido, antes de 1961, os alunos que quisessem cursar o ensino superior fora da área do

seu curso técnico deveriam retornar ao secundário de segundo ciclo e cursar o clássico ou o científico.

No entanto, a lei não alterou a estrutura do ensino secundário, que permaneceu a mesma desde a Reforma Capanema até a publicação da reforma de primeiro e segundo grau em 1971. No campo político, o golpe de 1964 inaugurou no Brasil um regime ditatorial que iria suprimir as liberdades individuais e políticas. Enfim, a entrada da década de 1970 trouxe a publicação da lei, nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, introduzindo mudanças na estrutura do ensino. “O primeiro ciclo do ensino secundário seria definitivamente incorporado ao primeiro grau, ampliando a obrigatoriedade para oito anos” (NUNES, 2000, p.58) e o segundo ciclo do ensino secundário se tornaria o ensino médio.

Alves (2012) apontou que a lei eliminou os exames de admissão ao curso ginásial, um dos instrumentos mais eficazes na restrição do ingresso ao ensino secundário, ampliando o acesso à escolarização. Entretanto, esse maior acesso veio acompanhado de um empobrecimento da qualidade do ensino, representando uma perda para a educação nacional.

As determinações impostas pela reforma do 1º e 2º grau levaram algum tempo para ser implementadas no GRB, efetivando-se apenas em 1973, de acordo com os “Documentos das Bolsas de Estudo”. No ano de 1974 foi publicada no diário oficial a autorização para o estabelecimento implementar a reforma do ensino na primeira série do segundo grau conforme o disposto no art.º 1 da resolução do conselho estadual de educação nº 89 de 1974.

Neste período, o Rio Branco retornou à denominação anterior de Colégio Rio Branco, reorganizou a estrutura do ensino de primeiro grau e começou a ofertar o ensino de 2º grau regular nas modalidades profissionalizantes formação de professores e técnico em comércio. A primeira série do segundo grau era básica, ou seja, comum a todos os cursos técnicos, mas, a partir da segunda, as séries se tornaram específicas do curso escolhido. Um apontamento relevante é que a lei n.º 5.692/71, ainda, ratificou a subvenção a instituições privadas por meio das bolsas de estudo. Pode-se dizer que as décadas de 1960 e 1970 foram os anos de ouro do CRB no que tange ao número de matrículas e à oferta de bolsas de estudo<sup>88</sup>.

Nesse sentido, pôde-se perceber que a história do CRB foi marcada por muitas transformações internas de cunho administrativo e que até a década de 1940, os dirigentes permaneciam pouco tempo no cargo, situação que mudou com a chegada da família Bastos na

---

<sup>88</sup> Apesar de não ter acesso ao número de matrículas por ano pelo número de bolsas distribuídas nesse período percebeu-se que o número de estudantes no GRB era elevado.

direção, marcando o início da estabilidade administrativa do colégio. Nota-se, ainda, que os dirigentes do colégio tentaram ao longo do tempo adequar suas atividades cotidianas às políticas educacionais impostas na época contribuindo para a formação de uma cultura escolar específica. Diante disso, na próxima seção se apresenta os aspectos mais relevantes da cultura escolar do CRB.

### 3.2 Aspectos relevantes da cultura escolar do Colégio Rio Branco

Dos variados aspectos passíveis de análise para a apreensão da cultura escolar de uma dada instituição, optou-se nessa pesquisa por privilegiar os sujeitos, principalmente os alunos, algumas das suas práticas e o ambiente escolar. Diante de tudo que foi apresentado, destacou-se como ponto marcante da cultura escolar do Colégio Rio Branco a disciplina, o nacionalismo - representado pela participação nos desfiles cívicos, e a presença da religião nas aulas e no ambiente escolar.

O incentivo ao nacionalismo, intensificado nas escolas a partir de 1930, acrescentou novas condutas cívicas às práticas comuns dos anos de 1920 no CRB, como a homenagem à bandeira, feita pelos alunos da escola militar, os jogos estudantis e as comemorações de encerramento dos exames finais. Nesse sentido os desfiles cívicos e a admiração ao soberano da nação, introduzidos no cotidiano escolar visava a incutir nos jovens estudantes o sentimento de pertencimento à nação, ausentes nos primeiros anos da República, pois “os vários governos que assumiram o poder teriam falhado na tarefa de construir a noção de nacionalidade” (FAGUNDES, 2004, p. 67).

Assim, a participação dos alunos nas festas cívicas tornou-se um marco. Segundo Fagundes (2004), essa naturalização da civilidade remete-se aos regimes autoritários, que buscavam por meio desses eventos enaltecer a figura do líder supremo. Com esse objetivo, o governo de Getúlio Vargas cria ou recria “uma série de manifestações e cerimônias cívicas como: o Dia da Raça; o Dia da Pátria; o Dia da Juventude; a Semana da Pátria; o Dia do Soldado; o Dia do Trabalhador” (FAGUNDES, 2004, p. 70).

O jornal *A Voz do Povo* dedicava uma cobertura de primeira página às comemorações patrióticas, como se observa na fotografia 9. Segundo Fagundes (2004) a administração de Vargas incorporou o discurso nacionalista, assim como implementou “projetos no interior da escola no sentido de moldar essa noção, principalmente, entre o conjunto dos estudantes [...],

essas ações afetaram o cotidiano escolar, sobretudo com a criação e a reconstrução de cerimônias cívicas e comemorações de caráter patriótico” (FAGUNDES, 2004, p. 68), intensificadas no período do Estado Novo<sup>89</sup>.

Fotografia 9 - Comemorações cívicas, da Escola Militar 187 do CRB no ano de 1933



Fonte: Jornal A Voz do Povo (09/09/1933 e 18/11/1933), acervo do Espaço Cultural Luciano Bastos.

Os alunos sempre representavam o CRB nas solenidades e nas comemorações patrióticas, como foi descrito acima. O ginásio rio-branquense teve participação ativa nas festividades do município no pós-1930. Em meio aos “Documentos das Bolsas de Estudo”, foi possível identificar alguns ofícios da Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana e da Câmara Municipal convidando o colégio para as comemorações. Dessa forma, o ginásio marcava presença nos desfiles dos dias sete de setembro e quinze de novembro.

O nacionalismo não estava presente apenas nas práticas incutidas nos alunos, mas sim em todo o ambiente escolar. A análise da cultura material escolar permite compreender as

<sup>89</sup> “O Estado Novo foi implantado no estilo autoritário, sem grandes mobilizações. O movimento popular e os comunistas tinham sido abatidos e não poderiam reagir; a classe dominante aceitava o golpe como coisa inevitável e até benéfica. O congresso dissolvido submeteu-se, a ponto de oitenta de seus membros irem levar solidariedade a Getúlio, a 13 de novembro, quando vários de seus colegas estavam presos. [...] Restavam os integralistas que haviam apoiado o golpe [...]” (FAUSTO, 2013, p. 364-365).

estratégias de “conformação da corporeidade dos sujeitos” (VIDAL, 2009, p. 32) determinadas pelas relações de poder<sup>90</sup>. Assim, Vidal (2009) aponta que

É a percepção de que a cultura escolar se efetiva das práticas escriturais e não escriturais (oral ou corpórea), em que se acionam os vários dispositivos constituintes dos fazeres da escola, no que concerne às lições e aos usos da materialidade posta em circulação no espaço e no tempo escolares, que permite tomar a cultura material escolar com importante indício das práticas escolares. (VIDAL, 2009, p. 32).

Segundo Vidal (2009), esta representação, como se observa na fotografia 10, serviu para abordar a materialidade da escola, podendo informar os diferentes aspectos que nela estão representados. O conjunto de carteiras; o quadro negro; a mesa do mestre em posição centralizada e elevada; os instrumentos pátrios (bandeiras); o crucifixo; as figuras geométricas, o globo e outros materiais pedagógicos que auxiliam na aprendizagem das disciplinas, mostrando claramente a presença do nacionalismo no ambiente escolar.

Fotografia 10 - Reprodução de uma sala típica dos anos de 1940 no Espaço Cultural Luciano Bastos



Fonte: Acervo particular da autora. Foto tirada no ECLB em 2015.

---

<sup>90</sup> Pode-se dizer que as estratégias de “conformação e da corporeidade dos sujeitos” estão expressas na aceitação das imposições culturais, da época, como a questão de gênero e disciplinar defendidas pela escola. No entanto Vidal (2009) afirma que essas estratégias podem conter, em alguns casos, “táticas de subversão, como diria Michel de Certeau (1994 apud Vidal, 2009), inventadas pelos alunos e professores” (VIDAL, 2009, p. 32).

Pode-se observar que a materialidade escolar presente no CRB demonstrava os valores da instituição. Em primeiro, identificou-se a religiosidade, representada pelo crucifixo e, também, pelas aulas de religião ministradas por padres, evidenciando a proximidade da escola não confessional com a Igreja Católica, muito forte em Bom Jesus do Itabapoana. Em segundo lugar destacam-se os valores nacionalistas, expressos nos objetos pátrios e também nas festas cívicas.

Nota-se, então, que o CRB buscou se manter alinhado com as diretrizes impostas pela educação nacional. Nesse sentido o ambiente escolar traduzia essa ideia de nacionalidade nos símbolos e práticas cotidianas. Pôde-se observar outro aspecto do nacionalismo do colégio nos quadros de formatura dos alunos da década de 1940. Toda escola que desejasse mostrar seus ideais tradicionais tinha os quadros de formandos em suas paredes, que eram solenes, como exposto na fotografia 11. Os quadros de formandos do Colégio Rio Branco além de expressar seu tradicionalismo, ainda, apresentavam os símbolos nacionalistas em suas molduras.

Fotografia 11 - Quadro de Formandos de 1941 e 1942.



Fonte: Acervo particular da autora. Foto tirada no ECLB em 2015.

A expressão do nacionalismo nos quadros de formandos está caracterizada pelo brasão da República, mapa do Brasil e as disposições hierárquicas da representação dos diretores, inspetor, professores e alunos. Atualmente, nas paredes do ECLB estão expostos três quadros de formandos da década de 1940, eles permaneceram nas paredes do colégio por mais de 60

anos. Segundo Martínez (2012) os quadros de formandos constituíam parte importante e representativa na preservação da memória escolar, prática muito utilizada no Brasil.

Na análise dos documentos referentes às bolsas de estudo do CRB, podem-se encontrar registros das atividades do colégio. Sobre esse período, foi possível identificar uma carta da escola enviada ao ministro da Educação Gustavo Capanema, pedindo autorização para o funcionamento das classes mistas, pois o colégio não estava conseguindo cumprir o artigo n.º 4 da lei 2.028 de 1940, colocando na mesma sala turmas de séries diferentes<sup>91</sup>.

O decreto, acima citado, além de exigir o registro dos professores para atuar nos colégios privados, ainda previa que nenhum professor lecionasse mais de seis aulas por dia. Diante disso, entende-se que o colégio necessitava das classes mistas para conseguir organizar os horários dos professores. No entanto, não foi possível identificar se o colégio obteve um parecer positivo do ministro Capanema<sup>92</sup>. Nesse sentido, percebeu-se o tamanho da responsabilidade de manter um estabelecimento de ensino sob a fiscalização do governo federal.

O ano de 1942 trouxe algumas mudanças para a estrutura do ensino secundário no Brasil, por meio da publicação da Lei Orgânica elaborada por Gustavo Capanema. As instituições de ensino secundário tiveram de reorganizar seu cotidiano, pois o ensino ganhava nova estrutura, com o primeiro ciclo, chamado de ginásial, de quatro anos, e o segundo ciclo, de três anos, subdividido em clássico e científico. As medidas impostas pela reforma mostram uma aproximação entre a ditadura do Estado Novo e a Igreja Católica, representada pela adoção do ensino religioso e a segregação de gênero. O CRB não chegou a separar os alunos em salas por gêneros, mas a sua disposição na sala era pensada para que eles mantivessem certo distanciamento, zelando assim pela “moral e os bons costumes” da época, como se observa na fotografia 12.

Nota-se, pela análise da fotografia 12 que mesmo o colégio sendo misto buscava manter os meninos e as meninas à certa distância. Segundo Laís (2015) a responsável por manter o distanciamento entre os meninos e as meninas era a D. Carmita, que era “muito beata, e rigorosa, então ela não gostava de ver muito menina e menino conversando, então [ela colocava] as meninas pra lá os meninos pra cá” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 05 de setembro de 2015). Além disso, o ensino no GRB era muito rígido, como se comprovará mais adiante por meio dos depoimentos, sendo a disciplina a marca da escola.

---

<sup>91</sup> Institui o Registro Profissional dos Professores e Auxiliares da Administração Escolar, dispõe sobre as condições de trabalho dos empregados em estabelecimentos particulares de ensino e dá outras providências (BRASIL, 1940).

<sup>92</sup> Em função da ausência de documentos oficiais do colégio que estavam em mãos da SEEDUC.

Fotografia 12 - Alunos do CRB divididos entre meninas à direita e meninos à esquerda



Fonte: Foto reproduzida pela autora a partir de uma fotografia pendurada na parede do museu, em 2015. Arquivo do ECLB.

No que tange à disciplina, pode-se dizer que o CRB tinha uma equipe dedicada a inculcar nos alunos os padrões do colégio de bom comportamento e civilidade. Para Amanda (2015) a “[...] disciplina era 100%. Ninguém respondia professor, ninguém. Mal fazia uma pergunta se não entendia o que ele explicava. Era assim [...] muito rígida” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 23 de outubro de 2015).

Na visão de José (2015) a

[...] disciplina [era] muito boa, com a D. Carmita. Não me recordo o nome dela todo, mas que tenho gratas recordações [...] aquela disciplina do chefe de disciplina. O aluno era obrigado a prestar atenção na aula, justificar pra ir no banheiro. Então eu acho que pra mim foi muito bom, contribuiu muito. [...] A disciplina do colégio também ajudava muito. Se sabia que na sala de aula quem mandava era o professor e o aluno teria que obedecer. Não tinha muito esse questionamento de hoje. Então era prestar atenção na aula e tirar nota boa. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 30 de agosto de 2015).

Segundo Carla (2015), antigamente a disciplina era diferente, tudo envolvia comportamento, “[...] tinha até chefe de disciplina [que] ficava sentado lá na sala vendo o professor dar aula” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 12 de outubro de 2015).

Esses aspectos da cultura escolar ficaram marcados na trajetória histórica do CRB. Outro dado interessante é a visibilidade que os jornais da época, principalmente *O Norte Fluminense* (1980), davam ao colégio com matérias de destaque buscando conferir prestígio e

renome ao ginásio<sup>93</sup>. Na edição comemorativa deste periódico, por exemplo, encontrou-se nomes de alunos que estudaram na escola, ações do colégio junto ao município, agradecimentos às pessoas que contribuíram para que o educandário conquistasse seu espaço e homenagens a ex-alunos que se formaram, ao longo das décadas, em diversos cursos superiores (na capital ou em outro estado), com o intuito de compartilhar sua conquista.

Portanto, depreende-se que a história do CRB esteve pautada, também, por um tipo de escambo, onde o colégio contribuía nas ações do município com o intuito de torná-lo moderno e os munícipes, em contrapartida, defendiam a bandeira da escolarização e do lugar privilegiado que colégio nela ocupou por muitas décadas. Confirmou-se aqui a hipótese de que o CRB foi uma “escola exemplar” para Bom Jesus do Itabapoana, pois o seu reconhecimento social e prestígio vieram após anos de contribuição com a formação dos jovens de Bom Jesus e região.

Como nos apontam Martínez e Boynard (2010a) no trabalho sobre o LHC, aquela instituição, justamente pelo fato de receber em seus bancos escolares filhos de pessoas ilustres da cidade e outros que só alcançaram prestígio ao sair dali, pode ser considerada uma “escola exemplar” (MARTÍNEZ; BOYNARD, 2010a, p. 125). Essa concepção também se aplica ao CRB que desempenhou papel semelhante ao do LHC, sendo por isso uma “escola exemplar”.

Em Bom Jesus, o Colégio Rio Branco deu visibilidade a essas características ao instruir e inculcar diversas práticas no jovem, além de defender e participar dos projetos do município. Dizendo, “de outra forma, essas “escolas exemplares” expressariam os projetos de modernização e escolarização daqueles grupos” (PESSANHA; SILVA, 2012, p. 251).

É vívido na memória local o papel relevante do CRB na formação dos jovens. Destaca-se, também, o caráter assistencialista que o colégio manteve, principalmente na administração de Luciano Bastos, com a política de bolsas de estudo. Nesse sentido, percebeu-se que essa é uma página importante da história do colégio, pois foram mais de 45 anos desempenhando essa política educacional que, apesar disso, continua pouco estudada. Diante disso, pretendeu-se na próxima seção apresentar os “pactos legais” realizados entre o governo e o colégio privado Rio Branco<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> Jornal da família do Sr. Luciano A. Bastos, administrado por Ésio Bastos (irmão do Luciano) até 2003, quando Luciano A. Bastos assume a direção.

<sup>94</sup> Aspas da autora, a subvenção aos colégios particulares era legalizada por meio de leis, decretos, portaria e circulares do governo federal e estadual.

## CAPÍTULO IV: AS BOLSAS DE ESTUDO E OS SUJEITOS: O CASO DO GINÁSIO RIO BRANCO

Neste capítulo, buscou-se problematizar as articulações entre o poder público e a iniciativa privada no campo educacional. Na época o poder público utilizou os meios legais para justificar e permitir a subvenção a instituições particulares por meio das bolsas de estudo para os jovens mais desprovidos economicamente. Os apontamentos aqui apresentados são informações extraídas do arquivo “Documentos das Bolsas de Estudo” e da legislação federal e estadual da época.

Por fim, buscou-se apresentar, na última seção deste capítulo, algumas características da cultura escolar, com ênfase no sujeitos, por meio da análise da estrutura familiar, da trajetória escolar e da carreira profissional dos egressos bolsistas do Colégio Rio Branco<sup>95</sup>. O objetivo foi o de compreender qual o “capital cultural” (BOURDIEU, 2013a) eles conseguiram adquirir por meio da escola.

### 4.1 Abrindo a caixa preta da escola: a relação público/privado na política educacional de distribuição de bolsas de estudo a partir dos anos de 1940

Com a implantação da República, os governos estaduais priorizaram o ensino primário por meio da instituição dos grupos escolares. Porém, “o ensino secundário não recebeu o mesmo tratamento dos governos estaduais e federal, sendo entregue para instituições privadas, especialmente aquelas de caráter confessional” (DALLABRIDA, 2011, p. 146). As exceções eram o Colégio Pedro II, que era mantido pelo governo federal e alguns ginásios estaduais, principalmente nas capitais. No estado do Rio de Janeiro, havia o Liceu de Humanidades de Niterói, na capital e o Liceu de Humanidade de Campos dos Goytacazes, único no interior do estado do Rio de Janeiro.

Segundo Dallabrida (2012), a partir dos anos de 1950 surgiram iniciativas governamentais e da sociedade civil para incluir os menos favorecidos economicamente no ensino secundário. Acrescentou, ainda, que em 1950 o governo federal criou o Fundo Nacional

---

<sup>95</sup> Os nomes atribuídos aos entrevistados são fictícios.

do Ensino Médio (FNEM) “que disponibilizou bolsas de estudo para alunos carentes em colégios privados de ensino secundário” (DALLABRIDA, 2012, p. 155).

Dessa forma, observou-se que o papel do Estado em prover uma educação de qualidade foi negligenciado, passando sua função de ofertar educação para as entidades privadas por intermédio da subvenção. Nessa perspectiva, notou-se que no período a oferta de bolsas de estudo era uma prática comum na maioria dos estados brasileiros. Na trajetória do GRB, as bolsas de estudo representaram uma oportunidade aos alunos mais carentes de recursos de continuarem sua aprendizagem em uma escola que aparentemente foi fundada para instruir os futuros líderes<sup>96</sup>.

Nesse sentido, percebeu-se o quanto é importante pontuar algumas questões sobre o financiamento da educação, nesse período, para entender minimamente o contexto educacional em que se insere o GRB. Nesse sentido, Alves (2012) alertou para a necessidade de estudos acadêmicos de caráter local, para compreender “as formas pelas quais se articulam pactos entre o poder público e a iniciativa privada” (ALVES, 2012, p. 100). Ademais, as bolsas de estudo para os adolescentes menos favorecidos era uma forma de contribuir com a “democratização quantitativa” do ensino (PROST, 1981, p.263 apud DALLABRIDA, 2012, p. 155)<sup>97</sup>.

Cumprir reiterar que os dados apresentados nesta seção foram retirados da pasta “Documentos das Bolsas de Estudo” do governo municipal, estadual e federal. Entretanto, o levantamento realizado e aqui apresentado não representou a totalidade da subvenção, muito menos encerra os debates acerca deste tema. Em certos casos, por exemplo, a identificação nas pastas não coincidia com os documentos arquivados. Além disso, alguns anos não continham lista de bolsas e outras estavam, claramente, incompletas. Acredita-se que ao longo do tempo alguns documentos tenham se perdido. A questão principal, contudo, não foi a ausência de dados, ainda que este fato tenha dificultado a pesquisa, mas enfatizar que os apontamentos feitos não têm a pretensão de encerrar a discussão.

Como foi dito anteriormente, as primeiras bolsas ofertadas pelo governo ao GRB foram as estaduais. Entretanto, optou-se aqui por iniciar as ponderações pelas medidas empreendidas pelo governo federal. Para entender as medidas tomadas pelo governo federal para legalizar a subvenção aos estabelecimentos privados de ensino, deve-se retornar ao artigo 154 da

---

<sup>96</sup> Nessa seção opta-se por utilizar a nomenclatura Ginásio Rio Branco, pois era a utilizada no período que, aqui, destaca-se para análise dessa política educacional (1945-1971).

<sup>97</sup> PROST, Antoine. **Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation em France**: l'école et la famille dans une société em mutation. Paris: Perrin, 1981. t. IV.

Constituição de 1934, no qual se identificou um apoio do governo ao ensino privado ao dispensar de tributos as instituições privadas idôneas que ofertassem o ensino primário, secundário, técnico e normal.

Essa Constituição vigorou até 1937, quando iniciou no Brasil um regime ditatorial conhecido como Estado Novo. A nova Carta Magna, no que tange à educação, adotou a postura da “livre iniciativa” permitindo que o ensino seja ministrado por disposição individual, cooperativa e coletiva, pública ou privada. Assim, ficou claro a importância secundária do Estado na oferta educacional, atuando apenas de forma compensatória, garantindo o acesso à “infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares” (BRASIL, 1937, art. 129). Notou-se claramente que

[...] a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens de nossa história permanece arraigado no pensamento do legislador estado-novista [sendo assim] a educação gratuita é, pois, a educação dos pobres. (VIEIRA, S., 2007, p. 298).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário n.º 4.244 de 1942, publicada alguns anos após a Constituição de 1937, não é nada animadora em relação à oferta do ensino público, pois a elitização da educação nesse período era muito forte. Percebeu-se, também, que os acordos políticos da época, entre o Estado Novo e a Igreja, para manter o monopólio do ensino secundário, impediam o governo brasileiro de desenvolver uma educação pública e de qualidade nessa modalidade de ensino. Como dito anteriormente, o ensino primário, representado pelos grupos escolares, estava nas mãos dos governos estaduais. Segundo Dallabrida (2011) o secundário estava praticamente todo entregue à iniciativa privada nesse período.

Diante disso a Reforma Capanema garantiu que

Os poderes públicos, em entendimento e cooperação com os estabelecimentos de ensino secundário, promoverão a instituição de serviços e providências assistenciais que beneficiem os adolescentes necessitados, a que, em atenção à sua vocação e capacidade, deva ser ou esteja sendo dado ensino secundário. (BRASIL, 1942, art. 89).

Sofia Vieira (2007) observou que, na Lei Orgânica, o poder público se comprometia, por meio da cooperação, apenas em promover serviços de “assistência” (aspas da autora) aos

jovens que se mostrem capazes de seguir nesse nível de ensino. A lei, ainda, previu que os alunos do secundário não deveriam arcar com nenhuma taxa de matrícula e que os estabelecimentos particulares deveriam cobrar uma mensalidade baixa – o que gerou intenso debate entre os sindicatos dos estabelecimentos particulares e o governo, que acabou voltando atrás. Apontou-se, ainda, que é dever das escolas secundárias “reservar, anualmente, determinada percentagem de lugares gratuitos e de contribuição reduzida, para adolescentes necessitados [...]” (BRASIL, 1942, art. 90).

Diante disso, percebeu-se claramente a intenção do governo brasileiro de deixar a educação nas mãos da iniciativa privada, que era uma ideia rejeitada pelos educadores ligados à Escola Nova que tanto defenderam a educação pública. Entende-se que as medidas empreendidas por Capanema na Lei orgânica do ensino secundário se articulam aos ideais do Estado Novo e da Igreja, divergindo assim dos princípios ideológicos defendidos pelos pioneiros da educação: escola pública de qualidade, coeducação e ensino laico.

A reforma manteve a estrutura do sistema educacional brasileiro e acentuou o “dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares” (VIEIRA, S., 2007, p. 299). Em 1946, em decorrência da redemocratização do país, uma nova carta constitucional foi publicada. Nela o Estado manteve sua ação supletiva e a educação continuou nos mesmo moldes: o “ensino primário oficial [...] gratuito para todos [e o] ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946, art. 168, inciso II).

Velloso (1987) destacou que a Constituição de 1946 previa, também, que as empresas que tivessem mais de cem empregados tinham que obrigatoriamente “manter ensino para seus servidores e filhos destes” (BRASIL, 1946, art. 178, inciso III). Entretanto, essa disposição só entrou em vigor a partir de 1964 com a publicação da lei n.º 4.440 de outubro daquele ano, que instituiu o salário educação. Segundo Velloso (1987) com o salário educação o governo concebeu duas dimensões privatizantes:

[A] primeira [estava] logo no seu nascedouro: o Estado se eximia de oferecer ensino primário público e gratuito para todos, delegando parcialmente essa responsabilidade às empresas com mais de cem empregados, os quais, caso preferissem não assumí-la, recolheriam a contribuição patronal então criada. [A segunda] era constituída pelas isenções concedidas às empresas que distribuíssem bolsas de estudo a seus empregados e filhos mediante convênios firmados com as escolas particulares. (VELLOSO, 1987, p. 5).

Contudo, observou-se a criação de mais uma estratégia para ratificar a omissão do Estado com a escola pública. Cumpre destacar, também, que alguns anos antes da instituição do salário educação, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 4.024/61, garantindo no artigo 94 a oferta de bolsas de estudos para os alunos com aptidão. No artigo 95, foi determinada a cooperação financeira por meio de subvenção para construção e/ou reforma de prédios escolares mantidos pelos estados, municípios ou particulares. Além destes dispositivos federais que regulamentavam a transferência de recursos públicos para os estabelecimentos privados, o governo Federal, por meio do MEC, se encarregou de publicar algumas poucas leis e decretos que ratificassem e justificassem a concessão, como se sintetiza no quadro 2.

Quadro 2 - Leis e decretos federais que regulamentaram a oferta de bolsas de estudo

Lei n.º 3.663, 16 de novembro de 1959	Federal	“Assegura ao aluno de grau médio gratuidade de matrícula por motivo de falecimento de pai ou responsável” (BRASIL, 1959).
Decreto n.º 50.368, 21 de março de 1961	Federal	“O atendimento de educação gratuita a filho menor de ex-combatente e aos órfãos carentes de recurso” (BRASIL, 1961).
Decreto n.º 57.870, 25 de fevereiro de 1966	Federal	“Institui o Programa Especial de Bôlsas de Estudo para trabalhadores sindicalizados e seus dependentes” (BRASIL, 1966a).
Decreto n.º 57.980, 11 de março de 1966	Federal	“Regulamenta o art. 94 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDBEN) na parte referente a bôlsas de estudo do ensino médio” (BRASIL, 1966b).

Fonte: Elaboração própria a partir das publicações do Diário Oficial da União (acesso online), manteve-se a grafia original.

No Ginásio Rio Branco a concessão de bolsas de estudo por parte do governo federal, amparado pelos dispositivos acima citados foi iniciada em 1957, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM). O órgão responsável pela fiscalização e distribuição dos benefícios FNEM era a Fundação do Ensino Secundário (FES), que tinha um gabinete em Itaperuna, responsável pelo próprio município e pelas unidades administrativas de Natividade de Carangola, Bom Jesus do Itabapoana e Porciúncula<sup>98</sup>.

<sup>98</sup> Entidade instituída em 1954 pelo ministro da educação e cultura Antônio Balbino (O FLUMINENSE, 18/05/1958, p.1). Em alguns jornais pesquisados na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional a FES aparece como órgão de distribuição de bolsas de estudo (*O fluminense*, 1954; *Diário de Notícias*, 1954; *Correio da manhã*, 1954; *Diário Carioca*, 1955). O objetivo da FES era promover o aperfeiçoamento e difusão do ensino médio no Brasil (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 18/03/1955, p. 12). Entretanto, não foi possível encontrar nenhuma lei, decreto ou portaria e trabalhos acadêmicos sobre a FES. Os dados levantados foram encontrados nos jornais do estado do Rio de Janeiro e da capital, Niterói.

O MEC confiou à Fundação do Ensino Secundário (FES) em 1959, por meio de um documento, s/nº, a execução do plano de distribuição das bolsas de estudo concedidas com recursos do FNEM<sup>99</sup>. Este indicava que as bolsas seriam destinadas a adolescentes, desprovidos de recursos financeiros, que se relevassem capazes por meio de provas de seleção de português e matemática e tivessem idade inferior a 17 anos, para ingressar na primeira série. Os pedidos deveriam ser entregues à comissão de assistência de Itaperuna, que era responsável pelos municípios acima citados<sup>100</sup>.

O documento indicava que o valor das bolsas atendia às despesas de anuidade escolar e outras contribuições; internato ou pensão quando necessário; uniforme, material didático e transporte; e assistência médica dentária para os alunos dos cursos secundário, comercial e industrial. Esclarecia, também, que para manter o benefício os jovens deveriam permanecer economicamente carentes, obter média global seis nas disciplinas, ter mais de 75% de frequência e uma “conduta normal”. Os beneficiados com as bolsas de estudo da FES passavam por uma avaliação escrita de português e matemática para medir seus conhecimentos.

Em alguns jornais da capital da República, e no *O Fluminense* de Niterói, foram publicadas matérias divulgando as informações sobre o processo seletivo, indicando o local e os dias que os alunos deveriam comparecer para realizar a inscrição e posteriormente a prova de conteúdo, como se observa na fotografia 13<sup>101</sup>.

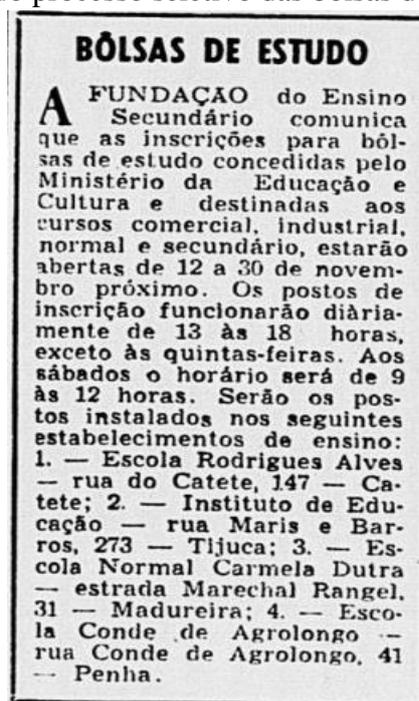
---

<sup>99</sup> Documento encontrado no arquivo das bolsas de estudo do antigo CRB, acervo do ECLB.

<sup>100</sup> A aplicação dos recursos do FNEM foi regulamentada no decreto n.º 37.494, de 14 de Junho de 1955.

<sup>101</sup> *A Noite* (1954); *Correio da Manhã* (1954); *Diário da Noite* (1954); *Diário de Notícias* (1954, 1957, 1958, 1959, 1970); *Gazeta de Notícias* (1954); *O Fluminense* (1954, 1956, 1957, 1958); *Diário Carioca* (1955); *A Cruz* (1957); *Ultima Hora* (1957). (Acervo da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional).

Fotografia 13 - Anúncio do processo seletivo das bolsas de estudo da FES em 1958



Fonte: Jornal Diário de Notícias, 31/10/1958, p. 6. Acervo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Além das bolsas da FES, distribuídas com recursos do FNEM, o governo federal concedia bolsas de estudo por meio da Diretoria do Ensino Secundário (DES), instituída pelo “Decreto-Lei 8.535 de 2/1/1946 [que] transformou as antigas divisões do Ensino Secundário, Industrial, Comercial e Superior do Ministério da Educação em Diretorias” (NUNES, 2000, p. 49). Armando Hildebrand, diretor da DES, pretendia instituir a descentralização administrativa, que se concretizou com a criação das Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário (ISES) do MEC<sup>102</sup>. As ISES foram instituídas pela Portaria Ministerial n.º 134 de 25 de fevereiro de 1954 “que estabelecia a sua instalação nas capitais dos estados ou em cidades que, pela sua posição geográfica, fossem consideradas ponto de mais fácil e rápido acesso para os municípios que constituiriam a respectiva área de inspeção” (PINTO, 2003, p. 756)<sup>103</sup>.

Dentro das várias atribuições das ISES, impostas no artigo nº 13 do decreto nº 40.050 de 1956 que regulamenta o regimento da DES, cabia a ela, na sua área de jurisdição, “promover e incentivar o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, a melhoria das instalações escolares, as

<sup>102</sup> “O estado do Rio de Janeiro tinha duas ISES, uma em Campos dos Goytacazes e outra em Niterói” (BRASIL, 1956, art. 12, alíneas 13 e 14).

<sup>103</sup> Sobre as ISES foi possível encontrar trabalhos acadêmicos falando de sua atuação em algumas regiões, destaca-se aqui o de Minas Gerais (PINTO, 2003).

atividades extracurriculares e de assistência ao estudante” (BRASIL, 1956, art. 13, inciso VI)<sup>104</sup>.

Diante do apresentado, a assistência ao estudante representava um ponto chave, pois, por meio dela, a ISES de Campos dos Goytacazes repassou muitas bolsas de estudo aos alunos do GRB no período de 1959 a 1968<sup>105</sup>. Nessa época a ISES de Campos dos Goytacazes foi responsável por estabelecer a comunicação com o ginásio passando as informações necessárias, como a listagem dos alunos contemplados com as bolsas concedidas pelo Conselho Nacional de Ex-combatentes do Brasil (CONABE). As ISES eram subordinadas ao DES e tinham a função de facilitar a ação regional, sendo extintas, juntamente, com a diretoria.

Nos arquivos pesquisados foi possível identificar alguns pedidos de bolsa de estudo feitos ao governo que, para embasar a solicitação, citavam algumas poucas leis e decretos, publicados pelo governo federal. Os pedidos se referiam, por exemplo, à lei federal n.º 3.663 de 1959, que concedia bolsa de estudo para os adolescentes órfãos, e ao decreto federal n.º 50.368 de 1961. Este assegurava o benefício aos filhos dos ex-combatentes da Força Expedicionária Brasileira (FEB), ambas fiscalizadas pela CONABE, com sede na Guanabara (cidade do Rio de Janeiro), que também era responsável pela renovação dessas bolsas de estudo.

Por fim, aludia-se ao decreto federal n.º 57.980, de 11 de março de 1966, que regulamentava o artigo n.º 94 da LDBEN, sobre a concessão de bolsa parcial ou integral, de acordo com o orçamento da União nos quantitativos globais estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. O decreto também definiu o perfil dos estudantes que podiam se candidatar às bolsas de estudos.

Art. 4º Considera-se aluno carente de recursos, para efeito de concessão de bolsa de estudo, nos termos deste Decreto, aquele cujo pai ou responsável comprove renda não superior à soma do aluguel de casa com o produto do salário mínimo regional pelo número de dependentes.  
Art. 5º Feita a comprovação de que trata o art. 4º e bem assim a de aptidão intelectual, mediante certificado de aprovação em exame de admissão ou de promoção à série seguinte, terão prioridade, para obtenção de bôlsas, independentemente de qualquer seleção: a) os ex-combatentes, como tal legalmente considerados, e seus dependentes; b) os órfãos a que se refere a Lei nº 3.663, de 16 de novembro de 1959, e o Decreto nº 50.368, de 21 de março de 1961. (BRASIL, 1966b, manteve-se a grafia original).

---

<sup>104</sup> A DES foi extinta por meio da “Reforma Administrativa do MEC, implementada pelos decretos nº 66.296, de 3 de março de 1970, que previa a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura, e nº 66.967, de 27 de julho de 1970, que dispôs sobre a organização administrativa do citado Ministério” (PINTO, 2000, p. 7).

<sup>105</sup> Veja apêndice 4.

O governo federal, por intermédio do Ministério do Trabalho, organizou o Programa Especial de Bolsas de Estudo (PEBE), instituído pelo decreto 57.870, de 25 de fevereiro de 1966, que concedia bolsas de estudo por meio do sindicato dos trabalhadores. Especificamente no GRB, foi possível identificar alguns alunos bolsistas ligados ao Sindicato dos Empregados da Indústria do Açúcar, que era um produto produzido e comercializado na área rural de Bom Jesus do Itabapoana.

O valor da bolsa de estudo vinculada ao Sindicato dos Empregados da Indústria do Açúcar era repassado para os pais ou responsáveis dos alunos bolsistas, por meio de carta de crédito no Banco do Brasil, como indicado no decreto 57.870 no art. 10: “O Banco do Brasil S.A. mediante convênio com a União executará através de sua rede de agências, plano que assegure o cumprimento, quando apresentadas, das autorizações de pagamento das bôlsas previstas neste Decreto” (BRASIL, 1966a, art. 10, manteve-se a grafia original).

O decreto assegurava que o valor repassado, além de custear a mensalidade e os gastos relacionados ao nível de ensino no qual o aluno está inscrito, cobria também gastos com alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica e odontológica. No ano de 1967, o sindicato dos trabalhadores da usina de açúcar enviou ao colégio a listagem dos alunos contemplados por esse benefício com o intuito de esclarecer que o pagamento deles estava atrasado em decorrência dos repasses do governo Federal. Sobre essa questão, o bolsista João (2015) afirma que “mesmo com o atraso dos pais [por causa do repasse] para pagar a mensalidade o Dr. Luciano, [diretor do ginásio à época], não permitia que os alunos da usina [nome da localidade onde se encontrava a usina de açúcar] ficassem sem frequentar a escola e os exames por falta de pagamento” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 04 de setembro de 2015).

De acordo com o PEBE, era competência dos sindicatos:

- a) divulgar entre seus filiados as oportunidades oferecidas pelo Programa instituído neste decreto;
- b) receber os pedidos de bôlsas de estudo;
- c) informar-se sôbre a situação econômica dos [candidatos] e sindical de seus responsáveis, efetuando as inscrições em conformidade com as normas e critérios fixados pelo Conselho Administrativo;
- d) conceder as bôlsas de estudo e opinar sôbre o montante para cada candidato, obedecidas as quotas e limites fixados pelo Conselho Administrativo;
- e) encaminhar ao Conselho Administrativo, logo depois de concedidas as bôlsas de estudo, todos os pedidos recebidos, devidamente a decisão sôbre o montante é a expedição dos documentos necessários ao pagamento das referidas bôlsas;
- f) assinar documentos que visem a habilitação de bolsistas ou seus responsáveis perante as agências pagadoras das bôlsas de estudo, ou delegar poderes para êsse fim,

na forma de instruções expedidas pelo Conselho Administrativo; [...]. (BRASIL, 1966a, manteve-se a grafia original).

O arquivo continha, também, recibos assinados pelos trabalhadores do sindicato do açúcar, confirmando o recebimento por parte do governo do valor referente à bolsa de estudo do seu tutelado. Além desses recibos havia, também, os assinados pelos responsáveis de alunos que recebiam outras bolsas. Nota-se que era uma prática comum do colégio. A FES deixa de aparecer nos documentos do GRB no ano de 1970. A partir de 1971, a lista das bolsas de estudo do ginásio são remetidas do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE). No Decreto n.º 66.967, de 27 de julho de 1970, que dispõe sobre a organização do MEC, o DAE aparece no art. 1º inciso V alínea H, que indicava que a diretoria fazia parte dos órgãos centrais de direção superior, compondo o departamento de apoio<sup>106</sup>.

Em 1972, o Ministério de Educação e Cultura publicou em 18 de outubro a portaria n.º 744 BSB, esclarecendo os procedimentos para a concessão de bolsas de estudo para aquele ano<sup>107</sup>. De acordo com o documento, os requerentes preencheriam um formulário próprio para ser encaminhado à DAE até 30 de abril, acrescentando que o envio não garantiria o benefício. O documento também informava que os alunos que tivessem matrículas nas redes públicas de ensino não seriam contemplados. Cumpre destacar que a DAE/MEC era responsável por deferir ou indeferir o pedido de bolsas de estudo, assim como efetuar o pagamento direto ao estabelecimento de ensino contemplado com a subvenção. De acordo com o artigo n.º 6 da portaria n.º 744 BSB do MEC, os beneficiados com a assistência eram jovens economicamente desfavorecidos que se enquadrassem nas seguintes categorias:

I – Alunos amparados por legislação especial, que apresentem os comprovantes exigidos na mesma; Filhos menores de ex-combatentes e órfãos menores carente de recursos – (Lei n.º 5.507, de 10-10-68); e Funcionários públicos que [recebam] vencimentos inferiores ou equivalentes a 2 salários mínimos e seus dependentes, enquanto menores (Decreto n.º 59.439, de 28-10-66); II – Alunos mais carentes, matriculados nas 4 (quatro) últimas séries do 1º grau, até 14 anos de idade; e III – Alunos mais carentes do 1º e 2º graus, com mais de 14 anos. (BRASIL, 1972, p. 2, manteve-se a grafia original).

---

<sup>106</sup> Os registros sobre a DAE foram encontrados no arquivo “Documentos das Bolsas de Estudo” do GRB de 1971 a 1982. A partir de 1983 os arquivos são do Fundo de Assistência ao Estudante (FAE) instituída pela Lei Federal n.º 7.091, de 18 de abril de 1983.

<sup>107</sup> O estado do Rio de Janeiro assinou um acordo com MEC para a execução do Plano Nacional de Bolsas de Estudo. Nele o órgão intermediário é a DAE (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1972b, p.4).

A portaria, ainda, fixava o teto para as bolsas de estudos. O estado do Rio de Janeiro compunha a primeira região onde o valor estabelecido para a capital era Cr\$ 300,00 e para o interior Cr\$ 270,00<sup>108</sup>. E, por fim, a DAE encaminharia aos órgãos regionais do MEC a relação dos bolsistas por área de jurisdição, discriminados por estabelecimentos de ensino. A concessão da bolsa de estudo para o ano de 1973 não garantiria a renovação automática para 1974. Conclui-se que o governo Federal contava com uma comissão de apoio em nível regional, para facilitar a distribuição das bolsas de estudo. A DAE permaneceu como órgão de fiscalização e distribuição das bolsas até 1983, quando assumiu a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Das informações apresentadas acima, depreendeu-se que as bolsas de estudo do governo federal provinham de vários órgãos e eram distribuídas de diferentes maneiras. Dessa forma, para facilitar a compreensão acerca da órgãos de financiamento, sintetizaram-se as informações no quadro 3.

Quadro 3 - Síntese dos órgãos de distribuição dos recursos das bolsas de estudo Federal

FEDERAL	FES <sup>109</sup> (1954-1971)	FNEM	
	DES (1954-1970)	ISES (1954-1970)	CONABE (1954-1970)
	P.E.B.E. (1966)	SINDICATO	
	DAE (1971-1982)		
	FAE (A partir de 1983)		

Fonte: elaboração própria com base nos documentos das bolsas de estudo do CRB, das matérias dos jornais e das publicações do Diário Oficial da União (Acervo: arquivo do ECLB, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e publicações online do DOU).

A subvenção Federal ocorreu simultaneamente com a estadual. Nesse sentido, buscou-se expor algumas considerações acerca da concessão de bolsas de estudo pelo estado do Rio de

<sup>108</sup> A primeira região era composta pelos estados da Guanabara, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal (BRASIL, 1972, p. 2).

<sup>109</sup> A partir de 1972 não aparecem mais no jornal as matérias sobre a Fundação do Ensino Secundário (FES). Em 1970, no periódico *Diário de Notícias* foi publicada uma matéria convocando para uma reunião extraordinária da FES apresentando a pauta, dos vários temas da proposta o que mais chama atenção é a “Mudança do nome da Entidade”.

Janeiro que se iniciaram em 1945. O contato entre o órgão responsável e o ginásio era feito por meio de ofícios, muitas vezes remetidos pelo gabinete do governador, que tinham informações a respeito da concessão de bolsas e a relação nominal dos alunos que seriam aceitos naquele estabelecimento por expensas do Estado.

Em algumas listas de bolsas de estudo encontra-se o valor que o governo iria contribuir com a mensalidade, podendo ser de 100%, 80%, 60%, 50%, 40% e 30%. O documento também continha a indicação da série na qual o aluno deveria ser matriculado. Notou-se que no GRB nem todos os alunos recebiam bolsas integrais e a maior parte delas se concentrava no ensino secundário, ou seja, no ginásial.

Nos anos posteriores à a década de 1950 o governo do estado do Rio de Janeiro publicou algumas portarias e circulares que eram remetidas aos estabelecimentos privados com as instruções necessárias para a concessão de bolsas de estudo. Ademais, o governo estadual sancionou um pequeno número de leis e decretos com o objetivo de regulamentar a subvenção às instituições privadas, como se observou no quadro 4.

Quadro 4 - Leis e decretos estaduais que regulamentaram a oferta de bolsas de estudo

Lei/decreto	Órgão	Disposição
Lei nº 934, de 29 de julho de 1950	Estadual	Fica o poder executivo autorizado a subvencionar, anualmente, com as importâncias abaixo, os seguintes estabelecimentos de ensino: Ginásio Rio Branco, do município de Bom Jesus do Itabapoana, 100.000,00. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1950, p. 1) <sup>110</sup> .
Decreto nº 6.809, de 2 de dezembro de 1959	Estadual	Aprovação das instruções para a concessão de matrículas nos estabelecimentos particulares de ensino, a estudantes comprovadamente pobres, por conta do Estado. [...] C.C.M.G. estipula o nº de bolsas e valor concedido à cada ginásio. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1959, p. 3).
Lei nº 5.044, de 7 de março de 1962	Estadual	Lei que fixa as normas para a educação estadual. No título XI - dos recursos da educação, artigo 54, está garantido a concessão de bolsas de estudo. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1962, p. 5).

<sup>110</sup> Além do CRB, a subvenção com a importância de CR\$ 100.000, 00 era destinada: a “Academia de Comércio Candido Mendes (Barra do Pirai), Colégio Nossa Senhora Medianeira (Barra do Pirai), Colégio Bittencourt (Itaperuna), Ginásio Macaense (Macaé), Ginásio de Comércio Cândido Mendes (Marquês de Valença), Ginásio Leopoldo (Nova Iguassú), Ginásio de Pádua (Santo Antônio de Pádua), Ginásio Fidelense (São Fidélis), Sociedade Entrerriense de Ensino Limitada (Entre Rios), Ginásio de Bom Jardim (Bom Jardim), Ginásio Euclides da Cunha (Cantagalo), Colégio Miracemense (Miracema), Colégio Modelo (Nova Friburgo), Escola Técnica de Comércio Friburguense (Nova Friburgo). E com CR\$ 50.000,00 para: o Ginásio de Rio Bonito (Rio Bonito), Ginásio de Cabo Frio (Cabo Frio), Ginásio de Cordeiro (Cordeiro) e Ginásio Cordeirense (Cordeiro)” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1950, p. 1, manteve-se a grafia original).

Decreto nº 13.968, de 6 de março de 1969	Estadual	Regulamenta a criação da Comissão Central de Matrículas Gratuitas, com sede na capital do Estado subordinada à Secretária de educação e Cultura. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1969, p. 3).
Decreto nº 15.578, de 10 de abril de 1972	Estadual	Dispõe sobre a comissão central de bolsas de estudo. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1972a, p. 1).

Fonte: Elaboração própria a partir das publicações do Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro.

Cumpra mencionar que além das publicações estaduais de regulamentação, havia as leis e decretos federais que ratificavam a concessão de recursos aos estabelecimentos privados, convertidos em bolsas de estudo. No início da subvenção do governo estadual ao GRB, o órgão responsável pela fiscalização e deferimento dos pedidos era a Comissão Central de Matrículas Gratuitas (CCMG). Em 1959, foi publicado o decreto n.º 6.809, de 2 de dezembro, instituindo o comitê responsável pela fiscalização e distribuição das bolsas de estudo, a Comissão Geral de Matrículas Gratuitas (CGMG)<sup>111</sup>. O decreto ainda estabelecia que cada município teria uma comissão municipal de matrículas gratuitas, composta de cinco membros, sendo o presidente e o secretário escolhidos pelo governador. Nesses termos, cabia à comissão municipal:

- a) orientar os candidatos a matrículas gratuitas nos termos destas instruções;
- b) receber, até o dia 15 de janeiro, improrrogavelmente os requerimentos respectivos acompanhados dos documentos exigidos;
- c) examinar os documentos apresentados verificando da sua veracidade e validade;
- d) determinar a complementação dos documentos nos casos de omissão;
- e) classificar os pedidos por ordem numérica, levando em consideração: 1º - número de filhos; 2º - salário, remuneração ou jornal, incluindo outras fontes de rendas, se houver, inclusive a do outro cônjuge e demais dependentes que vivam sob o mesmo teto; residência e local de trabalho dos pais;
- f) opinar em cada caso, remetendo os processos devidamente [organizados] na ordem de prioridade, até o dia 10 de fevereiro improrogavelmente à comissão geral;
- g) sugerir o cancelamento de matrículas gratuitas concedidas pelo governo, justificando, em cada caso;
- h) prestar todos os esclarecimentos solicitados pela comissão geral. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1959, p. 4, manteve-se a grafia original).

Entende-se que a comissão municipal era quem organizava toda a documentação para enviar à comissão geral que, apenas, iria deferir ou indeferir os pedidos. Além dessas

<sup>111</sup> Na pasta “Documentos das Bolsas de Estudo” na quota estadual a primeira ocorrência do CCMG é em 1956, permanecendo até 1964. Em alguns momentos o órgão aparece como Comissão Geral de Matrículas Gratuitas. O jornal *Correio da Manhã* (1959) publicou duas matérias sobre o decreto 6.809 que regulamenta as ações da comissão. Em um ele fala da “CGMG” (CORREIO DA MANHÃ, 09/12/1959, p. 4) e no outro “CCMG” (CORREIO DA MANHÃ, 11/12/1959, p. 5), então acreditamos ser o mesmo órgão. Entretanto não foi possível identificar o ato de criação da entidade.

disposições, o decreto ainda estabelecia as tarefas da comissão geral e, no final, apresentava um modelo de requerimento de matrícula, que deveria ser entregue à comissão municipal com todos os documentos que comprovassem a situação de fragilidade econômica da família requerente, como se observa no quadro 5.

Quadro 5 - Modelo de requerimento de bolsa de estudo, estipulado pelo decreto n.º 6.809 e entregue à CGMG

Modelo
<p>Exmo. Sr. Governador do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da comissão municipal de <u>município</u>, <u>nome do pai ou responsável</u>, <u>naturalidade</u>, <u>estado civil</u>, com <u>nº</u> filhos, <u>emprego</u>, recebendo a renda mensal Cr\$ <u>valor</u>, residente <u>local</u>, no município de <u>nome</u>, juntando os documentos exigidos pelas instruções próprias, vem requerer de Vossa excelência, se digne conceder matrícula gratuita para seu filho ou dependente <u>nome do menor</u>, na <u>nº</u> série <u>curso</u> do estabelecimento de ensino em regime de <u>externato</u>, <u>semi-internato</u> e <u>internato</u>.</p> <p>Nêstes termos, P. Deferimento</p> <p>_____</p>

Fonte: Reprodução do requerimento publicado no D.O. do ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1959, p, 5, manteve-se a grafia original.

Acredita-se que esse decreto também substituiu as disposições da lei n.º. 934, publicada em 29 de julho de 1950, que estipulava os valores repassados pelo governo estadual aos ginásios privados. Para o GRB destinava-se a quantia de CR\$ 100.000,00 que deveriam ser revestidos em 100 matrículas gratuitas aos “reconhecidamente pobres” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1950, p. 1). Entretanto, a partir de 1959 a CGMG tornou-se responsável por estabelecer o número de bolsas de estudo destinadas a cada estabelecimento de ensino de acordo com as verbas governamentais disponíveis no período.

Nota-se que o governo estadual se cercou de leis e decretos que justificassem a concessão de recursos públicos à iniciativa privada. Obviamente, pode-se considerar que esse empreendimento se justificava, também, pela ausência de instituições públicas que ofertassem as modalidades de ensino que esses ginásios e colégios ofertavam (primária, secundário, técnica e normal), mesmo que o governo não a citasse.

Buscou-se até esse ponto chamar a atenção para a “trama de concessões” estabelecidas entre o governo e as instituições particulares. Acredita-se que os interesses políticos em voga no momento atrapalharam o desenvolvimento da educação dos menos abastados, visto que, em

alguns documentos (decretos/leis) ficava explicito que a concessão de bolsas de estudo para o ensino secundário deveria ser destinada aos mais pobres que mostrassem competência e aptidão para nele ingressar deixando o governo comprometido com uma parcela ínfima da população. Diante disso, uma parte considerável de jovens em idade escolarizável foi privado do ensino secundário.

A política de assistência comprometia a ideia de educação como um direito de todos, pois quando o governo optou pela subvenção desconsiderou a possibilidade de acesso a uma política educacional mais universalista, no qual todos teriam acesso à escolarização. Entretanto, a partir da análise da realidade de Bom Jesus do Itabapoana, pôde-se perceber que essa política de assistência do governo ao GRB, por meio das bolsas de estudo, permitiu que muitos alunos tivessem a oportunidade de concluir o ensino secundário.

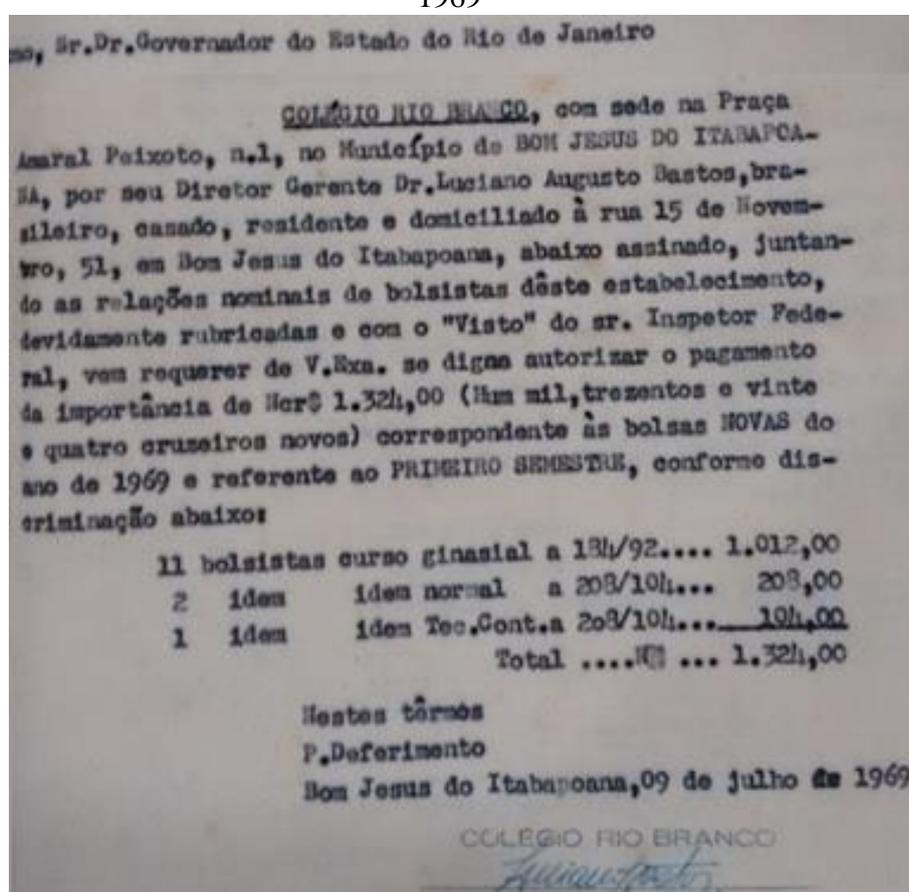
O saldo negativo da política de bolsas de estudo em Bom Jesus do Itabapoana foi o acesso restrito a um pequeno número de jovens, ou seja, as vagas não cobriam a demanda por uma escolarização pós-primária. Nessa perspectiva, questiona-se: como os alunos chegavam a essas bolsas? Sabe-se que o governo Federal divulgava nos jornais da capital do país e do estado do Rio de Janeiro informações sobre as inscrições e o processo seletivo. E as bolsas de estudo do governo estadual, como era o acesso a informação e consequente ao benefício?

O apresentado acima nos permite concluir que não havia muita divulgação em Bom Jesus, pois, nos jornais estudados, não foi possível encontrar matérias que fizessem alusão a essa política. Levanta-se, então, a hipótese de que havia uma “teia social” relativamente fechada que permitia que certos grupos soubessem da oferta das bolsas de estudo. As entrevistas sustentaram essa hipótese, visto que os entrevistados afirmam ter conseguido o benefício por meio de contatos da família com pessoas mais abastadas ligadas à escola, aos grupos religiosos e até mesmo políticos, valendo-se do seu capital social. Conclui-se, então, que havia uma “triagem social” na seleção dos beneficiados. Mesmo que o órgão responsável pelo deferimento do pedido fosse o governo estadual, só as pessoas interessadas em estudar no ginásio, ou que conhecessem funcionários, professores e o proprietário, tinham acesso à informação e consequentemente à política de bolsas de estudo.

Nesse sentido, os que procuravam a instituição, eram informados sobre o procedimento e as providências que deveriam ser tomadas para conseguir uma bolsa de estudo. Acredita-se que poucos tinham conhecimento da oferta de bolsas e, principalmente, das disposições legais que amparavam sua concessão.

Na análise dos “Documentos das Bolsas de Estudo”, principalmente, a listagem de alunos beneficiados com as bolsas não foi possível, nos anos de 1965 à 1969, identificar os ofícios da CGMG que na época era o órgão do governo estadual responsável por fiscalizar e distribuir o benefício<sup>112</sup>. Percebe-se, também, que os pagamentos realizados pelo governo estadual ocorriam, na maioria das vezes, com atraso, sendo possível identificar um pequeno número de ofícios de “cobrança” (aspas da autora), como se observa na fotografia 14. Havia, também, os ofícios de prestação de contas, que a CGMG enviava ao ginásio para conferência e posterior retorno com parecer positivo ou não.

Fotografia 14 - Ofício de "cobrança"/autorização de pagamento das bolsas estaduais de 1969



Fonte: Foto tirada pela autora, do documento arquivado na pasta das bolsas de estudo no acervo do ECLB, em 2015.

Em 1969 o governo estadual publicou o decreto n.º 13.968 de 6 de março de 1969 criando e regulamentando a atuação da Comissão Central de Bolsas de Estudo (CCBE). Em 1972, por meio do decreto 15.578 de 10 de abril, a comissão ficava subordinada ao Gabinete

<sup>112</sup> Nos anos de 1954-1955; 1965-1969. Cumpre destacar que o órgão funcionou durante todos esses anos.

Civil do governador sendo composta de “três representantes da Secretária de Educação e Cultura, um representante do Sindicato dos Diretores de Estabelecimentos Particulares de Ensino Médio e um representante do Conselho Estadual de Educação (CEE) designados pelo governador do Estado” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1972a, p. 1).

A CCBE tinha a função:

I – receber os pedidos de bolsas de estudo, instruindo-os e encaminhando-os a despacho final do Governador do Estado, através do órgão a que está subordinada; [...] III – receber das subcomissões os processos de pedido de bolsas, devidamente informados e acompanhados de sucinto relatório; [...] VI – encaminhar em tempo hábil, aos órgãos competentes, os requerimentos de pagamento das bolsas, devidamente instruídos; VII – manter cadastro das subcomissões e de todos os bolsistas. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1972a, p. 1).

As subcomissões a que o decreto se refere são as municipais, havendo uma em cada município, compostas por um membro da prefeitura, um representante dos diretores dos estabelecimentos particulares de ensino médio e um da associação local de pais e mestres e dois membros da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. As subcomissões foram criadas para auxiliar a CCBE na seleção dos candidatos, no acompanhamento de seus estudos e no cumprimento das normas referentes à concessão das bolsas de estudo. Nesse sentido, cabia à subcomissão municipal:

I – receber os requerimentos e documentos dos candidatos; II sindicar sobre as verdades das informações prestadas pelos requerentes; III – encaminhar à Comissão Central os processos dos candidatos a bolsas, devidamente informados, acompanhados de sucinto relatório; IV – providenciar para que o bolsista receba conveniente assistência educacional, procedendo, para tanto, as diligências necessárias; V – apresentar à Comissão Central, até 31 de dezembro, relatório completo sobre as bolsas concedidas e demais atividades desenvolvidas. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1972, p. 2).

No mesmo ano, foram publicadas as normas para a concessão de bolsas de estudo para 1972. Assim, os formulários passariam a ser distribuídos a partir do dia 10 de maio pelas subcomissões. Estas iriam aprovar a inscrição do candidato economicamente necessitado, tendo prioridade os menores órfãos. As bolsas de estudo serão concedidas para os alunos do ensino médio (2º grau) ou aos das quatro últimas séries do fundamental (1º grau). Os pedidos deferidos serão publicados no Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro. Enfim, o estado do Rio de Janeiro concedeu bolsas de estudo ao GRB até o ano de 1988.

O Ginásio Rio Branco também contou ao longo de sua história com a subvenção do governo municipal, por meio de bolsas de estudo. A Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana (PMBJI) iniciou a subvenção em 1951 e a comunicação entre o ginásio e a prefeitura era feita por meio de ofícios que, na maioria das vezes, vinham do gabinete do prefeito.

Portanto, verificou-se que os repasses feitos pelo governo estadual e os da prefeitura tinham atrasos. Na pasta “documentos das bolsas de estudo” da prefeitura foi possível identificar muitos “ofícios de cobrança” (aspas da autora). Os valores repassados pela prefeitura ao ginásio eram acordados no início do ano entre o diretor e o representante do município.

Inicialmente, os ofícios continham o nome do aluno e a série em que seria matriculado, em decorrência do baixo número de benefícios nos primeiros anos. Nos anos posteriores, a PMBJI passou a enviar os ofícios indicando o deferimento das bolsas e em anexo a listagem dos alunos que receberam o benefício, que continha, além da série, o percentual de desconto (que ficaria a expensas da prefeitura) que o aluno receberia na mensalidade, ficando o restante por conta da família.

Desde a Constituição Federal de 1946 ficou estipulado que os municípios deveriam aplicar “nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946, art. 169) e, ainda, que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946, art. 172).

Cumprir destacar que o sistema público de ensino à época era bem incipiente e não ofertava os mesmos níveis de ensino que o Ginásio Rio Branco. Acredita-se que possa ser essa uma das justificativas para o governo municipal transferir recursos para um estabelecimento de ensino particular. Levantou-se essa questão em decorrência da ausência de documentos - leis, decretos, circulares e portarias municipais - que garantissem a subvenção. Diferente do governo Federal e estadual, que se cercaram de leis e decretos para justificar suas ações.

Como não foi possível identificar legislação que regulamentasse o sistema de bolsas de estudo no município, não podemos afirmar que os recursos, realmente, vinham da arrecadação municipal, pois essa não era uma prática comum à época<sup>113</sup>. Diante disso, buscou-se aqui

---

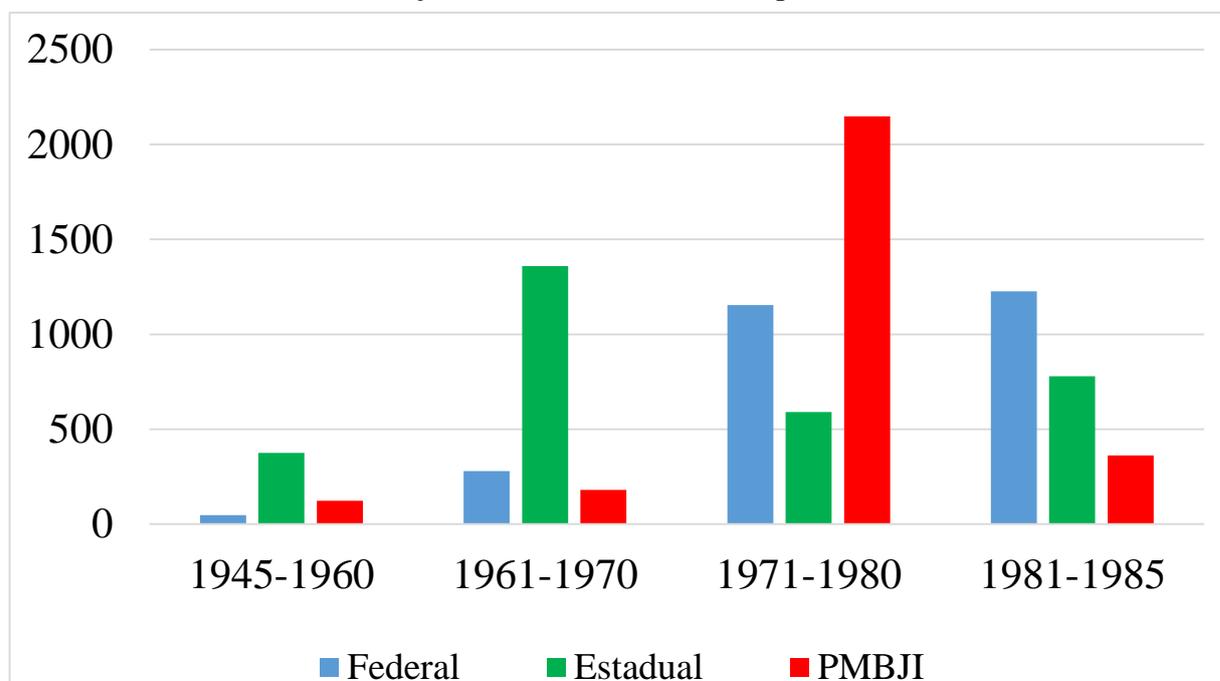
<sup>113</sup> Houve uma tentativa de analisar as prestações de contas da PMBJI no período de 1951 a 1971, mas infelizmente, a câmara municipal não dispõe de um arquivo público organizado. Nesse sentido, como os recursos das bolsas de estudo não era o foco da pesquisa optou-se por não insistir na busca pelos documentos.

apresentar de maneira sucinta esse pacto desenvolvido entre a iniciativa privada, representado pelo GRB, e as esferas governamentais Federal, estadual e municipal.

Ao longo dos anos, o número de bolsas de estudo concedidas ao GRB se ampliou significativamente, principalmente as provenientes do governo Federal. Pôde-se observar um salto nos anos consequentes à publicação da primeira LDBEN, n.º 4.024/61, que ampliava a subvenção às instituições privadas. Percebeu-se que, em alguns anos, as bolsas de estudo chegavam a triplicar. Pode-se dizer que as décadas de 1960 e 1970 foram os “anos de ouro” no que tange à oferta de bolsas de estudo. Entretanto, a partir de meados dos anos de 1980, a oferta de bolsas caiu significativamente, principalmente as do governo estadual e municipal, pois, à medida que começaram a ofertar o ensino de primeiro e segundo grau público, tornou-se desnecessária a subvenção as instituições privadas de ensino, sendo uma delas o GRB<sup>114</sup>.

Diante disso, as bolsas, subvencionadas pelo governo estadual e municipal, foram diminuindo gradativamente e desapareceram após 1985. As bolsas de estudo do governo Federal permaneceram em número elevado e cessaram em 1990, como se sintetiza no gráfico 1. No entanto o CRB, manteve sua tarefa de educar os jovens bonjesuenses até 2011.

Gráfico 1 - Distribuição das bolsas de estudo no período de 1945 à 1985



Fonte: elaboração própria a partir de documentos encontrados nas pastas das bolsas de estudo, arquivo do Espaço Cultural Luciano Bastos.

<sup>114</sup> Ver apêndice 4.

Portanto, a partir da lista dos nomes dos beneficiados com as bolsas de estudo, pôde-se observar-se que a política de assistência do governo aos jovens carentes de recursos financeiros contribuiu de forma positiva em sua trajetória de vida. A leitura da listagem nos permitiu identificar que muitos sobrenomes dos beneficiados, hoje, estampam-se ocupando cargos nas profissões liberais e comerciais.

Nessa perspectiva, percebe-se que o GRB ocupou papel de destaque na formação dos jovens bonjesuenses e que a política de bolsas de estudo contribuiu para que o acesso à instituição fosse ampliado. Diante disso, buscou-se questionar até que ponto as bolsas de estudo contribuíram para a mudança na trajetória dos egressos beneficiados. Quais estratégias eram utilizadas pelos familiares dos jovens para conseguir o benefício e permanecer no ginásio? São essas questões e alguns apontamentos sobre a cultura escolar que nos propomos a discutir no próximo segmento deste capítulo.

#### 4.2 Os sujeitos e o capital cultural institucionalizado: ainda aspectos relevantes da Cultura escolar

Nesta seção buscou-se apresentar alguns aspectos da cultura escolar do Colégio Rio Branco, com ênfase nos sujeitos. No CRB conviviam jovens de diversas classes sociais, contribuindo para a formação de uma cultura escolar peculiar. Essa relação se deu em razão da concessão de bolsas de estudo que permitia aos mais necessitados economicamente cumprirem sua formação em rede particular de ensino, já que o Estado não oferecia escolas públicas com os mesmo níveis de ensino ofertados pelo colégio (primário, secundário, normal e técnico). Segundo Dallabrida (2012) essa política assistencialista estava espalhada pelas regiões do Brasil com o intuito de amenizar as desigualdades sociais.

Como dito anteriormente, dos variados aspectos passíveis de serem estudados para compreender a cultura escolar presente no Colégio Rio Branco, um dos mais relevantes, para a presente pesquisa, são os *sujeitos*. Martínez e Boynard (2010b) apontam que “para além dos objetos, ou seja, da materialidade dos saberes, são as pessoas que constroem o dia a dia escolar e constituem o entramado de relações interpessoais” (MARTÍNEZ; BOYNARD, 2010b, p. 179). Nesse sentido o objetivo desta seção é refletir sobre um dos sujeitos que melhor representa a escola, o aluno.

O ambiente escolar é produtor de cultura diversificada, amparado nas escolhas dos sujeitos escolares e nas relações com a conjuntura educacional estadual e nacional. Na concepção de Faria Filho et al. (2004), a cultura escolar aparece das diversas formas de interação no ambiente escolar na transmissão de conhecimentos do docente, na relação do saber teórico e o saber escolar e as conexões entre vida escolar e as reformas educativas. Assim, percebe-se que as escolas são espaços de criação de cultura.

Nota-se que a cultura escolar busca colocar em evidência as práticas que compõem o cotidiano da escola e valoriza “os sujeitos escolares como agentes sociais” (VIDAL, 2009, p. 26). Dessa maneira “os professores e alunos passaram a ser sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, principalmente, pelas escolhas que realizam e pelos saberes que aprendem e produzem” (VIDAL, 2009, p. 36). Na análise da cultura escolar é necessário levar em conta as “relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2001, p. 10).

No estudo da cultura escolar, os diversos sujeitos da educação vêm sendo valorizados nas ações do dia a dia contribuindo para um crescimento significativo no interesse pelas “trajetórias de vida e profissão” (FARIA FILHO et al., 2004, p. 141). Nesse sentido, buscou-se apresentar aspectos ligados à estrutura familiar, à trajetória escolar e à carreira profissional dos egressos bolsistas do Colégio Rio Branco.

Inicialmente, como já dito, o colégio por ser privado não atendia às camadas populares; com a subvenção do governo, por meio das bolsas de estudo, o CRB passou a receber em seus bancos escolares alunos de “capital econômico<sup>115</sup> e “capital cultural” (BOURDIEU, 2013a) diferenciados<sup>116</sup>. Uma questão peculiar, que logo se identificou nos depoimentos, é que somente os alunos bolsistas sabiam de sua condição, os pagantes não sabiam da existência das bolsas de estudo e, muito menos, quem eram os beneficiados.

Percebeu-se que algumas bolsas ofertadas pelo governo Federal, como as da FES, e as do governo estadual a partir de 1972, eram publicadas no *Diário Oficial da União* e no *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, respectivamente, e o colégio era responsável por divulgar os nomes dos beneficiados. Ainda que houvesse essa divulgação, os estudantes pagantes que

---

<sup>115</sup> “Capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 51).

<sup>116</sup> Infelizmente, não foi possível acessar os cadernos de matrículas dos anos pesquisados, por isso não podemos afirmar a posição social de todos os alunos que frequentaram o CRB no período da política de bolsas de estudo.

frequentavam o CRB, talvez, pouco soubessem das bolsas de estudo. Diante disso, constatou-se que o processo de aquisição da bolsa de estudo era discreto, talvez para preservar o aluno bolsista de possíveis estereótipos ou até mesmo para manter sua posição diante das classes mais abastadas.

Esse fato pôde ser comprovado na fala dos alunos bolsistas, que não notavam nenhum tratamento diferenciado por parte do colégio e nem dos colegas, que para eles não sabiam da sua condição de bolsista. Para Laís (2015), no que tange ao tratamento no colégio, ela afirmou:

[...] Era [...] igual para todos. Os colegas também não [tinham] essa [diferenciação], tanto que eu [era da] turminha da Cláudia, que era filha do dono da escola, que era minha colega. Tinha a Iara Moreira que era a mais rica, a rica da época, gente de bem. A mãe dela também era professora. E no entanto eu me dava bem, era colega de todos, a gente era amiga de todos. É claro que você tinha aquela turminha que você gostava porque eu falava que o anjo da guarda combina mais. Muitas vezes a Iara me ajudou no estudo a Cláudia [também]. Quando eu achava difícil uma coisa que ela[s] tinham facilidade, elas estudavam comigo, viam comigo. Então [...] nunca [teve] essa diferença, entendeu? Lá eu nunca senti isso. Eles eram bem [iguais]. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 05 de setembro de 2015).

Segundo Carla (2015) não existia

Nenhuma diferença, todo mundo [era] tratado normalmente. [Até entre os colegas?] Normalmente. Acho, até por que ninguém sabia que a gente era bolsista, né. Eu não sei [...] se não sabia. Eu não sei como é que procedia isso aí, mas eu não sentia diferença nenhuma. [...] Eu acho que [...] lá eles tratavam todo mundo igual. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 12 de outubro de 2015).

Nesse sentido, ao analisar as falas dos alunos pagantes, pôde-se concluir que eles não tinham conhecimento do processo. Para Isabel (2015) a condição de bolsista ou mesmo a existência das bolsas era um fato desconhecido, ela diz: “[eu] não sabia nem o que era bolsa estudo” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 23 de outubro de 2015). Segundo Maria (2015) “nunca soube nada sobre bolsas de estudo, conseqüentemente, não via diferença entre alunos” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 20 de outubro de 2015).

Percebeu-se, pelo discurso dos alunos entrevistados, que a convivência entre alunos de diferentes classes sociais não apresentava muitos conflitos. Entende-se que esse fator concorreu e contribuiu para a formação de uma cultura escolar peculiar no CRB. Ao longo das quase cinco

décadas de concessão de bolsas de estudo, o colégio recebeu jovens de diversas classes sociais, com diferentes costumes.

Nessa perspectiva notou-se que o colégio tinha um público diversificado, havendo a presença de filhos de profissionais liberais, como médicos e advogados, de comerciantes, políticos, dos funcionários das fábricas, trabalhadores do campo e autônomos. Como já apresentado anteriormente, para os bolsistas não havia tratamento diferenciado por parte do colégio e nem dos colegas, tão pouco sua condição de bolsista era reconhecida. Essa é uma questão muito intrigante, pois os hábitos de classes segundo Bourdieu (2013) são distintos e perceptíveis. No entanto acredita-se que havia, pelo menos dentro do colégio, toda uma estrutura de apagamento das identidades sociais, pois os alunos bolsistas precisavam incorporar os costumes e práticas do meio ambiente escolar. Sem contar que todos eles usavam o mesmo uniforme e materiais, mesmo que os bolsistas ganhassem seu material eles precisam ter, era uma exigência.

Pode-se pontuar, ainda, que os recursos disponibilizados para os beneficiados com a bolsa de estudo da FES e do Sindicato do Açúcar cobriam as mensalidades anuais e os materiais (livros) utilizados ao longo do ano. Somado a isso tem-se a estrutura que o colégio criava para amenizar as dificuldades dos bolsistas com o ensino enciclopédico ofertado no nível secundário, a ser apresentado mais adiante. Além disso pode-se incluir a cobrança dos pais para que os bolsistas se empenhassem ao máximo para valorizar a oportunidade de escolarização que eles conseguiram, pois a situação financeira da família não poderia proporcionar essa chance.

Os egressos bolsistas do CRB entrevistados lembraram a situação de fragilidade econômica vivida, na época, por sua família e o papel relevante do colégio na continuidade de sua formação. Assim, pôde-se inferir qual era a condição econômica dos bolsistas quando ingressaram no colégio. Para Amanda (2015) a situação

Era muito ruim, era difícil. Não sei como que eu consegui [...]. Eu ganhava até o material escolar da família dos parentes da minha mãe, [eles] me dava[m] uniforme, [...] livro, caderno. [A gente] não podia fazer nada. Não tinha nada. E eu morava tão longe, tão longe que era assim a última pessoa que chegava em casa era eu, de tão longe que era. A situação era muito difícil, mas eu consegui. [A mãe da senhora trabalhava?] Não, só o papai. [O pai da senhora fazia o que?] ele era seleiro, fazia sela, trabalhava num lugar lá que fazia sela de cavalo essa coisa [...]. Ali ele ficou desempregado porque as pessoas foram embora para Niterói [...] aí ficou, bem, muito difícil. Ele montou um negócio, alugou um cômodo e ficou trabalhando fazendo uns biscates na rua, mas mal dava pro sustento. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 23 de outubro de 2015).

Segundo a estudante Laís (2015), a situação dos pais não era boa:

Coitados. Olha, eu tiro o chapéu pra eles porque era uma época, sei, que muito difícil, muito apertada. Inclusive meu pai, coitado, que dependia de enrolar gerador, motor de arranque, consertar bateria, tinha reumatismo e tinha dia que a mão estava [ruim] e não aguentava [nada], minha mãe ia e ajudava. Eu sei que foi assim: uma época muito difícil, muito difícil mesmo. Inclusive teve uma época ainda no ginásio, [...], que a mamãe estava vendo a hora que tinha que me tirar do Rio Branco e a D. Carmita não queria deixar [ela disse:] não pode tirar. Mas mesmo a metade da bolsa estava difícil de pagar. Eu lembro bem que minha mãe era zeladora da igreja lá do Espírito Santo, São Geraldo [e] o Padre Armando ia muito lá em casa. Conversando e tudo [...] não sei o que ele perguntou a respeito dos meus estudos, que minha mãe falou: [...] estou querendo tirar a [Laís] do Rio Branco porque tá difícil [pagar] a metade da bolsa [...], ele falou assim: não, ela vai ter a outra parte da bolsa dela. Ela vai pegar um compromisso comigo, uma obrigação comigo, e ela mesmo vai custear o resto dos estudos dela que tá faltando. [...] quando chegava o dia de pagar ele vinha, tirava certinho, juntava a quantidade certinha do que era e falava: toma, vai lá e paga sua escola. Então, teve esses pedaços que me ajudaram a chegar aonde eu cheguei. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 05 de setembro de 2015).

A partir do que foi acima narrado pelos ex-alunos bolsistas constatou-se que a situação econômica dos beneficiados com as bolsas de estudo no CRB era frágil, mas não foi impedimento para que os familiares procurassem algo a mais do que eles tiveram na infância. Na busca pelo ensino secundário para seus filhos, as famílias utilizavam seu conhecimento e contato, seu “capital social” (BOURDIEU, 2013b), para conseguir ter acesso às informações e até mesmo ao benefício<sup>117</sup>. Observou-se que essa busca permitiu a criação de uma teia de relações sociais que foi muito relevante.

Desse modo, compreendeu-se que o montante de capital social que o sujeito possui depende do tamanho da rede de relações que pode impulsionar e da porção de capital (econômico, cultural ou simbólico) que está sob a posse dos indivíduos a quem está ligado. A rede de ligações está vinculada às estratégias de investimento de capital social consciente ou inconsciente orientadas para a instituição ou reprodução das transformações.

Segundo Bourdieu (2013b)

---

<sup>117</sup> Entende-se que o “capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidos por *ligações* permanentes úteis” (BOURDIEU, 2013b, p. 75, grifo do autor).

[...] a reprodução do capital social é tributária, por um lado, de todas as instituições que visam a favorecer as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas, produzindo ocasiões [...], lugares [...] ou práticas [...] que reúnem, de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e da persistência do grupo. (BOURDIEU, 2013b, p. 76-77).

Nessa perspectiva percebeu-se que o “capital social” (BOURDIEU, 2013b) teve um papel fundamental para as famílias na busca da escolarização para seus filhos. Assim, segundo Carla (2015) a busca e o incentivo aos estudos vinha da mãe que

[...] sempre estava na frente dos nossos estudos [...] Antigamente era a D. Nadia que era comadre dela na roça e que ajeitava as coisas [para] os mais velhos [estudarem]. Só não estudou quem não quis mesmo estudar. Ela [...] corria atrás de tudo [e, ainda acrescenta] Graças a Deus o Dr. Luciano era uma pessoa fantástica, né? Então ele conseguia bolsa pra gente, a gente sempre [estudou] com bolsa, ele tinha lá os políticos dele que ele conhecia e ele arrumava essas bolsas pra gente. Então quando a pessoa chegava falava que não podia estudar, que não tinha jeito, ele logo dava jeito, falava: não, vai estudar sim. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 12 de outubro de 2015).

Para Laís (2015) o incentivo também veio por parte da mãe que

[...] era conhecida da D. Carmita e Dr. Luciano foi pra lá, conversou, e no outro dia [eu] já estava estudando no Colégio Rio Branco [com] meia bolsa pela prefeitura [...] e assim eu estudei lá até o terceiro ano normal. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 05 de setembro de 2015).

Cumprir destacar que os egressos do CRB entrevistados demonstraram muita gratidão e carinho pelos excelentes professores que tiveram, pela diretora D. Carmita, que sempre cobrou dos alunos e funcionários disciplina, bom comportamento e cumprimento das atividades. De acordo com os alunos entrevistados, o diretor Dr. Luciano, auxiliou os pais ou responsáveis no processo de concessão das bolsas de estudo e em outros assuntos do cotidiano escolar.

Percebeu-se, também por meio dos depoimentos, que os jovens beneficiados com as bolsas de estudo no CRB possuíam pouco ou nenhum “capital cultural” (BOURDIEU, 2013a)<sup>118</sup>. Assim, na visão de Castro (2014) sobre a perspectiva bourdieusiana, os indivíduos

---

<sup>118</sup> Bourdieu (2013a) com o objetivo de compreender o êxito dos alunos das classes mais privilegiadas, cunhou o conceito de “capital cultural, impôs-se, principalmente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o

conseguem estabelecer padrões de gosto, consumo e valores relacionados à sua condição de vida. “O capital cultural seria, assim, o conjunto de elementos que, considerados em seu todo, *tatuam* uma classe ou subclasse, deixando a marca que permite identificar seus membros” (CASTRO, 2014, 76, grifo do autor), que se manifesta, mesmo que inconscientemente, em seus gestos e atitudes que o permite ser diferente de outros. O mesmo autor apontou, que, de acordo com Bourdieu (2013a), o capital cultural tem maior impacto sobre as outras ideias, justamente por não submeter a cultura ao poder econômico, pois “considera um tipo de poder específico, com funcionamento próprio, ainda que guarde relações com o econômico” (CASTRO, 2014, p. 76).

Entendeu-se, segundo a perspectiva bourdiesiana, que o capital cultural é a incorporação, ou seja, tornar-se corpo de um modo de agir do mundo. Segundo Bourdieu (2013a) o capital cultural existe em três níveis, que estão interligados. “*No estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários [...]; e, enfim *no estado institucionalizado*, [...] [sob a forma de] *certificado escolar* [...]” (BOURDIEU, 2013a, p. 82, grifo do autor)<sup>119</sup>.

Depreendeu-se que “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus” (BOURDIEU, 2013a, p. 83). Nessa perspectiva, notou-se que a distinção de classes sociais entre os alunos não era medida somente pelo viés econômico, mas, também, por meios dos hábitos e costumes, que são comuns ao meio em que vive, e que concorrem para seu sucesso ou fracasso no “mercado escolar” (BOURDIEU, 2013a, p. 81).

O privilégio cultural aparece, muitas vezes, na forma mais grosseira, ou seja, “recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais” (BOURDIEU, 2013d, p. 46). Isso

---

“sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças de diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes” (BOURDIEU, 2013a, p. 81, aspas do autor).

<sup>119</sup> O capital cultural no estado incorporado, está “ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação” (BOURDIEU, 2013a, p. 82). Na acumulação do capital cultural, é necessário desempenhar muito tempo, pois é um processo de longo prazo, que requer a assimilação do investido. [...] Sua aquisição começa na família, desde sua gênese. Assim, “a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital” (BOURDIEU, 2013a, p. 84). [...] O capital cultural no estado objetivado, o indivíduo detém propriedades que só se definem por meio da sua relação com o capital cultural na forma incorporada. O “capital cultural objetivado em suportes e materiais, tais como escritos, pinturas monumentos é transmissível em sua materialidade” (BOURDIEU, 2013a, p. 85) cabendo ao indivíduo a missão de se apropriar do capital cultural incorporado (para compreender as obras) que é a condição de apropriação específica [...]. O capital cultural no estado institucionalizado pode ser “acumulado pela aquisição de diplomas e certificados escolares conferidos por instituições de relevo, por isso, também é chamado de capital escolar” (MELLO; DALLABRIDA, 2014, p. 474-475).

acontece por que cada família transmite a seus descendentes mais por vias indiretas que diretas certo tipo de “capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre as coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2013d, p. 46, grifo do autor).

Entendeu-se, então, que a herança cultural segundo a classe social, “é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2013d, p. 46). Entretanto, dentro do colégio todos deveriam se comportar da mesma maneira, incorporando os “*habitus*” (BOURDIEU, 2003), ou seja, as normas e práticas instituídas pelo mesmo.

Na visão de Bourdieu o indivíduo não é um ser autônomo, ele carrega consigo uma “bagagem socialmente herdada” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p.51) que possui componentes externos que podem ser usados na promoção do sucesso escolar<sup>120</sup>. Segundo Nogueira e Nogueira (2014) o capital cultural na forma incorporada seria o agente de maior impacto na delimitação do destino escolar. Assim,

Em primeiro lugar, a posse do capital cultural favorecia o desempenho escolar na medida que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos. [...] A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuidade da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador. [...] A posse do capital cultural favorecia o êxito escolar, em segundo lugar porque propicia melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p.52-53).

Como apresentado acima, as diferenças culturais influenciavam no rendimento dos alunos no ensino secundário, exigindo muita dedicação e esforço dos estudantes, pagantes e bolsistas, para vencer o ritmo de estudo enciclopédico, característicos desse nível de ensino. Cumpre destacar que antes de enfrentar as adversidades do cotidiano escolar, o aluno era submetido ao “exame de admissão”, que ao longo das décadas funcionou como uma barreira de acesso a esse nível de ensino. Para os jovens daquela época, o exame dava a sensação de que você estava “sendo julgada e culpada” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 05 de setembro de 2015).

Nesse mesmo caminho, o estudante precisava reunir todas as estratégias possíveis para entrar e se manter no colégio, em primeiro um bom ensino primário somado a horas de estudos

---

<sup>120</sup> Capital econômico, capital social e capital cultural no estado incorporado.

em casa poderiam garantir a aprovação imediata no exame ou nos de segunda época, ou seja, aplicação do exame de admissão em fevereiro do ano seguinte para os alunos reprovados nas provas do final do ano. Caso contrário, o aluno poderia realizar um curso preparatório para o exame de admissão, que, na maioria das vezes, era pago, ao longo de um ano e tentar novamente a aprovação. No segundo caso, percebeu-se que a dedicação em aula acrescida de horas de estudo extraclasse em casa ou com os colegas, que tinham “mais facilidade”, garantiam, assim, aos estudantes cumprir seus objetivos no ensino secundário, ou seja, alcançar o êxito escolar.

Constatou-se, então, que para continuar no colégio, com boas notas e sem perder a bolsa, era necessário muito esforço nas aulas e, também, em casa<sup>121</sup>. Em via de regra, caso o aluno não conseguisse um bom resultado com as estratégias, acima citadas, o colégio oferecia aulas de reforço, no período do contraturno, para os alunos que não alcançassem as notas esperadas ou apresentassem dificuldades para compreender o conteúdo. Nesse contexto, era uma prática comum participar dos famosos “estudos da D. Carmita”, que não eram nada fáceis:

[...] a gente tinha muito medo do estudo, que quando você não ia bem durante as aulas a D. Carmita arrumava um estudo pra você. Então, aquele estudo era cruel e todo mundo queria sair dele. E tinha alguns que [tinham] que ir. Eu entrei nessa fila de ter que ficar no estudo. Eu lembro bem, a gente naquele silêncio estudando, porque não podia fazer barulho nenhum. De repente a gente ouvia aquele passo da D. Carmita, aquele passo pesado que ela tinha naquele assoalho. Olha, era complicado, chegava a doer por dentro. A gente ficava com medo daquela situação, mas acabando que no final [...] ela só chegava e perguntava: alguma dificuldade? A dificuldade que tiver vocês interrogam/ perguntam, tem professor do que vocês quiserem na sala. Por que não era uma sala, era um corredor largo, que era a sala dos professores, então ali ficavam alunos estudando, fazendo um reforço e os professores que entravam em uma sala e outra. Tinha essa parte que eu achava muito válido, [...] na hora a gente tinha um certo tabu por aquilo. Mas depois eu vi que valeu a pena. [...] Esse famoso estudo da dona Carmita é que resolvia todos os meus problemas, apesar de eu não gostar. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 05 de setembro de 2015).

Os estudos extraclasse eram para alunos com baixo rendimento nas aulas. O intuito era evitar problemas maiores no final do ano. Por exemplo, nas aulas de história da D. Carmita, quando os alunos erravam ou esqueciam as respostas do questionário, ela logo mandava eles voltarem à tarde para praticar mais. Assim aconteceu com Amanda (2015) que esqueceu o nome do capitão donatário, e a D. Carmita mandou ela “voltar [depois]. A gente sai[a] meio dia [...],

---

<sup>121</sup> Na pasta documentos das bolsas de estudo foi possível encontrar ofícios enviados ao CRB pedindo a relação dos alunos bolsistas e seus rendimentos no respectivo ano ou até os que necessitavam de 2ª época.

ia em casa, almoçava e voltava pra estudar. E lá onde a gente [estudava], [ela] botava cada aluno num lugar, numa mesinha e tal. [...] Nossa, [ela era] carrasca, todo mundo morria de medo” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 23 de outubro de 2015).

Sem contar alguns professores, como a D. Vera de português, que possuía sua própria estratégia de revisão dos conteúdos aplicados em sala, exigindo dos alunos que passassem o caderno de aula a limpo. Era uma prática comum na época os alunos manterem um caderno de aula e um de casa, no entanto, dos depoimentos dos egressos do CRB, somente Carla (2015) lembrou desse detalhe, contando que a

[...] professora de português [...] gostava muito de caderno, caderno preparado. Aí eu tinha um caderno [...] de português separado, tudo que fazia lá no colégio, chegava em casa eu passava a limpo [...]. Quer dizer, então você via no colégio, chegava em casa, quando você ia passar a limpo [...] via novamente aquilo [...]. Acho que ela já fazia isso mesmo pra poder [...] a pessoa, né, ler o que estava escrevendo de novo [...]. É, ela era muito boa [...]. [E] hoje é tudo no computador mesmo e acabou, né, e a gente escrevia mesmo. [...] você tinha que copiar [...] tudo do quadro no caderno. Se você não tivesse letra boa [...] passava apertada, por que se tinha que copiar pra poder estudar aquilo depois. Se você não soubesse o que você escreveu como você ia fazer pra estudar? E tinha que ser ligeiro, porque passava e já vinha logo apagando. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 12 de outubro de 2015).

Diante disso, percebeu-se que os estudantes se dedicavam para se manter no nível secundário, podendo, futuramente, ingressar em um curso superior<sup>122</sup>. Cumpre destacar que mesmo sendo os familiares, na maioria das vezes, os responsáveis pelo ingresso dos jovens bolsistas no CRB, e apesar do seu incentivo, as tarefas de casa eram realizadas pelos próprios alunos, sem a ajuda dos pais, que muitas vezes não tinham tempo ou instrução necessária para os auxiliarem.

Outro fator, também, que podia influenciar no êxito escolar no caso dos estudantes das classe médias e populares era que, muitas vezes, precisavam ajudar os pais nas tarefas domésticas ou até trabalhar para contribuir com a renda da família, como se observa nos seguintes depoimentos.

---

<sup>122</sup> Como já dito, o CRB ofertava o ensino secundário de primeiro ciclo, o técnico em contabilidade e o normal. Então, na maioria das vezes os alunos faziam o ginásio e depois iam para o curso técnico ou o normal. A Lei 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu a equivalência entre os cursos secundário, técnico e normal, transformando-os em ensino médio. Assim, os alunos do CRB podiam ingressar nos cursos superiores após terminar o curso técnico e normal.

Amanda (2015), contou que “trabalhava bordando peças de camisola [...] em casa, a gente ia lá, pegava as peças, levava pra casa, entregava, recebia e pegava [novamente]” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 23 de outubro de 2015).

Segundo André (2015), “na época [ele] estudava e trabalhava por conta própria como mascate - percorria as ruas vendendo objetos” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 21 de outubro de 2015).

Carla (2015) contou que “[...] ficava em casa ajudando a [mãe] a lavar, passar. [...] fazia as coisas de casa pra todo mundo” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 12 de outubro de 2015).

Além das questões do cotidiano escolar, outro aspecto levantado pela presente pesquisa são os destinos profissionais de sucesso dos egressos do CRB. Como já dito, era prática comum das escolas públicas e privadas a publicação das notas dos alunos nos exames finais, antes de 1930, e, nos anos ulteriores, a publicação dos alunos formandos nos cursos secundários (ginasial no CRB), técnico em comércio e no curso normal. Diante desses dados coletados e das entrevistas realizadas, destacamos que os egressos entrevistados tiveram uma carreira profissional muito exitosa, ocupando postos de trabalho em diversos ramos, desde profissionais liberais a funcionários públicos, destacando-se em diversas atividades em Bom Jesus.

O destino profissional dos egressos do antigo CRB é um assunto muito relevante, tanto que o próprio Sr. Luciano Bastos, último diretor da instituição, preparou uma galeria histórica dos ex-alunos. Esta tinha o intuito de mostrar para a comunidade e para a escola como o passado do colégio era brilhante e que muitos dos que passaram por aqueles bancos escolares eram profissionais de sucesso e ocupavam diversos cargos importantes em Bom Jesus, no estado do Espírito Santo e no estado do Rio de Janeiro.

Diante disso, pôde-se perceber ao analisar a galeria que muitos egressos do colégio desde as primeiras décadas tornaram-se: desembargador, procurador de justiça no estado do Espírito Santo, juiz de direito, advogado, secretário estadual de educação, presidente do CEE<sup>123</sup>, presidente da companhia siderúrgica nacional<sup>124</sup> e presidente do superior tribunal militar.

No campo político, houve a presença de dois deputados do estado do Rio de Janeiro, o Sr. José Vieira Seródio e José Antônio Saad. Ademais, Bom Jesus do Itabapoana foi a cidade

---

<sup>123</sup> O Sr. José Teixeira da Silveira irmão dos ex-governadores.

<sup>124</sup> A Sr.<sup>a</sup> Maria Sílvia Bastos Marques, única mulher homenageada na galeria histórica e também membro da família do proprietário do CRB.

natal e o Colégio Rio Branco o local de instrução dos ex-governadores do estado do Rio de Janeiro os Srs. Roberto Teixeira da Silveira e Badger Teixeira da Silveira, que eram irmãos. Destacou-se, também, o aluno Carlos Borges Garcia que foi prefeito municipal em Bom Jesus do Itabapoana, por vários mandatos. Acredita-se que essa relação com o colégio tenha favorecido a subvenção ao CRB por meio das bolsas de estudo<sup>125</sup>.

Nesse sentido, percebeu-se que muitos egressos do CRB trilharam destinos profissionais de sucesso, fato que vai ao encontro dos depoimentos dos alunos bolsistas, como se observa a seguir. Para José (2015), o colégio foi importante, pois

[...] proporcionou que eu fizesse [...] e passasse no primeiro vestibular de direito. Na época que eu fiz o vestibular, [...] a primeira prova era português, eliminatória, tanto que quem não tirasse seis [era eliminado]. [...] Na faculdade tinha cem vagas e só passaram 78 alunos. Eu estava dentro desses 78, daí pra frente só se eu tirasse zero pra ser eliminado [...]. Essa memória eu tenho do colégio [...]. A partir do segundo ano de direito eu me tornei dono do escritório. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 30 de agosto de 2015).

Segundo Amanda (2015) o ensino ministrado no CRB era excelente e foi muito

[...] relevante [e] bom. A gente aprendia geografia com um, matemática com outro, história, até a religião era com o monsenhor Francisco [...]. Mas era muito bom, aprendi tudo lá, [...] por isso todas nós saímos dali do curso normal, [e no] primeiro concurso que fizemos todo mundo passou, por que era muito bom o colégio [...]. Aí fui estudar faculdade [em] Itaperuna. Achava que eu não ia conseguir pagar e tal, mas com muito sacrifício consegui, mas foi dois anos depois. [A senhora fez qual curso?] Fiz letras [...]. Eu fiquei no estado até aposentar [...], mas antes de aposentar eu trabalhei no colégio das irmãs [Colégio Maria da Conceição Baptista de Oliveira] dez anos<sup>126</sup>. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 23 de outubro de 2015).

E para outros, mesmo que tenha demorado um pouco, e tenham exercido outras funções, a recompensa foi positiva. Segundo Carla (2015), ela começou a atuar como professora

[...] em 1988 [...] na creche, fiquei segurando vaga [...]. Em 1989 fui para o Minervina [...] trabalhei 12 anos lá [...], saí do Minervina e vim pro São Sebastião, trabalhei um ano no São Sebastião e no ano seguinte me mandaram pro Antônio Honório. Aí eu trabalhei um ano no Antônio Honório, que foi o

<sup>125</sup> Na pasta “Documentos das Bolsas de Estudo” na parte municipal foi possível identificar alguns ofícios assinados pelo Sr. Carlos Garcia.

<sup>126</sup> Nome em homenagem a D. Carmita, pois a família dela, após a sua morte, doou um prédio (ao lado do CRB) para a igreja tradicional de Bom Jesus instalar o colégio.

ano do concurso, 2003. Aí passei no concurso que fiz e na época da escolha escolhi aqui pro São Sebastião de novo e estou ali desde 2003 novamente. (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 12 de outubro de 2015).

Para André (2015) estudar no CRB representou a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, ele afirma: “Após concluir o colégio me inseri no mercado de trabalho como funcionário da Loja A [...], agora sou proprietário” (Entrevista concedida a Suelen Ribeiro de Souza, 21 de outubro de 2015).

Diante do que foi apresentado, percebeu-se que os egressos bolsistas do Colégio Rio Branco, por meio do “capital social” (BOURDIEU, 2013b), que é um importante “instrumento de acumulação de capital cultural” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 54), conseguiram exceder as barreiras de suas classes e adquirir o “capital cultural institucionalizado” (BOURDIEU, 2013a), por meio dos diplomas. Ao retomar a questão familiar dos egressos bolsistas essa hipótese se confirmou, como se pode observar no quadro 6.

Quadro 6 - Carreira profissional: dos egressos e seus pais

Bolsista	Profissão dos pais	Trajetória escolar	Profissão do egresso
José	Pai: Lavrador Mãe: do lar	Estudava e trabalhava	Advogado
João	Funcionário da usina de açúcar	Estudava e trabalhava	Radialista
Laís	Pai: mecânico Mãe: do lar	Estudava e trabalhava	Professora, mas atua como gerente de buffet
Carla	Pai: Lavrador Mãe: do lar	Estudava e trabalhava em casa com a mãe	Professora
André	Pai: comerciante Mãe: do lar	Estudava e trabalhava como mascate	Proprietário da loja A
Amanda	Pai: seleiro Mae: do lar e lavadeira	Estudava e trabalhava em casa como bordadeira	Professora aposentada

Fonte: elaboração da autora com base nos depoimentos dos egressos bolsistas do CRB. Os nomes utilizados são fictícios.

Percebeu-se, também, que o egresso ao iniciar uma carreira, como a de professor por exemplo, está assimilando o capital cultural incorporado, pois ao longo dos anos passou a conviver com indivíduos que possuem esse tipo de capital. No Brasil dos anos de 1960 ter o

ensino secundário era um fator de distinção social, para os jovens moradores de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro era um componente importante para a ascensão social.

O diploma confere ao indivíduo a aquisição do capital cultural e ainda permite a comparação entre os diplomados. Essa condição permite ao sujeito a conversão do capital cultural em capital econômico, proporcionado agregar valor em dinheiro ao capital escolar. Diante disso segundo Bourdieu (2013a)

As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 2013a, p. 88).

Notou-se que os alunos bolsistas conseguiram por meio de muito “esforço e ascese, romper o seu destino de classe social e modificar substancialmente a sua trajetória social” (MELLO; DALLABRIDA, 2014, p. 475), sendo chamados de “trânsfugas” (BOURDIEU, 2013c). Nesse sentido, os alunos bolsistas podem ser considerados “trânsfugas” de classe.

Percebeu-se que os pais e familiares dos “trânsfugas” (BOURDIEU, 2013c) não tiveram muito contato com a cultura legítima requerida pela escola. Em muitos casos, os pais eram desprovidos de capital cultural que pudesse ser transmitido aos seus filhos, visando auxiliá-los na trajetória escolar. No entanto, “em algumas famílias tal situação não é determinante do fracasso escolar dos descendentes, pois, mesmo com baixa escolarização, os pais investem no futuro escolar dos filhos, tendo em vista uma ascensão social por meio da escolarização longa” (MELLO; DALLABRIDA, 2014, p. 475).

Portanto, ressaltou-se que a teia social tecida pelos familiares dos alunos bolsistas, contribuiu de forma positiva para que eles ampliassem sua formação escolar e, conseqüentemente, sua posição social. As bolsas de estudo, influenciaram a trajetória dos “trânsfugas” (BOURDIEU, 2013c), acima apresentada, de maneira positiva, pois proporcionou o ingresso no CRB, que conseqüentemente conduziu esses alunos no caminho da aquisição do capital cultural institucionalizado, por meio do diploma, ou seja, o capital escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar alguns aspectos do curso secundário, ofertado pelo Colégio Rio Branco, e a “trama de concessões” que ali vigorou por mais de 45 anos. A partir deste ponto, pretendeu-se delinear parte da história do extinto colégio privado Rio Branco, fundado em 1920, e as trajetórias sociais dos egressos bolsistas.

A falta de documentos oficiais do antigo colégio dificultou a pesquisa, mas não foi impedimento para que ela continuasse. Com o encerramento das atividades escolares do CRB, a SEEDUC recolheu todos os documentos escolares. Em vista da importância e visibilidade que a análise desses documentos trariam para a investigação, solicitou-se em, setembro de 2015, junto a SEEDUC uma autorização, por meio de um processo administrativo, para estudar os documentos, mas infelizmente não se obteve uma resposta da secretaria até o presente momento.

Ao optar por escrever a trajetória histórica do CRB, por meio da análise dos jornais, foi necessário realizar um grande esforço para manter a visão crítica e o afastamento do discurso saudosista produzido na época pelos periódicos, principalmente, *O Norte Fluminense*, que pertencia à família do proprietário do colégio. No início da pesquisa, foi muito difícil manter esse afastamento e não reproduzir o discurso laudatório por eles utilizados. No entanto, ao longo da pesquisa foram surgindo questionamentos e a necessidade de contextualizar mostrando que os acontecimentos da época no colégio não eram fatos isolados, mas sim fruto das políticas educacionais impostas no período.

Nessa perspectiva, foi necessário esboçar a trajetória do CRB e do ensino secundário no Brasil, que passou por várias transformações ao longo do tempo, e ponderar as influências que as políticas educacionais tiveram no cotidiano do colégio, principalmente após a década de 1930 quando se iniciam as reformas nacionais de ensino, pois essa relação não aparecia claramente nos jornais consultados.

Cumprê destacar que a educação nacional brasileira desde o período Imperial até os anos de 1960 apresentou fortemente um dualismo traduzido na divisão entre a escola primária e técnica para os pobres e o ensino secundário e superior para os ricos, destinados à formação das elites condutoras da nação e garantindo ao estudante prestígio e ascensão social. Nesses termos, pôde-se perceber que os alunos que ingressavam no secundário buscavam agregar o capital cultural que esse nível de ensino oferecia. Na época de fundação do colégio, o ensino secundário era representado pelos cursos de preparatórios, ou seja, a preparação para a

realização dos exames finais. Assim, as matérias mais importantes eram oferecidas pelos colégios, públicos e privados, com o objetivo de preparar os alunos para esse exame. Essa situação vigorou até o início dos anos de 1930.

Pôde-se perceber que ao longo dos anos, o colégio buscou se adaptar às normas impostas pelo Ministério da Educação e Saúde, posteriormente MEC, para oferecer aos seus estudantes condições propícias para a aprendizagem e também um ensino fiscalizado pelo governo Federal. Nesse intuito, na história do colégio houve três iniciativas de oficialização do educandário. A primeira, ainda na década de 1920, nos primeiros anos do colégio, com o propósito de oferecer aos estudantes a oportunidade de ali realizar os exames finais, evitando que se deslocassem para o Liceu de Humanidade de Campos (Campos dos Goytacazes/RJ) ou o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), esta última instituição modelo do ensino secundário. Assim, somente ele e os educandários fiscalizados pelo governo Federal poderiam ter as bancas examinadoras para esses exames.

Finalmente, a partir de 1928, o colégio pôde realizar sua primeira banca para os exames finais. No entanto, em 1930, com a reorganização do ensino secundário, o colégio teve que se adaptar às novas normas instituídas e iniciar outra busca pela oficialização. Na época vigorava a primeira reforma nacional do ensino instituída por Francisco Campos. A busca pela oferta do ensino secundário oficial estimulou o colégio a melhorar suas instalações e, também, a estabelecer os gabinetes de química, física e história natural.

Nestes termos, em 1936 foi conquistada a oficialização para o Colégio Rio Branco. Essa oficialização representou uma dupla vitória, pois ao mesmo tempo que conferia prestígio ao CRB influenciou os pensadores bonjesuenses da época a intensificarem suas reivindicações pela emancipação de Bom Jesus. Na visão desse grupo, questionava-se como podia uma localidade que tinha uma instituição forte oficializada, como o CRB, que representava a instrução secundária e o Grupo Escolar Pereira Passos, que representava a instrução primária, ainda ser mantida como distrito.

Entretanto, em 1939, o educandário precisou rever suas condições para recuperar a oficialização que havia perdido, movimentando vários setores locais na tarefa de defender o espaço privilegiado de aprendizagem que o colégio representava. Este mesmo ano, marcou significativamente a história do colégio e de Bom Jesus. No primeiro, pela recuperação da oficialização e, no segundo, pela conquista da emancipação. Nesse sentido, percebeu-se que o Colégio Rio Branco, assim como outras instituições, precisaram se adaptar às normas impostas pelas políticas educacionais ao longo dos anos. Buffa (2002) aponta que “as políticas

educacionais, deixam marcas nas escolas” (BUFFA, 2002, p. 25). E a apropriação dessas diretrizes é díspar de escola pra escola, pois podemos encontrar casos de submissão, resistência e subversões.

Ademais, a história do CRB foi marcada por muitas transformações administrativas, pois, até a década de 1940, os dirigentes permaneciam pouco tempo no cargo. Esta situação foi alterada com a chegada da família Bastos na direção, marcando o início da estabilidade administrativa do colégio. Notou-se, ainda, que os seus dirigentes se empenharam para articular as atividades cotidianas do colégio com as políticas educacionais impostas na época.

A história do CRB, esteve pautada, por um tipo de escambo, onde o colégio contribuía com ações positivas para o município visando colaborar com o processo de modernização e os municípios, em contrapartida, defendiam a bandeira da escolarização e do lugar privilegiado que colégio nela ocupou por muitas décadas. Os egressos enfatizaram em seu discurso o papel relevante do CRB na sua formação, principalmente os beneficiados com as bolsas de estudo, que lembraram com gratidão a oportunidade que o colégio lhes possibilitou. É sabido que a política de bolsas de estudo era regulamentada por leis, decretos, portarias e circulares, e o governo era o responsável por transferir as verbas, deferir os pedidos e estipular as regras. Entretanto, de todos os entrevistados, nenhum expressou reconhecimento por essa política pública de assistência do governo, eles destacaram inúmeras vezes a gratidão ao colégio e ao diretor proprietário, Luciano Bastos, pela oportunidade de concluir sua escolarização.

Nesse sentido, percebe-se que essa é uma página importante da história do colégio, pois foram mais de 45 anos desempenhando essa política educacional. Diante disso, verificou-se que houve a criação por parte do Estado de uma trama de concessões representadas pelos “pactos legais”, ou seja, acordados entre o governo e os colégios privados, nesse caso o Colégio Rio Branco, amparados legalmente<sup>127</sup>.

A trama de concessões representou a organização do governo Federal e estadual em publicar leis, decretos, portarias e circulares que regulamentassem e justificassem a oferta de bolsas de estudo a jovens economicamente necessitados. Além da criação de fundos de financiamento, instituições e comissões responsáveis por analisar, deferir e realizar o pagamento das bolsas de estudo ao colégio ou à própria família beneficiada, no caso das bolsas vinculadas ao sindicato dos trabalhadores.

---

<sup>127</sup> Aspas da autora, pois a subvenção aos colégios particulares era legalizada por meio de leis, decretos, portarias e circulares do governo federal e estadual.

Destaca-se aqui que, mesmo sendo o governo o responsável por deferir o pedido de bolsa, havia uma “triagem social” na seleção dos beneficiados, pois a mesma política era pouco divulgada. Nos depoimentos dos egressos bolsistas do CRB, foi unânime, a indicação da utilização do capital social para se ter acesso à informação e, conseqüentemente, ao benefício.

Na década de 1950 havia uma “resistência do poder público em investir na educação” (SAVIANI, 2011, p. 37). Nesse contexto surgem profícuos debates sobre a educação pública e privada que culminaram na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61), que representou a vitória dos conservadores representados pela Igreja Católica e as escolas privadas. Lira (2010a) apontou que “o Estado restringiu seus recursos para a ampliação da rede pública e gratuita, marginalizando grande parte da população, concedendo recursos à escola particular” (LIRA, 2010a, p. 4).

Nesse segmento, Romanelli (2003) sugeriu que ao invés de conceder bolsas de estudo aos “alunos pobres” em colégios particulares seria mais produtivo que “as bolsas fossem convertidas num fundo de assistência ou mesmo em bolsas de manutenção (alimentação, vestuário, transporte e material escolar), para alunos pobres das escolas públicas” (ROMANELLI, 2003, p. 187), tornado o estudante o maior beneficiário da assistência. O sistema de benefícios instituídos pela LDBEN de 1961 beneficiava aos “proprietários de colégios particulares, já que o governo pagava a estes para darem educação a quem supostamente não podia pagar” (ROMANELLI, 2003, p. 187).

Diante disso, observou-se que o governo retira sua responsabilidade, abrindo meios para que as instituições privadas se tornassem mais numerosas. Lira (2010a) e Romanelli (2003) afirmaram que a isenção da obrigatoriedade escolar do ensino primário dispensava o poder público de cumprir suas obrigações de fornecer condições para a obrigatoriedade. Em parágrafo único, a lei previa os casos de isenção de obrigatoriedade, quando “comprovada pobreza dos pais; insuficiência de escolas; matrícula encerrada; doença ou anomalia grave da criança” (LIRA, 2010a, p. 16).

Ao analisar a trajetória do ensino secundário no Brasil, notou-se que muitas foram as tentativas para solucionar o problema da democratização da educação. A publicação da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, nº 5.692 de 1971, por exemplo, se apresentou como solução para a democratização do ensino. No entanto, percebeu-se, como aponta Souza (2012), que a reforma representou a ampliação do acesso ao ensino secundário em parte pela criação do primeiro grau, que reunia o curso primário e o ginásial em uma escola única de oito anos obrigatória, em parte por eliminar uma das enormes barreiras de acesso ao ensino

secundário – o exame de admissão. “Com a eliminação destes, que eram um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminado legalmente, em consequência, um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía o ensino primário” (ROMANELLI, 2002, p. 237).

Segundo Romanelli (2003) a reforma, também, eliminou o dualismo que existia entre a escola secundária e escola técnica com a criação da escola única de 1º e 2º grau. A primeira com vistas para a “educação geral fundamental, à sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho [e a segunda] com vistas à habilitação profissional de grau médio” (ROMANELLI, 2003, p. 237-238). A autora, também, aponta que a reforma era uma medida para tentar “conter a demanda da educação para o ensino superior” (ROMANELLI, 2003, p. 235) sendo recrutado somente os mais capacitados.

Além de garantir no capítulo do financiamento a subvenção às instituições particulares de ensino. Esse modelo de subvenção, às instituições privadas, vigorou desde o período Imperial, perpassando os anos iniciais da República e permanecendo até o momento atual com o Programa Universidade para todos (PROUNI). Nesse sentido, pretendeu-se aqui apenas mostrar a via de mão dupla que as bolsas de estudo representavam, principalmente pela falta de comprometimento do poder público com a educação gratuita.

No entanto, em Bom Jesus do Itabapoana o CRB, como instituição particular beneficiado pela política de bolsas, teve papel importante na formação de jovens, inclusive os economicamente desprovidos os quais, beneficiados com as bolsas de estudo, tiveram acesso à escolarização. Assim, a política de bolsas representava dois extremos, pois, ao mesmo tempo que ajudava muitos alunos a conseguirem completar seus estudos, comprometia a ampliação da educação pública para a grande maioria da população, pois boa parte dos recursos financeiros do Estado eram repassados à iniciativa privada. O Estado, ao optar pela política de bolsas de estudo para ampliar o acesso à escolarização, se isentava de realizar uma política mais universalista onde todos teriam acesso ao ensino público e de qualidade.

Como apresentado na introdução, o quadro escolar de Bom Jesus do Itabapoana era bem restrito, principalmente no que tange ao ensino público. Essa situação manteve-se durante os primeiros 60 anos do século XX, pois somente no final da década de 1960 houve a fundação da primeira escola secundária pública, o Colégio Padre Mello, que recebeu esse nome em homenagem ao falecido vigário local Padre Antônio de Mello.

Como já dito a presente pesquisa buscou analisar a trajetória histórica do CRB, no período de 1920 à 1971, no entanto uma questão importante da história do colégio é a sua extinção em 2011. Acredita-se que muitos fatores contribuíram para o encerramento das suas atividades escolares. Nos últimos anos do século XX muitas escolas particulares e públicas que ofertavam a mesma modalidade de ensino foram fundadas no município e as subvenções do governo foram gradativamente sendo suspensas. No entanto, o diretor proprietário, Luciano Bastos, resolveu manter a escola em funcionamento. Após o seu falecimento em fevereiro de 2011, seus filhos resolveram fechar o colégio e iniciar o Espaço Cultural Luciano Bastos, em sua homenagem.

Diante disso, percebeu-se que durante muito tempo os benefícios concedidos ao colégio por meio das bolsas de estudo contribuíram para que o colégio se mantivesse. Entretanto após o perda das subvenções, nos anos de 1990, o colégio conseguiu se manter por mais duas décadas, mesmo existindo outros colégios e outras dinâmicas. Essa perpetuação ao longo do tempo se deve ao seu “capital histórico” construído ao longo de anos de dedicação à formação dos jovens bonjesuenses, imprimindo um modelo de eficiência e qualidade.

A análise da cultura escolar nos leva a desvendar aspectos significativos da instituição que estão guardados na “caixa preta” (JULIA, 2001, p. 13) da escola. A política das bolsas de estudo estava guardada a sete chaves e influenciou de forma significativa a cultura escolar do CRB. Esse sistema de subvenção, que sustentou ao longo das décadas o sistema de ensino brasileiro, e o próprio CRB, ocorria em função da ausência, em Bom Jesus, de instituições públicas de ensino que ofertassem vagas nos antigos primeiros e segundo graus, este último na modalidade profissionalizante.

Diante disso, observou-se que a cultura escolar é fruto do entrecruzamento das políticas educacionais, da finalidade da educação da época e da ação dos sujeitos escolares. Faria Filho (2014) observou que a cultura escolar é produzida pelos agentes da escola, profissionais e alunos, por meio da prática de apropriação das tradições ou inovações do campo educativo e dos recursos de linguagem e práticas provenientes de outros campos.

Segundo Julia (2001) estudar uma instituição educativa por meio da cultura escolar nos permite compreender e reinventar os caminhos que levaram à apropriação de certas práticas, normas e condutas pela instituição. É importante salientar que a cultura escolar não está restrita ao universo da escola, ela é fruto da relação da escola com a sociedade da época. Faria Filho et al. (2004) apontaram que investigar a cultura escolar permite ver a instituição como espaço de socialização nos tempos modernos.

Assim, a cultura escolar se apresentou como um instrumento teórico importante para se estudar o passado e o presente de uma instituição educativa, na sua relação com a sociedade e a cultura, “no jogo tenso das lutas do poder que perpassam o escolar e expressam nele as contradições sociais” (VIDAL, 2009, p. 39). A cultura escolar impressa pelo nacionalismo, religiosidade e disciplina deixou marcas profundas na vida dos sujeitos, bolsistas e pagantes, que passaram pelos bancos escolares do colégio. Na escola as diferenças de capital econômico e cultural davam espaço para a cultura da escola, onde todos os alunos deveriam se enquadrar nas normas e padrões por ela instituídos.

Depreendeu-se, então, que o CRB, além de contribuir para a formação intelectual dos jovens bonjesuenses pagantes e bolsistas, que frequentaram o colégio entre os anos de 1945 e 1990, favoreceu a obtenção por eles do prestígio e da almejada ascensão social, próprios do curso secundário. Além disso, o CRB teve uma história relevante para a educação local, marcada pela adoção das políticas impostas pelo governo, principalmente a de bolsas de estudo. No que tange aos alunos, seu papel foi relevante na formação intelectual e moral dos sujeitos, contribuindo para que eles excedessem as barreiras de classe, tornando-se “trânsfugas” (BOURDIEU, 2013c) e levando muitos a agregar o “capital cultural institucionalizado” (BOURDIEU, 2013a), ou seja, aquele adquirido por meio dos diplomas.

Por último, torna-se necessário destacar que nesta pesquisa centrou-se o olhar principalmente nos alunos. Entretanto, muitos aspectos da história do colégio ainda não foram revelados, como por exemplo, a trajetória dos professores: Quem eram esses professores que lecionavam no colégio e qual era sua formação? Em que áreas eram formados? Mudou o perfil após a legislação que instituía formação específica de professor para o ensino secundário? Essas e outras questões deixam margem para estudos futuros sobre o colégio

## Referências

## a) Documentos oficiais consultados e citados

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da Republica. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm). Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 2.028, de 22 de fevereiro de 1940. Institui o Registro Profissional dos Professores e Auxiliares da Administração Escolar, dispõe sobre as condições de trabalho dos empregados em estabelecimentos particulares de ensino e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2028-22-fevereiro-1940-411938-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 4.244, de nove de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1950. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos



ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Mensagem apresentada à Assembleia do estado do Rio de Janeiro no dia 01 de agosto de 1892. Rio de Janeiro, 1892. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u863/>. Acesso em outubro de 2015.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Mensagem apresentada à Assembleia do estado do Rio de Janeiro no dia 01 de agosto de 1921. Anexo: Mapa demonstrativo dos serviços de construção e reconstrução de estradas de rodagem (1920-1921). Rio de Janeiro, 1921. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u890/000106.html>. Acesso em março de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 934, de 29 de julho de 1950. Autoriza o poder executivo a subvencionar, anualmente, com respectivas importâncias, os estabelecimentos de ensino. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Niterói, 1950. Disponível em: Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro, 30 de julho de 1950. Acesso em setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.809, de 2 de dezembro de 1959. Decreta a aprovação das instruções para a concessão de matrículas gratuitas nos estabelecimentos particulares de ensino, a estudantes comprovadamente pobres, por conta do Estado. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Niterói, 1959. Disponível em: Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro, 3 de dezembro de 1959. Acesso em setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.044, de 7 de março de 1962. Lei que fixa as normas para a educação estadual. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Niterói, 1962. Disponível em: Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro, 8 de março de 1962. Acesso em setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 13.968, de 6 de março de 1969. Decreta a criação da Comissão Central de Bolsas de Estudo subordinada à Secretaria de Educação e Cultura. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Niterói, 1969. Disponível em: Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro, 7 de março de 1969. Acesso em setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 15.578, de 10 de abril de 1972. Dispõe sobre a comissão central de bolsas de estudo. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Niterói, 1972a. Disponível em: Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro, 11 de março de 1972. Acesso em setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Termo de acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e o Estado do Rio de Janeiro par execução do Plano Nacional de Bolsas de Estudo no ano de 1972. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Niterói, 22 de julho de 1972b. Disponível em: Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro, 31 de julho de 1972. Acesso em setembro de 2015.

Ministério de Estado da Educação e Cultura. Portaria n. 744 BSB de 18 de outubro de 1972. Diário Oficial, Brasília, 24 de out. 1972, retificado no Diário Oficial, Brasília, 7 de nov. 1972. Disponível no acervo do Espaço Cultural Luciano Bastos. Acesso em abril de 2015.

b) Fontes citadas Jornais dos jornais fluminenses e de bonjesuense

15 DE NOVEMBRO: como foi comemorado em Bom Jesus essa magna data – a parada pelo E.I.M. 187 – as festas esportivas – outras notas. **A Voz do Povo**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 1, n. 16, 18 de nov. de 1933, p. 1. Disponível no acervo do ECLB.

A PRÓXIMA oficialização do - Collegio rio Branco. **A Voz do Povo**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 2, n. 64, 10 de novembro de 1934, p. 1. Disponível no acervo do ECLB.

A TERRA que esqueceu o prefeito. **O Liberal**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 1, n. 14, 20 de fevereiro de 1927, p. 1. Disponível no acervo do ECLB.

BÔLSAS DE estudo. **Diário de Notícias: diário escolar**. Rio de Janeiro, ano 24, n. 9.595, quinta-feira, ano 27, n. 10.425, 31 de outubro de 1958, p. 6. Acervo da hemeroteca digital – Biblioteca Nacional. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718\\_03&pasta=ano%20195&pesq=funda%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20secund%C3%A1rio](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_03&pasta=ano%20195&pesq=funda%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20secund%C3%A1rio). Acesso em janeiro de 2016.

COLÉGIO Rio Branco – Espaço Cultural Luciano Bastos. **Blog do Espaço Cultural Luciano Bastos**. Bom Jesus do Itabapoana, 10 de agosto de 2014. Disponível em: <http://espacoculturallucianobastos.blogspot.com.br/2014/08/colégio-rio-branco-espaco-cultural.html>. Acesso em janeiro de 2015.

COLÉGIO Rio Branco: Festeja sessenta anos de fundação o tradicional educandário de bonjesuense – idealismo e grandeza – programações durante o ano. **O Norte Fluminense**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 34, n. 1446, 11 de maio de 1980, p. 1. Disponível no acervo do ECLB.

COLÉGIO Rio Branco: 60 anos de glórias (II). **O Norte Fluminense**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 34, n. 1447, 18 de maio de 1980, p. 1. Disponível no acervo do ECLB.

COLÉGIO Rio Branco: 60 anos de tradição (IV). **O Norte Fluminense**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 34, n. 1449, 01 de junho de 1980, p. 4. Disponível no acervo do ECLB.

COLÉGIO Rio Branco: 60 anos de tradição (VII). **O Norte Fluminense**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 34, n. 1455, 20 de julho de 1980, p. 3. Disponível no acervo do ECLB.

COLÉGIO Rio Branco: 60 anos de tradição (IX). **O Norte Fluminense**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 34, n. 1460, 31 de agosto de 1980, p. 2. Disponível no acervo do ECLB.

COLÉGIO Rio Branco. **A Voz do Povo**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 1, n. 4, 26 de agosto de 1933, p. 2. Disponível no acervo do ECLB.

COMISSÃO central de matrículas gratuitas. **Correio da Manhã: correio dos estados**. Rio de Janeiro, ano 59, n. 20.464, sexta-feira, 11 de dezembro de 1959, p. 5. Acervo da hemeroteca digital – Biblioteca Nacional. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_06&pesq=comiss%C3%A3o%20central%20de%20matriculas&pasta=ano%20195](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pesq=comiss%C3%A3o%20central%20de%20matriculas&pasta=ano%20195). Acesso em: janeiro de 2016.

CONSTITUÍDA A Fundação do Ensino Secundário. **Diário de Notícias: diário escolar**. Rio de Janeiro, ano 25, n. 9.928, sexta-feira, 18 de março de 1955, p. 12. Acervo da hemeroteca digital – Biblioteca Nacional. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_03&pesq=funda%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20secund%C3%A1rio&pasta=ano%20195](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&pesq=funda%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20secund%C3%A1rio&pasta=ano%20195). Acesso em janeiro de 2016.

ESTE JORNAL, que reflete as aspirações do povo, conhece que a autonomia bomjesuense é a expressão máxima dos nossos anseios coletivos. **A Voz do Povo**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 1, n. 13, 28 de outubro de 1933, p. 1. Disponível no acervo do ECLB.

NITERÓI possuirá importante centro educacional. **O Fluminense**. Niterói, ano 80, n. 23.075, 18 de maio de 1958. Acervo da hemeroteca digital – Biblioteca Nacional. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=100439\\_09&pasta=ano%20195&pesq=ant%C3%B4nio%20balbino](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=100439_09&pasta=ano%20195&pesq=ant%C3%B4nio%20balbino). Acesso em dezembro de 2015.

NO ALTAR da pátria. **A Voz do Povo**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 1, n. 6, 09 de setembro de 1933, p. 1. Disponível no acervo do ECLB.

NOS TRILHOS do trem viajou a Família Bastos para o Vale do Itabapoana em dia de São João. **Blog do Espaço Cultural Luciano Bastos**. Bom Jesus do Itabapoana, 24 de junho de 2013. Disponível em: <http://espacoculturallucianobastos.blogspot.com.br/2013/06/nos-trilhos-do-trem-viajou-familia.html>. Acesso em dezembro de 2015.

OS FESTEJOS de Itaperuna. **A Voz do Povo**. Bom Jesus do Itabapoana, ano 1, n. 10, 07 de outubro de 1933, p. 1. Disponível no acervo do ECLB.

MÁXIMO rigor na concessão de matrículas gratuitas. **Correio da Manhã: correio dos estados**. Rio de Janeiro, ano 59, n. 20.462, 09 de dezembro de 1959, p. 4. Acervo da hemeroteca digital – Biblioteca Nacional. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842\\_06&pasta=ano%20195&pesq=comiss%C3%A3o%20geral%20de%20matriculas%20gratuitas](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&pasta=ano%20195&pesq=comiss%C3%A3o%20geral%20de%20matriculas%20gratuitas). Acesso em janeiro de 2016.

O PROFESSOR Mário Bittencourt. Nossa história: há quase um século formando jovens. **Site do Colégio Bittencourt**. Disponível em: <http://espacoculturallucianobastos.blogspot.com.br/search?q=pr%C3%A9dio>. Acesso em novembro de 2015.

### c) Referências bibliográficas

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Desvelando os exames de admissão ao ginásio na educação paranaense. In: **Congresso Brasileiro de História da educação**, 7, 2013, Cuiabá/ MT. Anais eletrônicos, Cuiabá, MT: CBHE, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20estado%20e%20políticas%20educacionais%20na%20historia%20da%20educacao%20brasileira/desvelando%20os%20exames%20de%20admissao%20ao%20ginasio%20na%20educacao%20paranaense.pdf>. Acesso em janeiro de 2015.

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). **Fontes históricas**. 3. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 5, p. 155-202.
- ALVES, Claudia. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JÚNIOR, Décio (organizadores). **Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. Cap. 4, p. 87-116.
- AMARAL, Giana Lange do. O ensino secundário no Rio Grande do Sul: desdobramentos da educação laica e da educação católica em duas instituições de ensino (1930-1960). In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de (organizadores). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014. Cap. 3, p. 89-114.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). **Fontes históricas**. 3. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 1, p. 9-80.
- BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. **Barão do Rio Branco – Resumo da biografia e obra. Consciência: Filosofia e Ciências humanas**. 2010. Disponível em: <http://www.consciencia.org/barao-do-rio-branco-resumo-da-biografia-e-obra>. Acesso em janeiro de 2015.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JR, Décio (organizadores). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Coleção memórias da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. Cap. 7, p. 151-174.
- BASTOS, Luciano Augusto. **De Município a Distrito: Primeira Emancipação de Bom Jesus do Itabapoana (1890-1892)**. Volume 1. Bom Jesus do Itabapoana, RJ: O Norte Fluminense, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (organizador). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. Cap. 3, p. 73-111.
- \_\_\_\_\_. Os três estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). **Pierre Bourdieu: Escritos da Educação**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013<sup>a</sup>. Cap. 4, p. 81-88.
- \_\_\_\_\_. Capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). **Pierre Bourdieu: Escritos da Educação**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013<sup>b</sup>. Cap. 3, p. 73-78.
- \_\_\_\_\_. As contradições da Herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). **Pierre Bourdieu: Escritos da Educação**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013<sup>c</sup>. Cap. 10, p. 257-266.

- \_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013d. Cap. 2, p. 43-72.
- BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JR, Décio (organizadores). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. Cap. 2, p. 25-38.
- \_\_\_\_\_. Práticas e Fontes de Pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR., Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (organizadores). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. Cap. 3, p. 105-116.
- CASTRO, Guilherme Caldas de. **A nova classe média brasileira – necessidades. Anseio e valores: um estudo da mobilidade social, a partir dos universitários da UERJ**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 2014. 241 folhas. (Tese, Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana).
- CHAVES, Miriam Waidenfeld. O ensino secundário católico no Rio de Janeiro na década de 1950: clássico ou científico? In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de (organizadores). **Ente o Ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014. Cap. 5, p. 161-186.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, n. 111, p. 47-70, dezembro 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742000000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742000000300003). Acesso em novembro de 2015.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/914.pdf>. Acesso em setembro de 2014.
- \_\_\_\_\_. A desoficialização do ensino no Brasil: A reforma Rivadavia. **Cadernos Cedes - Edu. Soc.**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 717-738, outubro 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.
- \_\_\_\_\_. Reformas educacionais no Brasil. In: SAVIANI, Demerval (organizador). **Estado e Políticas Educacionais na História da educação brasileira**. Vitória, ES: EDUFES, 2010. Coleção horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, v. 2. Cap. 11, p. 281-315.

- DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n.2, p. 185-191, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em dezembro de 2014.
- \_\_\_\_\_. O Público e o Privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961). **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 145-159, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.organizadoresbr/pdf/repub/v20n42/v20n42a09.pdf>. Acesso em junho de 2014.
- \_\_\_\_\_. Os incluídos do exterior: trajetórias sociais de ex-alunos bolsistas de um colégio de elite (1952-1961). In: LOPES, Sonia de Castro; CHAVES, Miriam Waidenfeld (organizadores). **A história da Educação em Debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012. Cap. 8, p. 155-169.
- \_\_\_\_\_; SOUZA, Rosa Fátima de. “O todo-poderoso império do meio”: transformações no ensino secundário entre a Reforma Francisco Campos e a primeira LDBENEN (à guisa de apresentação). In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de (organizadores). **Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014. Introdução, p. 11-30.
- DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 445-454, set/dez., 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1224/1150>. Acesso em agosto de 2015.
- FAGUNDES, Pedro Ernesto. **A Reconstrução da nacionalidade: uma análise do Liceu De Humanidades De Campos – RJ (1931-1942)**. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2004. 120 páginas. (Dissertação, Mestrado em Políticas Sociais).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A Cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em dezembro de 2014.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)**. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014.
- FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930: historiografia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. **História do Brasil**. 14.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013. Colaboração Sérgio Fausto.

- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 3.
- GATTI JÚNIOR, Décio. A história das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JR, Décio (organizadores). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. Cap. 1, p. 3-24.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira: leituras**. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES [online]**, Campinas: 2001, v. 21, n. 55, p. 30-41. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em janeiro de 2015.
- INÁCIO FILHO, Geraldo; SILVA, Maria Aparecida da. Reformas Educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, Demerval (organizador). **Estado e Políticas Educacionais na História da educação brasileira**. Vitória, ES: EDUFES, 2010. Coleção horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, v. 2. Cap. 7, p. 217-250.
- JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (organizadoras). **Usos e abusos da História oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. Cap. 5, p. 43- 62.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. Tradução do artigo: “La culture scolaire comme objet historique”, tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da educação**, Campinas, SP, v. 1, n.1, jan/jun., 2001. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>. Acesso em dezembro de 2014.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. O processo de equiparação ao Ginásio Nacional na Primeira República: o caso do Colégio Diocesano da Paraíba. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, SP. v. 11, n. 2 (26), p. 81-102, maio/ago., 2011. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/4>. Acesso em janeiro de 2015.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, Ed. UNICAMP, 1996.
- LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na História. In: REVEL, Jacques (organizador). **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), 1998. Cap. 3, p. 77-102.
- LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São**

Paulo, São Paulo, n. 36, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/>. Acesso em: 20 de novembro de 2015. Acesso em agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Poder político e educação no Brasil: Uma análise crítica da Lei nº 4024/1961. **Trabalho necessário**, Niterói, ano 8, n. 10, p. 1-29, 2010a. Disponível em: [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario). Acesso em janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **A legislação de educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985): Um espaço de disputas**. Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, departamento de História, Universidade Federal Fluminense – UFF, 2010b. 367p. (Tese, Doutorado em História Social). Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (organizadoras). **Usos e abusos da História oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. Cap. 2, p. 15- 26.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). **Fontes históricas**. 3. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 4, p. 111-154.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a História das Instituições escolares. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (organizadoras). **Práticas Educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. Cap. 5, p. 51-70.

\_\_\_\_\_. Contributo para a história das instituições educativas – entre memória e arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (organizadores). **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, 1999.

\_\_\_\_\_. A História das Instituições Educacionais em Perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (organizadores). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. Cap. 2, p. 91-104.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia. A Escola Normal de Campos na gênese do processo de formação e profissionalização do magistério no Norte Fluminense. In: LOPES, Sonia de Castro; CHAVES, Miriam Waidenfeld (organizadoras). **A história da Educação em Debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012. Cap. 6, p. 121-137.

\_\_\_\_\_. Nível Secundario y fotografías. **CABÁS- revista digital sobre el Patrimonio Histórico Educativo**, Cantabria, v. 9, p. 23-38, 2013. Disponível em: <http://revista.muesca.es/documentos/cabas9/Nivel%20secundario%20y%20fotografias.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2016.

- MARTÍNEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto. O ensino secundário no Império e na Primeira República no Brasil: entre as ciências e as humanidades. O caso do Liceu de Humanidades de Campos/RJ (1880-1930). **História da educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 14, n. 31, p. 121-153, maio/ago., 2010a. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em janeiro de 2016.
- MARTÍNEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto. O Aluno, a Escola e a Cidade: O Caso do Liceu de Humanidade de Campos (RJ) – 1880 – 1970. In: MENDONÇA, Ana Wasleska (organizadora). **História e educação: dialogando com as fontes**. 1.ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010b. Cap. 6, p. 179-200.
- MARTÍNEZ, Silvia Alicia et al. Arquitetura, escola e memória: o edifício do Liceu de Humanidades de Campos. **Cadernos de História da Educação (UFU)**, Uberlândia (MG), v. 5, p. 161-174, 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/408>. Acesso em 10 de junho de 2016.
- MARTÍNEZ, Silvia Alicia et al. Cada cidade uma escola: o papel do Liceu de Humanidades de Campos nas origens do ensino secundário no Norte Fluminense. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JÚNIOR, Décio (organizadores). **Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012a. Cap. 11, p. 275-297.
- MARTÍNEZ, Silvia Alicia et al. preservação, pesquisa e difusão do patrimônio educacional: o caso do Liceu de Humanidades de Campos (RJ). **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, v. 14, n. Especial 2, p. 215-227, 2012a.
- MARTÍNEZ, Silvia Alicia; PORTO, Cíntia. A imprensa periódica como fonte para o estudo da profissão docente no contexto do Norte Fluminense (RJ) entre dois séculos (XIX e XX). **Revista contemporânea de educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 176-197, janeiro/julho, 2013. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1692>. Acesso em janeiro de 2016.
- MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “Civil-Militar”? Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Revista Unioeste – Espaço Plural**, Oeste do Paraná, v. 13, n. 27, 2º semestre, 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/8570/6340>. Acesso em: 13 de janeiro de 2016.
- MELLO, Juliana Topanotti dos Santos de. **Herdeiros da escola: trajetórias sociais dos egressos do Colégio Catarinense (1951-1960)**. Florianópolis, SC: Centro de Ciências Humanas da Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2012. 154p. (Dissertação, Mestrado em educação). Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/151/juliana\\_topanotti\\_dos\\_santos\\_de\\_melo.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/juliana_topanotti_dos_santos_de_melo.pdf). Acesso em janeiro de 2015.
- MELLO, Juliana Topanotti dos Santos de; DALLABRIDA, Norberto. Arary Cardoso Bittencourt: sociologia de um trãnsfuga. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME**, ISSN 1809-0354, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 472-489, mai./ago., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n2p472-489>. Acesos em janeiro de 2016.

- MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pro-Posições**, Campinas (SP), v. 16, n. I (46), jan./abr. 2005, p. 103-116. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/viewFile/8643758/11273>. Acesso em 15 de junho de 2016.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ZAIA, Iomar Barbosa; VENDRAMENTO Maria Cristina. Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pro-Posições**, Campinas (SP), v. 16, n. I (46) - jan./abr. 2005, p. 117-133. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/viewFile/8643758/11273>. Acesso em 15 de junho de 2016.
- MORAES, José Damiro de. Leitura que recomendamos - o que todos devem ler”: impressos didáticos e ensino de história nas escolas anarquistas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia (MG), v. 12, n. 1, jan./jun., 2013, p. 45-58. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22916>. Acesso em 22 de agosto de 2016.
- NAGLE, Jorge. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. In: NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 131-164.
- NAPOLITANO, Marcos. **História do Regime Militar brasileiro**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. 365 p.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater**: a antiga Escola Normal de São Carlos 1911-1930. 1ª reimpressão. São Carlos, SP: EduFSCar, 2002. 120p.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS- Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez., 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570207>. Acesso em novembro de 2015.
- NÓVOA, António. Para uma análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, António (coordenação). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1999, 3 edição.
- NUNES, Clarice. O “Velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782000000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em setembro de 2014.
- PALMA FLHO, João Carlos. A república e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **Pedagogia Cidadã, Cadernos de Formação: História da Educação**, 3. ed., São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em janeiro de 2015.

PEREIRA, Potyara A.P. A intersetorialidade das políticas sociais numa perspectiva dialética. **Matriz – Acervo documental**, Brasil, 2015. Disponível em: <http://matriz.sipia.gov.br/acervo-documental/artigos/249-artigo-intersetorialidade>. Acesso em janeiro de 2015.

PESSANHA, Eurize Caldas et al. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: Uma trajetória de pesquisa. **Revista brasileira de Educação**, Mato Grosso do Sul, n. 27, set./out./nov./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04>. Acesso em: 01 de janeiro de 2015.

PESSANHA, Eurize Caldas; ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de. Arquitetura escolar de “escolas exemplares” em quatro cidades brasileiras: expressão de projetos de modernização e escolarização de 1880 a 1954. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG: EdUFU, v.7, jan./dez., 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1882/1567>. Acesso em: fevereiro de 2016.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. O lugar de uma escola no tempo de uma cidade: Campo Grande e a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JÚNIOR, Décio (organizadores). **Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. Cap. 10, p. 249-274.

PINTO, Diana Couto. Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário: uma trajetória bem sucedida? In: **Congresso Brasileiro de história da Educação**, 1, 2000, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos – instituições educacionais. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/044\\_diana\\_couto.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/044_diana_couto.pdf). Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. CADES e sua presença em Minas Gerais. In: **Congresso de Pesquisa e ensino de História da Educação em Minas Gerais**, 2, 2003, Uberlândia (MG). Anais eletrônicos – eixo 8 – Instituições educacionais e/ou científicas. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo8/completos/cades.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: MENDONÇA, Waleska Ana; XAVIER, Libânia Nacif (organizadoras). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2008. Cap. 6, p. 145-177. (Coleção Inep 70 anos, v. 1).

RANZI, Serlei M. Fischer, GONÇALVES, Nadia G. As fontes da escola e a pesquisa em história da educação: contribuições do acervo do Colégio Estadual do Paraná para o campo das disciplinas escolares. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 37, p. 29-44, mar., 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/art03\\_37.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/art03_37.pdf). Acesso em janeiro de 2015.

- REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (organizador). **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas (FGV), 1998. Cap. 1, p. 15-38.
- RODRIGUES, R.R.J. **Formando cidadãos fluminenses: república e escola primária no município de Campos – RJ (1893-1931)**. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2014. 330 f. (Dissertação, Mestrado em Políticas Sociais).
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SANFELICE, José Luís. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, SP, n. especial, p. 20-27, agosto 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4_22e.pdf). Acesso em janeiro de 2015.
- \_\_\_\_\_. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Demerval (organizador). **Estado e Políticas Educacionais na História da educação brasileira**. Vitória, ES: EDUFES, 2010. Coleção horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, v. 2. Cap. 10, p. 317- 342.
- SAVIANI, Demerval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Demerval (organizador). **Estado e Políticas Educacionais na História da educação brasileira**. Vitória, ES: EDUFES, 2010. Coleção horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, v. 2. Cap. 1, p. 15- 44.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).
- SAVIANI, Demerval et al. História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá (PR), v. 11, n. 3 (27), p. 13-45, set/dez., 2011. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/286/294>. Acesso em Março de 2016.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. A reforma da educação. In: SCHWARTZMAN, Simon et al. (organizadores). **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000. Cap. 6, p. 189-220.
- SOUZA, Rosa Fátima. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 104-121, nov., 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622000000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622000000300008&script=sci_arttext). Acesso em: 19 de novembro de 2015.
- \_\_\_\_\_. Entre as ciências e as letras: a consolidação do currículo científico no ensino secundário (1950-1971). In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JÚNIOR, Décio (organizadores.). **Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. Cap. 3, p. 57-84.

- TEIXEIRA, Anísio. Meia Vitória, mas vitória. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun., 1962, p. 222-223. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/meiavitória.html>. Acesso em: 10 de julho de 2016.
- TEIXEIRA, Solange Maria. Políticas Sociais no Brasil: a histórica (e atual) relação entre o “público” e o “privado” no sistema de proteção social. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, 13 (2), 45-64, jul.-dez., 2007. Disponível em: <http://www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/400/354>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.
- VELLOSO, Jacques. Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a Universidade Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 61, 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1241/1245>. Acesso em janeiro de 2015.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.
- VIANNA, Maria Lucia Teixeira Werneck. Em torno do conceito de política social: notas introdutórias. **Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)** – download. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fMariaLucia1.pdf>. Acesso em janeiro de 2015.
- VIDAL, Diana Gonçalves. **Cultura escolares: Estudo sobre prática de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Coleção memória da educação.
- \_\_\_\_\_. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v.9, n.1, p. 25-41, jan./jun., 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>. Acesso em agosto de 2014.
- VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituintes brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, volume 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>. Acesso em janeiro de 2015.
- VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (organizador). **Cinco estudos em história e historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 1, p. 11-40.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista brasileira de educação**, Maringá (PR), v. 1, n. 0, p. 63-82, set./dez., 1995. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/40/42>. Acesso em fevereiro de 2016.

WERLE, Flávia Obino Corrêa et al. Espaço Escolar e História das Instituições Escolares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUCPR, v. 7, n. 22, p. 147-163, set/dez., 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1579&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em janeiro de 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, jan./jun., 2003. Disponível em: [http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A a H/estrutura politica gestao organizacional/aula\\_01/imagens/05/Publico Privado Na Educacao Brasileira.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A%20a%20H/estrutura%20politica%20gestao%20organizacional/aula_01/imagens/05/Publico%20Privado%20Na%20Educacao%20Brasileira.pdf). Acesso em janeiro de 2015.

---

\_\_\_\_\_. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio de 1950-1960. In: MENDONÇA, Waleska Ana; XAVIER, Libânia Nacif (organizadoras). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2008. Cap. 5, p. 127-144. (Coleção Inep 70 anos, v. 1).

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio Pedro II. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, SP, n. 18, p. 29-44, jun., 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04\\_18.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf). Acesso em janeiro de 2016.

---

\_\_\_\_\_. **A função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira**. Campinas (SP): Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas 2009. 278 f. (Tese, Doutorado em Educação). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000446411>. Acesso em janeiro de 2016.

**Anexos**

Anexo A – Cópia do ofício entregue a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro





Anexo C – Amostra dos jornais de Bom Jesus do Itabapoana/RJ utilizados na pesquisa

# A VOZ DO POVO

SEMANARIO DEDICADO A DEFESA DOS INTERESSES LOCAIS

Um consolador aspecto da vida homijense

Um dos mais belos espetáculos que a Boa Terra oferece é a chegada dos alunos das escolas locais, em direção ao Colégio Rio Branco, para o início das aulas. Os pais acompanham os filhos com orgulho e carinho, desejando-lhes sucesso nos estudos. O ambiente é de alegria e entusiasmo, refletindo o alto nível educacional oferecido pelo Colégio Rio Branco.



O Diretor Diretor Pereira Passos

ligação de todos os dias pelas messas suas e graças, já o grande jardim ao lado das salas de aulas, animando nos seus momentos com que a natureza nos proporciona uma bela paisagem, dar um toque mais alto e nobre ao grupo profeta do preparo do Brasil de amanhã.

Elemento poderoso, que coloca sempre de pé o grande sistema homijense, e com o melhor dos instintos que Deus nos deu, nesta terra, os benefícios e frutos de todos os trabalhos para o futuro, contidos na agitada expressão dos nossos parvos e filhos coletivos.

# Mosa Terra

Antonio da Costa Freitas

Redigido por: ...

... (text continues) ...

# O NORTE FLUMINENSE

Redator Responsável: Jornalista Estio Martins Bastos

60 anos de Colégio Rio Branco - Tradição (VII)

... (text continues) ...

# No Brasil o visitante mais importante do século

ATON J. OLIVEIRA

Fé e Esperança (1) — A figura de Pai e Pastor, — abito de 80 milhões de habitantes — João Paulo II, o «Rei do Deus», chegou ao Brasil e tornou-se o visitante mais importante do século. O papa brasileiro chegou ao Brasil trazendo paz, a compreensão e o amor. É ao momento a figura marcante do cenário internacional. O papa brasileiro chegou ao Brasil trazendo paz, a compreensão e o amor. É ao momento a figura marcante do cenário internacional. O papa brasileiro chegou ao Brasil trazendo paz, a compreensão e o amor. É ao momento a figura marcante do cenário internacional.

... (text continues) ...

## Apêndices

Apêndice A – Cópia do termo de livre consentimento de entrevistas



UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE FLUMINENSE DARCI RIBEIRO – UENF  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é SUELEN RIBEIRO DE SOUZA, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é “Educação, Política e Cidadania” do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais”. A pesquisa é sobre a História do Colégio Rio Branco, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Silvia Alicia Martínez e co-orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Renata Maldonado da Silva. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

**INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA**

A pesquisa justifica-se por que, o Colégio Rio Branco, foi a primeira escola a oferecer o ensino secundário na localidade de Bom Jesus de Itabapoana. Por ser uma instituição privada que contou com financiamento público, por meio de concessão de bolsas de estudo. E por não existir estudos acadêmicos sobre o colégio. Objetivos: investigar e analisar as condições que proporcionaram a criação do Colégio Rio Branco, instituição de ensino particular, e sua trajetória até o encerramento das atividades e transformação em Espaço Cultural Luciano Bastos (ECLB). A contribuição com a pesquisa é livre e sem custos para o entrevistador e o entrevistado. Estou ciente que os dados coletados (depoimentos, fotografias) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da área. E que minha identidade será preservada. Os dados coletados somente serão utilizados na pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. A acadêmica Suelen Ribeiro de Souza fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar para fins de pesquisa, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não, bem como permite a terceiros o acesso para fins idênticos. O entrevistado poderá obter informações do andamento da pesquisa pelo e-mail: [suelens\\_16@hotmail.com](mailto:suelens_16@hotmail.com) ou pelo telefone (22) 99714-4654. Assim como, se recusar a

participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

---

Suelen Ribeiro de Souza

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ ou CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “HISTÓRIA DO COLÉGIO RIO BRANCO” (título provisório), como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora SUELEN RIBEIRO DE SOUZA sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento, se for o caso).

Bom Jesus do Itabapoana, RJ, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2015.

Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_

## Apêndice B – Roteiro de entrevistas alunos pagantes



UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE FLUMINENSE DARCI RIBEIRO – UENF  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

Nome:

Data de nascimento:

Local do nascimento:

Curso no C.R.B.:

- 1- Como foi sua trajetória escolar antes de ingressar no CRB?
- 2- Nesse período seus pais a incentivam a estudar?
- 3- Quando e como ingressou no CRB?
- 4- Você sabia que no CRB haviam alunos bolsistas?
- 5- Havia alguma forma de identifica-los? Na sua visão como era a relação dos pagantes e os bolsistas?
- 6- Como era estudar na escola?
- 7- No período em que você estudou no CRB, seus pais incentivavam a leitura? Ajudavam nas tarefas de diárias?
- 8- Qual o grau de instrução de seus pais? Qual atividade eles realizavam?
- 9- Você cursou o ensino secundário completo? Elementar ou científico?
- 10- Você participava de alguma atividade extraclasse?
- 11- Quais as disciplinas você mais gostava? Como eram as aulas?
- 12- Como era a relação com os professores?
- 13- O que era mais importante para você no colégio?
- 14- Para onde você foi após o término da escola?
- 15- Quando você lembra do CRB, qual a primeira coisa que vem a sua memória?
- 16- Há alguma coisa que gostaria de mencionar sobre a escola que ainda não foi dito?

## Apêndice C – Roteiro de entrevistas alunos bolsistas



UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE FLUMINENSE DARCI RIBEIRO – UENF  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

Nome:

Data de nascimento:

Local do nascimento:

Curso no C.R.B.:

- 1- Qual a primeira coisa que vem em sua memória quando você pensa no CRB?
- 2- Onde fez o curso primário? Seus pais o incentivaram a estudar?
- 3- Fez curso preparatório para o exame de admissão ao ensino secundário?
- 4- O que lhe impulsionou a fazer o curso secundário?
- 5- Como e por que foi estudar no CRB?
- 6- Qual foi o curso que você fez no CRB?
- 7- Você sabia que o colégio tinha bolsas de estudos? Se sim, como conseguiu a bolsa de estudos? Passou por algum exame? Qual tipo de bolsa você tinha?
- 8- Entre as disciplinas mais literárias e as disciplinas mais científicas, qual dos dois grupos tinha mais peso? Em qual grupo o senhor tinha melhor desempenho?
- 9- Participava das associações estudantis e atividades esportivas?
- 10- No colégio, notava alguma diferenciação no tratamento por ser bolsista?
- 11- Como e quando foi a sua formatura no colegial?
- 12- Você continuou estudando depois do colegial? Qual curso você fez?
- 13- Tinha bolsa de estudos ou trabalhava paralelamente?
- 14- Como foi sua trajetória profissional?
- 15- Teve algum tipo de inserção social ao longo da trajetória profissional?
- 16- Como e onde se inseriu no mercado de trabalho?
- 17- Ocupou cargos de chefia e cargos políticos?
- 18- Está aposentado?
- 19- Nível de escolarização e profissional do cônjuge?
- 20- Onde se conheceram? Como era relação entre as famílias?

- 21- Vocês têm filhos? Quantos?
- 22- Como era a situação sócio econômico da família da sua esposa-marido no período de 61-71?
- 23- Qual é ou foi o grau de escolarização de seus pais?
- 24- Qual é ou foi a profissão de seu pai? E da sua mãe?
- 25- Como era a situação sócio econômica da família no período em que você estudava no CRB?
- 26- Você guarda algum objeto dessa época?
- 27- Qual a primeira coisa que vem em sua memória quando você pensa no CRB?

## Apêndice D - Distribuição das bolsas de estudo no Colégio Rio Branco

Quadro 7 - Distribuição das bolsas de estudo do governo Federal no CRB no anos de 1957 à 1972

Ano	Ginasial				Normal e Comercial			Fundo	S/ Série	Sexo		Total
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º			F	M	
1957	1	3	4	-	-	-	-	FES	-	5	3	8
1958	4	2	3	3	1	-	-	FES	-	8	5	13
1959	2	2	2	3	-	-	1	FES	-	8	2	10
1960	7	2	1	4	-	2	1	FES	-	10	7	17
1961	5	3	1	2	1	-	2	FES	-	10	4	14
1962	7	2	1	1	3	1	-	FES	-	11	4	15
1963	5	5	3	2	-	1	-	FES	-	12	4	16
1964*	2	3	-	-	4	-	-	FES	-	7	2	9
1966	-	-	-	-	1	1	-	SENAC	-	10	9	19
	3	-	1	1	3	1	1	ISES-CG	2			
	2	1	1	-	-	-	-	SEIA	-			
	-	-	1	-	-	-	-	CONABE	-			
1967	11	6	3	6	3	2	2	SEIA	31	-	-	92
	5	4	3	4	4	6	2	CONABE	-	-	-	
1968	16	7	6	3	6	4	3	CONABE	-	27	18	45
1969	3	13	8	4	3	4	4	CONABE	-	23	16	39
1970	1	6	8	5	5	3	3	CONABE	-	19	12	31
1971	-	-	-	-	-	-	-	MEC/DAE	30	18	12	30
1972	10	3	4	5	7	3	5	MEC/DAE	-	26	11	37

Fonte: elaboração própria com base nos documentos encontrados nas pastas de “Documentos das Bolsas de Estudo” acervo do ECLB.

\* No ano de 1965 os registros não foram encontrados.

Quadro 8 - Distribuição das bolsas de estudo do Governo Federal no CRB nos anos de 1973 à 1985

Ano	1º Grau				2º Grau				Fundo	S/ Série	Sexo			Total
	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª 4ª	3ª				F	M	S/I	
1973	5	6	3	4	7	7	3	-	MEC/DAE	25	10	35	-	35
1974	8	5	7	5	7	5	7	-	MEC/DAE	-	23	21	-	44
1975	5	7	5	8	3	5	5	-	MEC/DAE	-	23	15	-	38
1976	-	-	-	-	-	-	-	-	MEC/DAE	69	43	26	-	69
1977	27	24	18	15	12	11	9	4	MEC/DAE	113	2	5	-	120
1978	32	29	33	25	35	22	14	8	MEC/DAE	-	114	84	-	198
1979	13	41	29	33	54	46	22	12	MEC/DAE	-	144	106	-	250
1980	32	26	53	33	46	70	51	22	DAE	1	184	150	-	334
1981	27	24	20	32	9	10	7	5	FNDE/MEC DAE	-	75	59	-	493
	16	47	25	56	14	46	59	38		-	6	6	289	
	6	-	1	-	13	12	15	11	FNDE/MEC	-	23	35	-	
1982	23	25	59	25	30	28	44	-	DAE FNDE/MEC	-	135	99	-	274
	8	3	-	-	9	2	8	10		-	17	23	-	
1983	9	5	2	-	3	10	4	7	FNDE/S.E. FNDE/S.E.	-	19	21	-	181
	1	1	-	-	3	3	5	3		-	8	8	-	
	11	15	27	41	19	8	4	-	MEC/FAE	-	69	56	-	
1984	3	5	22	22	24	35	32	24	MEC/FAE	-	108	59	-	167
1985	10	6	4	13	13	32	24	10	MEC/FAE	-	75	37	-	112

Fonte: elaboração própria com base nos documentos encontrados nas pastas de "Documentos das Bolsas de Estudo" acervo do ECLB.

Quadro 9 - Distribuição das bolsas de estudo do governo do estado do Rio de Janeiro no CRB nos anos de 1945 à 1972

Ano	Ginasial				Normal e Comercial			Fundo	S/ Série	Sexo		Total
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º			F	M	
1945*	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2
1951	47	9	10	7	-	-	-	-	-	-	-	73
1952	-	33	6	6	2	-	-	CCBG	-	24	23	47
1953	7	2	18	6	6	2	-	CCBG	-	16	25	41
1954	7	6	2	16	5	6	-	-	-	16	26	42
1955	4	10	4	2	14	2	7	-	-	15	28	43
1956*	7	3	-	-	2	1	-	CCBG	-	9	4	13
1958*	1	-	-	-	-	1	-	CCBG	-	1	1	2
1960	27	31	23	8	7	10	6	CCBG	-	73	39	112
1961	28	31	23	8	8	10	6	CCBG	-	77	37	114
1962	40	36	36	23	15	12	9	CCBG	-	103	68	171
1963	39	40	43	32	35	18	10	CCBG	-	-	-	217
1964	-	2	29	27	18	19	10	CCBG	-	69	36	105
1965	20	19	30	33	44	27	19	-	-	121	71	192
1966	-	11	21	20	21	27	37	FEEM	-	-	-	137
1967	-	11	21	20	22	28	37	FEEM	-	-	-	139
1968	10	8	8	16	19	20	25	FEEM	-	78	28	106
1969	9	10	12	10	22	15	18	CCBE	-	66	30	96
1970	7	10	9	11	12	20	14	CCBE/FEEM	-	58	25	83
1971	14	8	13	7	13	2	20	CCBE/FEEM	-	55	22	77
1972	11	15	8	15	5	13	2	CCBE/FEEC	-	46	23	69

Fonte: elaboração própria com base nos documentos encontrados nas pastas de “Documentos das Bolsas de Estudo” acervo do ECLB.

\* Entre os anos de 1946-1950; 1957 e 1959 os registros não foram encontrados.

Quadro 10 - Distribuição das bolsas de estudo do governo do estado do Rio de Janeiro no CRB nos anos de 1973 à 1983

Ano	1º Grau				2º Grau				Fundo	S/ Série	Sexo			Total
	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª	4ª			F	M	S/ I	
1973	10	15	13	9	16	7	11	-	CCBE/FEEC	-	50	31	-	81
1974	9	15	13	11	8	15	6	-	CCBE/FEEC	-	51	26	-	77
1975	8	12	16	9	8	5	13	-	CCBE/FEEC	-	41	30	-	71
1976	1	6	7	13	8	8	5	6	S.E.E.C	-	33	21	-	54
1977	-	4	12	8	18	6	8	2	MAE-MEC	-	32	27	-	59
1978	-	-	3	8	-	13	6	-	P.E/ S.E.	-	18	12	-	30
1979	-	6	2	6	13	7	14	-	CAE	-	26	22	-	48
1980	-	-	6	2	-	12	5	-	P.E/ S.E.	-	14	11	-	25
1981	-	1	-	7	6	7	10	-	P.E/ S.E.	-	17	14	-	31
1982	10	28	18	18	38	31	26	-	P.E/ S.E.	48	131	86	-	217
1983	6	9	24	11	-	28	25	-	P.E/ S.E.	61	84	55	25	164
1984	25	16	18	30	2	-	23	-	P.E/ S.E.	113	108	99	20	227
1985	11	1	2	1	50	15	5	-	P.E/ S.E.	56	77	64	-	141
1986	39	26	12	8	-	21	8	-	P.E/ S.E.	115	121	108	-	229
1987	32	28	19	7	-	-	-	-	S.E.	106	-	-	-	192
1988*	14	24	12	7	-	-	-	-	FNDE/B.C.	90	-	-	-	147

Fonte: elaboração própria com base nos documentos encontrados nas pastas de “Documentos das Bolsas de Estudo” acervo do ECLB.

\* De acordo com os documentos encontrados nas pastas de “Documentos das Bolsas de Estudo” este foi o último ano de distribuição de bolsas pelo governo do estado do Rio de Janeiro para o CRB.

Quadro 11 - Distribuição das bolsas de estudo da Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana no CRB nos anos de 1951 à 1972

Ano	Ginasial				Normal e Comercial			S/ Série	Sexo			Total
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°		F	M	S/I	
1951	-	-	-	-	11	-	-	3	-	-	-	14
1952	4	31	6	6	-	-	-	2	26	23	-	49
1953	-	-	-	5	3	3	6	7	14	10	-	24
1954	3	3	3	6	-	-	-	5	13	7	-	20
1955*	2	2	4	4	-	-	-	5	13	4	-	17
1962	9	7	10	9	2	-	2	-	28	11	-	39
1966	-	-	-	13	-	-	-	2	7	8	-	15
1967	-	-	-	1	-	-	-	14	6	8	1	15
1968	5	5	8	3	-	-	-	15	23	13	-	36
1969	3	4	5	8	-	-	-	17	24	13	-	37
1970	-	-	-	-	-	-	-	38	10	28	-	38
1971	20	12	13	2	-	-	-	66	78	35	-	113
1972	1	-	1	1	-	-	-	145	-	-	-	148

Fonte: elaboração própria com base nos documentos encontrados nas pastas de “Documentos das Bolsas de Estudo” acervo do ECLB.

\* Entre os anos de 1956 à 1965 os registros não foram encontrados, exceto pelo ano de 1962.

Quadro 12 - Distribuição das bolsas de estudo da Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana no CRB nos anos de 1973 à 1986

Ano	1º Grau				2º Grau			S/ Série	Sexo			Total
	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º		F	M	S/I	
1973	57	31	24	29	-	-	-	78	131	88	-	219
1974	56	58	35	19	31	42	17	4	159	103	-	262
1975	57	10	10	4	6	-	-	203	165	119	6	290
1976	22	50	40	29	34	25	37	11	148	100	-	248
1977	9	15	35	30	39	24	22	-	102	72	-	174
1978	9	15	23	29	37	49	25	24	115	72	-	187
1979	16	18	18	31	54	72	49		147	108	3	258
1980	19	17	26	18	46	59	65	-	108	142	-	250
1981	12	18	20	30	52	72	46	-	151	99		250
1982	-	-	-	-	-	-	-	46	27	19		46
1983*	2	6	3	6	7	7	12	2	31	14		45
1985	-	-	-	-	14	7	-	-	17	4		21
1986*	-	-	-	-	4	15	5	-	20	4	-	24

Fonte: elaboração própria com base nos documentos encontrados nas pastas de “Documentos das Bolsas de Estudo” acervo do ECLB.

\* No ano de 1984 os registros não foram encontrados.

\* De acordo com os documentos encontrados nas pastas de “Documentos das Bolsas de Estudo” este foi o último ano de distribuição de bolsas pela PMBJI ao CRB.