

## 2

### A FUNDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL SARAH KUBITSCHEK

“O ATUAL INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SARAH KUBITSCHEK FOI CRIADO PELA LEI Nº 906, DE 17/12/1957<sup>1</sup>, COM A DENOMINAÇÃO DE ESCOLA NORMAL SARAH KUBITSCHEK, E INSTALADA PROVISORIAMENTE EM DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA VENEZUELA, EM CAMPO GRANDE, PELA RESOLUÇÃO Nº 03, PUBLICADA NO DIÁRIO MUNICIPAL DE 29/01/1959”.

É o artigo 10 que trata especificamente da instituição em estudo:

Fica criada, em Campo Grande, uma Escola Normal com a mesma finalidade e organização do Instituto de Educação e da Escola Normal Carmela Dutra devendo ser enquadrada, como as suas congêneres, nas bases da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei nº 8.530 de 2 de Janeiro de 1946).

O decreto de 1946 versa sobre as bases de organização do ensino normal. Por outro lado considero particularmente interessante o capítulo VI em seu artigo 29, quando este assinala a ideia de que as escolas normais poderiam colaborar na superação dos chamados “problemas nacionais”<sup>2</sup>.

Que problemas seriam estes? Na década seguinte, quando a Escola Normal Sarah Kubitscheck foi efetivamente criada, o Brasil já os teria superado, enfrentando, então, novas questões? Neste sentido julgo ser possível trazer à tona elementos que animaram a orientação da formação de professores realizada nos primeiros anos da ENSK e que lhe conferiram uma determinada identidade social.

---

<sup>1</sup> Anexo 2.

<sup>2</sup> Art. 29. Como trabalhos complementares os estabelecimentos de ensino norma deverão promover entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições para-escolares, destinadas a criar, em regime de autonomia, condições favoráveis à formação dos sentimentos de sociabilidade e do estudo em cooperação. **Merecerão especial cuidado** as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos **problemas nacionais**. (Grifos meus)

## 2.1 IDENTIDADES MATRIZES?

Quanto a Primeira República, considero um período particularmente interessante da história brasileira, posto que nele parece ser possível perceber que, de uma forma bastante vigorosa, interpuseram-se questões marcadas pelo crivo do novo *versus* antigo, ou moderno *versus* tradicional.

No entanto, qualquer que seja o período histórico que se analise sempre serão encontradas forças em enfrentamento, que procuram conservar ou superar as formas com que o tecido social se organiza. O Brasil não é uma exceção, mas o período compreendido entre 1889 e 1930 se destaca, na medida em que o país fundamentalmente rural passou por inúmeras transformações que fazem com que sejam legitimados valores urbanos e industriais.

Para o escopo deste trabalho, procurarei me ater aos aspectos deste período que afetaram a forma de conceber a educação e conseqüentemente o papel do professor primário na nossa sociedade. Entretanto, ressaltó a ideia de que, em relação ao docente, o processo se definirá mais em termos da lapidação de uma certa “identidade missionária” que o fim da monarquia celebrara.

Não pretendo aprofundar a análise das reformas educacionais realizadas nos estados durante a chamada Primeira República (1889-1930), que, ao término deste “período reformador”, consagraram “novas ideias” na educação brasileira. Mas cabe ressaltar que, no que tange à construção de uma identidade para os professores de então, as reformas coordenadas por intelectuais do movimento da Escola Nova tiveram uma influência contundente.

Para Nagle (1976), aqueles que procuraram, então, desempenhar um papel de disseminadores de padrões culturais novos, propagavam a noção de que era urgente soerguer as forças nacionais para transformar o país. Para eles, era também premente, “pensar o Brasil”, “pensar em brasileiro”. E, no bojo deste movimento, a educação emerge como fator viabilizador das mudanças sociais.

Assim, em linhas gerais, pode-se afirmar que a escolarização ganha um papel de centralidade nas discussões do período. Ela era, nas palavras de Nagle, percebida como o “motor da história”, e se torna a base do sentimento de otimismo e entusiasmo que irão caracterizar o período, apresentando-se como resposta possível aos desafios daquela emergente sociedade urbano-industrial.

Este autor sintetiza de forma pertinente a essência daqueles anos:

A conseqüência desse estado de espírito foi o aparecimento de amplas discussões e freqüentes reformas de escolarização. O que distingue a última década da Primeira República das que a antecederam, foi justamente isso: a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares (...) velhos esquemas são repensados e antigas aspirações são revigoradas, com o que se procura criar as condições institucionais apropriadas para sua aplicação e realização (NAGLE, 1976, p. 100).

Nagle prossegue suas análises, insistindo na ideia de que, nos últimos anos da Primeira República, parece ter havido uma retomada de “velhos sonhos do republicanismo histórico”, nos quais a educação seria responsável pela formação cívica e moral do cidadão brasileiro. Ideias que haviam se arrefecido, por conta das adaptações que sofreram para “se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira”. Até aquele período, as questões educacionais eram consideradas “campo de atuação” de homens públicos e intelectuais que eram vistos como “educadores”, em uma época em que a educação não se encontrava totalmente profissionalizada. A partir de então, surgem técnicos em educação, que procuram criar um terreno especializado para os debates educacionais, fazendo com que estes passem a ser analisados por meio de formulações educacionais ou pedagógicas.

O presente trabalho, agora, procurará se deter sobre o que consideramos a “essência” daqueles anos. Um elemento que já mencionamos anteriormente e que ganha vigor por meio das reformas estaduais da educação dos anos de 1920. Estou me referindo ao caráter modelador que as ideias escolanovistas tiveram em relação à identidade docente a partir de então.

A década de 1930 será palco de um acirramento sem igual nas disputas pela possibilidade de condução da organização do campo educacional. O ano de 1932 será emblemático, pois além da reforma organizada por Anísio Teixeira haverá também a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tendo à frente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira e contando com signatários de vulto na vida intelectual brasileira, o Manifesto foi publicado em vários jornais em março daquele ano, tornando públicos os debates educacionais do período, cuja importância Fernando de Azevedo ressalta já nas primeiras linhas do documento:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, 1932).

Ao longo deste estudo percebi que a literatura voltada a este tema procura focalizar os aspectos “modernizadores” da Escola Nova, concentrando-se nas ideias de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, postas em uma relação de oposição ao apego a valores “tradicionais” do chamado “grupo católico”. Muitas destas obras se debruçam sobre a revista católica “A Ordem” e a figura de Alceu Amoroso Lima.

Ao mesmo tempo, acredito que para além das questões mais comumente atreladas aos debates do período – quais sejam: laicização do ensino; ingerência do Estado na educação; pedagogia tradicional *versus* ensino ativo; e co-educação<sup>3</sup> – esses debates nortearam, de maneira bastante clara, o perfil daqueles – ou melhor, **daquelas** – a quem cabe o magistério primário. A esta atividade se dedicaram primordialmente mulheres pertencentes principalmente à classe média – ou, como Dubar enfatiza, que tomam esta classe como **grupo de referência**.

Desta forma, entendo que a identidade docente forjada ao longo das primeiras décadas do século XX, resultou em características bastante específicas. O ensino fundamental era uma espécie de palco, um local privilegiado para as características maternas supostamente inerentes às mulheres. Desta forma, com “amor e candura” elas poderiam se dedicar à primeira formação do futuro **homem** brasileiro.

Na sociedade brasileira, marcada por um vigoroso patriarcalismo, a educação sempre fora pensada para atender aos meninos e não às meninas. As mudanças ocorridas desde as últimas décadas do século XIX alteraram aspectos desta orientação. Segundo D’Avila (2006), na década final daquele século mais

---

<sup>3</sup> Em sua dissertação de Mestrado, Souza (2007), apoiando-se em estudos de Marta Carvalho, destaca que o embate promovido entre católicos e escolanovistas, se visto à luz da questão da formação de professores, aponta para o fato de que os dois grupos entendiam como tarefa central, a normatização e orientação das práticas do professor, procurando promover uma mudança de mentalidade, que pudesse tornar a escola um instrumento de organização nacional

da metade dos professores eram mulheres, e em 1924 elas já representavam 90% dos docentes brasileiros.

No bojo deste processo de feminização, as especificidades da tradição cultural brasileira – que entendemos como geradoras de certas expectativas acerca do papel da mulher na sociedade – foram delineando a imagem a partir da qual a professora primária era percebida, qual seja uma cuidadora da infância. Uma atividade que, por ser exercida, na maior parte das vezes, por mulheres, “sinônimos de doçura e meiguice” e seu inerente instinto maternal, responsabilizar-se-ia pelo futuro da nação. Mas sem avançar é claro pelo campo da política e sua “brutalidade”.

Afrânio Peixoto que, na década de 1910, dirigiu o Departamento de Instrução Pública, não escondia o fato de que entendia o ensino elementar como uma atividade feminina:

Diretor de instrução que fui, nunca considerei sem desdém os raros rapazes que se matriculavam nas escolas normais. São falidos, que antecipadamente capitularam diante da vida, num país em que as utilidades masculinas oferecem compensações másculas. As mulheres que aspiram ao magistério são o escol do sexo (*apud* FÁVERO; BRITTO, 2002, p. 323).

Torna-se interessante observar a forma pela qual a mulher era vista pela sociedade brasileira nas primeiras décadas do século passado. Verônica Ferreira (1995/1996), sinaliza que mesmo para diferentes correntes do pensamento brasileiro, as representações acerca da mulher eram bastante parecidas. A suposta doçura e a fragilidade femininas eram atreladas a pouca aptidão que o “sexo frágil” teria para lidar com o “frio universo” dos assuntos políticos, ao mesmo tempo em que eram reforçadas as aptidões para a maternidade e para a docência.

Na década de 1930, uma das figuras mais proeminentes da política nacional, Gustavo Capanema, que desde 1934 e por mais 11 anos ocuparia o cargo de ministro da Educação e Saúde Pública, também se pronunciaria a respeito desta questão. De acordo com o ministro:

Os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral, política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem e a mulher. Cumpre reconhecer que no mundo moderno um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum, pois a mulher mostrou-se capaz de tarefas as mais difíceis e penosas outrora retiradas de sua participação. A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o

homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educa o feminina terá outra finalidade que   o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel     base de nossa organiza o social e por isto colocada sob a prote o especial do Estado. Ora,   a mulher que funda e conserva a família, como   também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educa o que lhe ministra prepará-la conscientemente para esta grave missão. (CAPANEMA, *apud* SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 123).

Não são palavras que possam ser desconsideradas, pois o ministro marcou profundamente o Brasil daquela época; o período em que ocupou o ministério, os “tempos de Capanema” deixaram marcas profundas no Brasil. A diferencia o defendida por Capanema certamente repercutiu nos processos de forma o e de recrutamento das professoras.

Lawn (2000, p. 71) ressalta que a forja dos quadros do magistério   parte importante dos processos por meio dos quais o trabalho e as identidades profissionais são socialmente construídos. Assim considerando esta no o, irei me deter nos aspectos destacados por D’Avila (*opus cit*) acerca dos processos de profissionaliza o do ensino e de treinamento de professores, geridos no seio das reformas educacionais das primeiras décadas do século XX.

Esse autor trabalha com a ideia de que os reformadores do ensino tinham bastante claro o perfil que eles almejavam atribuir aos docentes a quem caberia realizar, por meio da educa o, a constru o de um novo país<sup>4</sup>. Não se pode esquecer o vigor que as teorias eugenistas tinham então. Naquele momento, as teorias raciais passaram a priorizar a natureza “cultural” da no o de raça em detrimento de sua base mais propriamente biológica.

Também o treinamento de professores ganhava relevância, afinal, por meio da saúde e da educa o, os “brasileiros degenerados” – para usar uma expressão comumente utilizada pelos intelectuais da época – poderiam ser redimidos; uma reden o que apenas professores dotados de recursos técnicos e profissionais poderiam promover.

D’Avila reconhece que estas reformas se realizam em um contexto de consideráveis mudanças sociais, no qual era cada vez menor o número de homens

---

<sup>4</sup> Lembramos que estas reformas estão aliadas aos ideais escolanovistas, os quais já mencionamos anteriormente.

nos quadros do magistério, e gradualmente se tornava maior a participação de mulheres brancas de classe média no mercado de trabalho. O autor esclarece que:

O quadro imaginado de professores – com efeito, o moderno quadro de professores que os reformadores educacionais criaram – era branco, feminino e de classe média. [...] suas políticas virtualmente impediram que homens recebessem treinamento para se tornarem professores e criaram normas que tornaram cada vez mais difícil para os candidatos pobres ou afrodescendentes iniciarem seu processo (2005, p.148).

Ele destaca que, tanto para Afrânio Peixoto, Antônio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, uma das principais metas a serem alcançadas em relação à educação brasileira, era fortalecer o caráter **profissional** daqueles que a ela se dedicassem. Para tanto, fazia-se necessário reformular o sistema de ingresso na “carreira” docente. Até então, o mais comum era que os professores de ensino elementar fossem nomeados por meio de “apadrinhamento” e que sua formação fosse realizada no ensino secundário.

Para os reformadores, os professores “gestados” nestas condições estavam longe de preencher os requisitos necessários para a atividade docente; eles não se aproximavam do “quadro de professores formado por uma elite adequadamente selecionada e treinada, exclusiva e profissionalmente talentosa” (D’AVILA, 2005, p. 162), imaginada por pessoas como Fernando de Azevedo. Para Fernando Azevedo, “[...] a educação das massas populares, sem a formação de elites capazes de orientá-las e dirigi-las, importaria na mobilização de forças, para a pior das demagogias” (*apud* D’AVILA, 2005, p. 165).

Desta forma, portanto, era necessário reorganizar a seleção e a formação daqueles a quem caberia educar estas massas. Com este pensamento, Fernando de Azevedo, ao ocupar o cargo de diretor da Instrução pública, entre 1926 e 1930, construiria uma nova escola Normal no Rio de Janeiro. A mesma escola citada como parâmetro na lei nº 167, uma escola cuja suntuosidade e beleza serviriam também para mostrar à sociedade de então, que ali seriam formados os novos professores brasileiros. Estes novos profissionais em tudo se diferenciariam de seus antecessores que, segundo Azevedo, “dormiam sua sesta colonial” (*apud* D’AVILA, 2005, p. 165).

D’Avila reproduz o preâmbulo do decreto municipal que transformava a escola normal em Instituto de Educação. Neste, Anísio Teixeira, que então

sucedida a Fernando de Azevedo, resumiu as expectativas que gravitavam ao redor deste projeto:

Por intermédio da escola, pressente o nosso povo que se deve dar a ele o certificado de saúde, *intelligencia* e *character*, imprescindível para seu concurso à vida moderna [...] Semelhante tarefa, sem dúvida maior em uma organização democrática, não pode ser confiada a *quaisquer* pessoas. Muito menos a um corpo de homens e mulheres *insuficientemente* preparados, sem visão *intellectual* e sem visão social e que mais não podem fazer do que abastardar a função educativa até o nível desolador da *inefficiencia technica* e indigência espiritual em que se encontra em muitos casos (*apud* D'AVILA, 2005, p. 163).

Tais palavras que encontrariam eco nas de Lourenço Filho – diretor do Instituto de Educação entre 1932 e 1938 – e que em 1934 tornaria claro seu desagrado em relação ao:

Desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de *professor* e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstra que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um Instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se possa chamar de *professor* a qualquer, que saiba ou presuma saber, e não *somente* ao que *saiba* ou deva *saber ensinar* (*apud* D'AVILA, 2005, p.164).

Se em 1928, Fernando de Azevedo fizera com que a Escola Normal adquirisse um novo status, saindo da condição de “ginásio” para ganhar – pela implementação de cadeiras pedagógicas – um viés profissionalizante, em 1932, a reforma orientada por Anísio Teixeira, faria com que este aspecto fosse ainda mais ressaltado e o caráter profissional e técnico da instituição se acentuaria no novo Instituto de Educação. Assim o imponente prédio, instalado no tradicional bairro carioca da Tijuca e com uma arquitetura francamente inspirada em um colégio jesuíta, deveria reificar esta transição entre passado e futuro. Nele seria possível a construção de “[...] uma elite moderna treinada cientificamente, muito bem educada, refletindo as normas mais rigorosas de saúde, temperamento e inteligência, e dotada de um senso corporativo de identidade e classe social semelhante ao dos militares” (D'AVILA, 2005, p. 165).

Que estratégias poderiam garantir o “perfil certo” para as alunas do Instituto de Educação? D'Avila esquadrinha algumas. Era preciso ter entre doze e dezesseis anos para pleitear uma vaga. O exame de seleção era reconhecidamente

rigoroso, levando muitos alunos a passarem pelo menos um ano em cursos preparatórios, oferecidos em escolas particulares e pagas. Assim, alunos que tivessem parado os estudos – o que costuma acontecer com classes menos privilegiadas – já enfrentariam um primeiro crivo.

Uma vez aprovado o candidato era submetido a exame de saúde sob forte influência das normas de eugenia. Neste exame, eram avaliados altura, peso e capacidade pulmonar, bem como audição e visão, sistemas circulatório, respiratório e nervoso, além das condições de saúde bucal do candidato. Não é necessário um grande esforço para se imaginar que egressos das classes mais populares, na maior parte das vezes, não atendiam a todos estes requisitos.

O estudo analisa que, se em 1932, como citado anteriormente, Anísio Teixeira falava da importância que o preparo de professores tinha em um regime democrático, será nos inflamados anos do Estado Novo (1937-1945) que a formação dos professores, será enaltecida de maneira inédita até então.

## 2.2

### **SER PROFESSOR/SER CIDADÃO: A MÃO DO ESTADO VARGUISTA**

O governo do presidente Getúlio Vargas<sup>5</sup> pode ser considerado como um dos mais marcantes no processo histórico de “fabricação da identidade docente” brasileira (LAWN, 2000). Com o regime autoritário, emergiu uma identidade tão veemente para o professor primário que creio ter influenciado de maneira contundente a imagem da profissão nas décadas seguintes. Fazendo inclusive com que estes professores fossem encarados, contraditoriamente, como uma verdadeira geração de ouro; como detentores de características tão especiais que nos anos seguintes constituiriam uma herança para novas gerações de professores, um passado a ser continuamente saudado e evocado.

---

<sup>5</sup> Getúlio Vargas (1883-1954) foi presidente do Brasil. Permaneceu no poder por mais de 15 anos. A “Era Vargas” foi marcada, ao mesmo tempo, por um regime ditatorial e pela criação de diversos direitos trabalhistas. Foi chamado de “o pai dos pobres”. Em 1929 se candidata à presidência da República pela Aliança Liberal. Derrotado, comanda a “Revolução de 1930”, que derruba o presidente Washington Luís. Getúlio é levado ao poder por uma junta militar, assumindo o governo provisório que se estende até a promulgação da nova Constituição da República em 16 de julho de 1934, quando finalmente foi eleito presidente pela Assembleia Constituinte. Na Presidência, Getúlio Vargas adota uma política nacionalista, moderniza a economia e cria o Ministério do Trabalho. Em novembro de 1937, dissolve o Congresso Nacional e instala a ditadura do Estado Novo, com forte repressão política. Em outubro de 1945, é deposto pelos militares.

Esta imagem começa a se esboçar em 1939, ano da extinção da Escola de Educação. Sobre esta época, Souza afirma que:

No espaço de formação do Instituto de Educação, no período em questão, forja-se uma espécie de “processo de esquecimento”, conforme indicado no trabalho de Lopes (2003) que leva ao silenciamento do projeto dos pioneiros do Instituto de Educação que, ao menos em parte, haviam sido derrotados quando da saída de Anísio Teixeira da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (em 1935), já então transformada em Secretaria de Educação e Cultura, em um momento tensionado pelas disputas políticas (SOUZA, 2007, p. 41).

Este período de silenciamento teve, segundo a mesma autora, como fatos emblemáticos: a volta do Curso Normal de nível pós-primário – em substituição à Escola de Educação de nível superior – e uma influência cada vez maior de um civismo perpassado por invocações religiosas. Além disso, um aspecto, que periodicamente foi explorado ao longo da história da profissão docente no país, vai ganhar uma força até então desconhecida: O professor passaria a ser visto como um **guardião da pátria**.

Ser normalista no Estado Novo era por um lado enfrentar a desconfiança que deixara a herança escolanovista – à qual, muitas vezes eram atribuídas influências comunistas – mas era também poder se imbuir do papel de defensor da nação. D’Avila fala do papel de “classe defensora” atribuído àquelas professoras:

Questões de nacionalismo e disciplina eram facas de dois gumes no Instituto. Por um lado, eram ferramentas manipuladas por opositores da Escola Nova para questionar a lealdade de educadores e às vezes de estudantes. Por outro, o principal objetivo do Instituto era a preparação de um corpo profissional de professores que transcendia a política, mas que também refletia um conjunto de valores de classe e socialmente conservadores. Com esse fim, os educadores se esforçavam para criar paralelos entre professores e médicos entre professores e oficiais do Exército. Tanto dentro quanto fora do Instituto, os futuros professores eram preparados para assumir o papel de defensores da raça e da ordem social. (D’AVILA, 2005, p. 189).

Percebo que aquela época vai provocar uma fusão entre esta “nova” imagem de eficiência técnica, saberes científicos e civismo e construções já cristalizadas acerca da profissão docente, com aquelas que reverenciavam o seu caráter cívico e o aspecto missionário, consolidadas como vimos em fins do século XIX.

Na Era Vargas, este contorno se refina: estes professores deveriam ser também verdadeiros bastiões da pátria e de seus valores, como dissemos, uma geração de orgulhosos professores é criada naqueles anos. Valorizados socialmente, reverenciados como guardadores cívicos, acreditamos que eles sintetizavam como poucos a imagem do “soldado-cidadão” tão cara ao Governo.

Com relação a este último aspecto, saliento que esta análise procura se orientar a partir de noções explicitadas por Chartier (1986), acerca das quais faremos um breve comentário. Em *Formação Social e Habitus* o autor trata de conceitos trabalhados por Norbert Elias (1969) em *A Sociedade de Corte*. A leitura deste capítulo foi fundamental para amainar as dúvidas que tive a respeito das possibilidades de “levar a cabo” os objetivos aos quais nos propusemos com este trabalho. Tanto quanto o conceito de identidade de Dubar, tão largamente citado ao longo desta pesquisa, a noção de sociedade, à qual Chartier se reporta, foi uma espécie de “novelo de Ariadne”<sup>6</sup> para minha pesquisa.

Segundo Chartier, Elias entende a sociedade de corte a partir de duas acepções do termo: a primeira vê a corte como uma sociedade, ou seja, “uma formação social onde se definem de maneira específica as relações existentes entre os sujeitos sociais e onde as dependências recíprocas que ligam os indivíduos uns aos outros engendram códigos e comportamentos originais” (1986, p.93); e a segunda, a percebe como uma forma **particular** de sociedade, organizada a partir da corte, por meio da qual podem e devem ser analisadas formas mais amplas de organização, tal como se poderia fazer com a sociedade feudal ou industrial.

A partir destas considerações, Chartier enfatiza a pertinência do estudo de caso, pois este possibilita que seja atingido o **essencial**. É possível tornar evidentes as formas pelas quais uma organização social **emerge** e se **perpetua**.

Para perscrutar esta questão utilizei a dissertação de Rodolfo Ferreira (1994) a qual parte de artigos do *Jornal do Brasil* para evidenciar a maneira como a profissão docente é encarada nas décadas de 1940 até 1990 - o que devo admitir deu fôlego ao tipo de análise que optei por realizar. O autor entende que durante quase trinta anos, os professores são reverenciados, uma percepção que alguns dos

---

<sup>6</sup> De acordo com mitologia grega, Ariadne deu a Teseu um novelo de linha, para que, uma vez desenrolado, evitasse que o jovem se perdesse no intrincado labirinto do Minotauro.

trechos selecionados e que chegam a cobrir a data de criação do ENSK, parecem traduzir:

Verdadeiro realizador da grande obra de educação tem o professor o seu mais elevado lugar dentro das camadas sociais de todos os povos que atingiram o grau mais alto de compreensão e de cultura (**Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 1947. p. 6 *apud* FERREIRA, 1994, p. 45).

-----

[...] O mestre, essa personagem continuadora dos santos e bons princípios do mundo [...] Em todo mestre existe algo de transcendental, de luminoso, de vibrante. Sua figura que nos apresenta desde os primeiros dias da infância<sup>7</sup> figura principal de nossas preocupações infantis, gente que nos transmite nos caracteres da escrita as primeiras emoções da leitura, pessoa diferente das demais dentro do nosso mundo irreal de criança, tem sempre um pouco de anjo e um pouco de Deus [...] (**Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 1950. p. 6 *apud* FERREIRA, 1994, p. 45).

-----

[...] Essa mobilizante missão comparada a um autêntico sacerdócio não deve deixar de ser recordada [...] agrada-nos comparar o magistério ao sacerdócio em ambos o espírito do sacrifício deve preponderar. Em ambos a vocação deve se sobrepor aos interesses. Em ambos o interesse deve ser dominado pelo altruísmo. (**Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 1952 *apud* FERREIRA, 1994, p. 45).

Dos anos de 1958 e 1959, o autor retira trechos que reforçam ainda mais o perfil sacro que a profissão consagra:

Não há maior exemplo de amor à sabedoria, de esforço, paciência, sinceridade, polidez, entusiasmo, otimismo, abnegação e sacrifício, de conscienciosa dedicação à inestimável tarefa de instruir e educar as gerações presentes e futuras. Dessa nobre missão depende, sem dúvida, o apuro da personalidade e do caráter dos educandos (**Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 1958. P. 15 *apud* FERREIRA, 1994, p. 47).

-----

[...] bem tinha razão Rui Barbosa quando fixou os três momentos em que o homem se aproxima de deus (sic): no orar; no lavar e no educar. São três atitudes supremas: para o céu, para a terra e para a alma (**Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 1959. P. 4 *apud* FERREIRA, 1994, p. 47).

<sup>7</sup> Julgo, portanto ser possível incluir os professores primários neste bojo de representações.

É a partir destas representações – que julgo ser aquelas pela qual os professores primários eram percebidos pela sociedade brasileira na década de 1960 – que posteriormente me reportarei à Zona Oeste carioca, procurando não só vislumbrar aspectos da história da região – cujas particularidades julgo terem influência na criação da ENSK – como também perceber algumas facetas da relação que os alunos daquela escola estabeleceram com esta “herança identitária” e com os problemas nacionais citados no início deste tópico.

### 2.3 LEI Nº 906 – UM OLHAR MAIS AMPLO

Como citado anteriormente, a criação de uma escola normal em Campo Grande aparece no 10º artigo desta lei. Achei interessante perceber que do artigo 1º ao 18º temas como pobreza, auxílio a pobres, órfãos e favelados são praticamente imperativos. Na verdade sua publicação tem como preâmbulo “Determina a distribuição de lotes gratuitos aos favelados, soluciona o problema das favelas, e dá outras providências”.

Admito que me causou estranheza que a lei de criação de uma escola normal viesse no mesmo bojo de orientações de caráter tão assistencialista e com um tom tão... distante daquele que era como uma marca comum da memória em torno “do Sarah”: seu “glamour”. Uma **instituição cujas memórias se instituíram** em torno de ideias como: progresso, integração, prosperidade, desenvolvimento... monumentalidade.

Meu maior desafio nesta pesquisa foi encetar uma análise que, sem cair no simplismo de se debruçar em torno de uma suposta dicotomia entre o “real” e o “imaginado”, tentasse dar conta da riqueza do processo que me propunha a acompanhar e sobre o qual agora passarei a me deter de forma mais sistemática.

Entre “planos de construção proletária” e a criação de um serviço para internação de menores – curiosamente denominado SIM – o artigo 13º determina que todas as diplomadas (não se aceitavam rapazes naquela época) deveriam permanecer lecionando nos distritos da Zona Oeste por um tempo não inferior a cinco anos.

Primeiro, deve-se esclarecer que esta orientação não foi de maneira alguma inédita: o artigo 50 do Decreto 8.530 já estabelecia que:

Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal e bem assim, para a instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que **mais necessitem de professores primários.**

*Parágrafo único.* A concessão das bolsas se fará com o compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, **pelo prazo mínimo de cinco anos** (grifos meus).

Pelo que foi explicitado acima se podem inferir duas questões: a Zona Oeste carioca carecia de professores primários e era necessário garantir por meios legais a permanência daqueles que para lá se destinassem. Dito isto, acho pertinente trazer esta região para o bojo deste texto.

## 2.4 O SERTÃO CARIOCA

Começarei me reportando a alguns aspectos da história local da região. O bairro de Campo Grande se situa em uma área que, durante as primeiras décadas do século XX, ficou conhecida como “Sertão Carioca”. Atualmente, a região do antigo sertão carioca abrange bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro. No início do século XX, entretanto, a antiga zona rural da cidade do Rio de Janeiro não tinha limites muito rígidos, permitindo que órgãos de imprensa do período se referissem à Baixada Fluminense (especialmente distritos de Nova Iguaçu e Duque de Caxias) como parte integrante do Sertão Carioca.

O mapa constante da figura 1, oriundo da obra “O Sertão Carioca”, inclui localidades compreendidas desde Sepetiba até Jacarepaguá, indo de São João de Meriti a Guaratiba. Ao longo da pesquisa, percebemos, entretanto, que, ao longo das primeiras décadas do século XX, a denominação sertão carioca passou a designar fundamentalmente **Campo Grande, Santa Cruz e Guaratiba**. Será, portanto, a estas localidades que estarei me reportando.



Figura 1 – Mapa traçado pelo próprio Magalhães Corrêa

A expressão “Sertão Carioca” existia desde o final do século XIX não sendo, portanto, criada por Magalhães Corrêa, mas foi um epíteto que ganhou força após a publicação de seu livro na década de 1930, cuja capa está reproduzida abaixo:

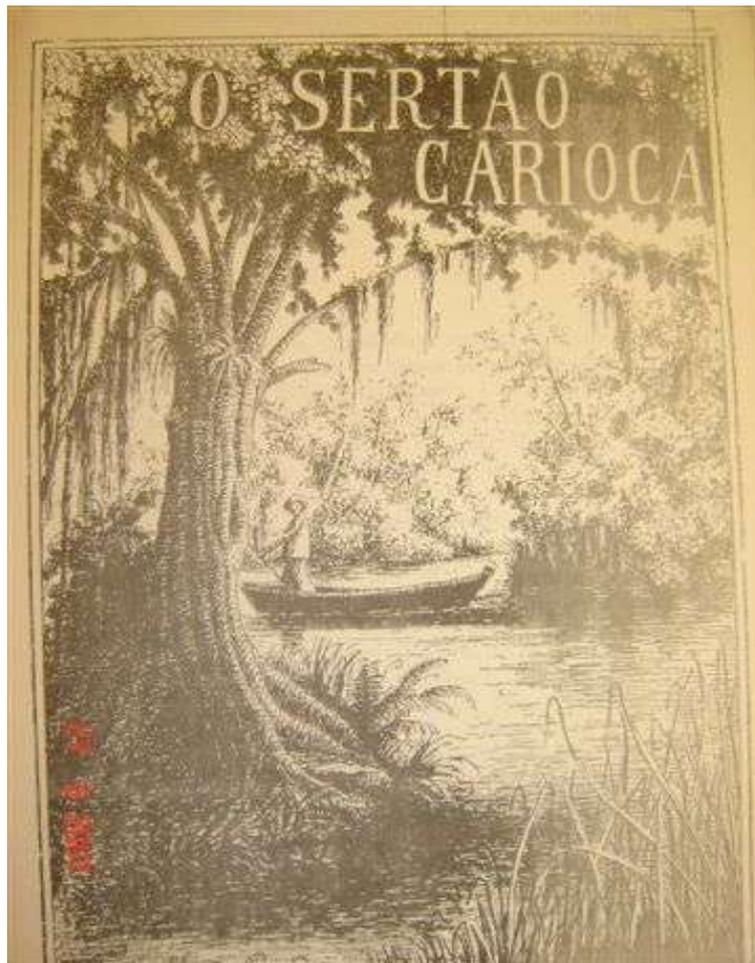


Figura 2 – O Sertão Carioca

Se, aos leitores do século XXI, pode causar estranheza imaginar que um cenário tão bucólico como o reproduzido na gravura acima pudesse fazer parte da cidade do Rio de Janeiro, é curioso perceber que para aqueles que leram a obra de Magalhães Corrêa, na época de sua publicação, o espanto não parece ter sido tão menor. Acredito que a obra foi capaz de “apresentar” ao carioca de então, uma faceta de sua cidade que parecia ignorada. Fato que fica evidenciado no prefácio da mesma, assinado pelo jornalista Ricardo Palma. Este inicia seu texto reconhecendo que:

Pouca gente, hoje, escreve sobre as coisas do Rio de Janeiro. E os poucos que escrevem, se limitam à história. Mas ultimamente um desses *escriptores*, afastando-se do *asfalto* moderno e elegante da avenida e deixando em paz a poeira venerável dos *archivos*, resolveu, como Fernão Paes “entrar pelo sertão”.

Sim, embora, o carioca da Avenida, do posto 4, dos chás e cinemas chics fique espantado, existe, nesta sua maravilhosa terra um “sertão” como na Amazônia, em Mato Grosso, em *Goyaz*, em Minas, na Bahia. Embora menos bravio...

Tinha-me eu na conta de razoável sabedor de coisas do Rio antigo, do Município neutro, do *actual Districto* Federal. Era uma pretensão como tantas. Mas bastou o professor Magalhães Corrêa iniciar a divulgação de uma serie de reportagens interessantíssimas para verificar que eu nada sabia.

É *elle* o sertanista que esta revelando aos cariocas o Rio pelo avesso, o Rio que os cariocas conhecem apenas da fachada, na sua exterioridade realmente deslumbradora [...].

Sim, senhores, o Rio tem o seu sertão. E que sertão maravilhoso, a cujas verdes portas se pode bater de automóvel, em escassas horas, por *optimas* estradas! Que sertão *sumptuoso* debruado de grimpas ainda frondosas, cachoando águas de altas vertentes, ondulando em vales uberrimos, excavando-se em lagoas de fundo *crystallino*!

Quantos cariocas saberão, por ventura, que, a três ou quatro horas do centro urbano ainda se encontram onças, entre ellas a sussurana e a jaguatirica, e capivaras, e estranhos símios, entre os *quaes* guariba, que há muitos *annos*, Emilio Goeldi já dava como raridade nas serras de *Therezopolis*? (...)

Trabalhos como esses deleitam e instruem. Hábitos de serviço, costumes domésticos, modos de vida, praticas de caçadas, pescarias, viagens, indústrias rudimentares, transportes sertanejos, superstições, indumentárias, *folklore*, fala regional, tudo que realmente traduz o ruralismo “silvestre, praiano, lacustre” de várzeas, valles, serras, capões, restingas, prais, brejos da hinterlandia carioca, tudo, a penna e o lápis de Magalhães Corrêa fixam com agilidade, colorido, graça, emoção (CORRÊA, 1936, p. 1-4).

A leitura de “Sertão Carioca” trouxe a este trabalho informações importantes acerca da história da região. Cumpre ressaltar que, além de Magalhães Corrêa, também fiz uso de informações oriundas da dissertação de Leonardo Santos, mencionadas ao longo deste capítulo.

O autor ressalta que para os cariocas das primeiras décadas do século passado a região era associada a imagens bastante específicas. Para alguns, lugar abandonado irradiador de doenças; para outros, paraíso inatingido, recanto de pureza dentro da realidade nem sempre tão ingênua de uma capital federal.

Acredito que a própria palavra **sertão** já carrega em si uma série de conotações: Hochman (1998) ressalta, inclusive, que esta expressão era empregada mais como uma categoria social e política do que geográfica, dado que: “sua localização espacial dependeria da existência do binômio abandono e doença”, o que parece explicitado pelos trechos abaixo.

Os jornais da época pareciam estar atentos à questão de fazer com que a população carioca “tomasse conhecimento” de uma parte da cidade, exterior aos limites da área urbana:

[...] daqui dessas colunas bradaremos sempre e sempre até que a nossa voz, unida a de outros batalhadores mais fortes que nós seja ouvida por alguém que não estando prezo aos grilhões da política lembre-se que o Districto Federal compreende não só o trecho da Central a Botafogo, mas entende ate Santa Cruz e Guaratiba (SANTOS, 2005, p. 38).

Já Afrânio Peixoto se debruça sobre outra questão: o potencial de disseminação de doenças que a região poderia ter:

Se raros escapam à doença, muitos têm duas ou mais infestações [...]. Vêem-se, muitas vezes, confrangido e alarmado, nas nossas escolas públicas, crianças a bater os dentes com o calafrio das sezões [...]. E isto, não nos ‘confins do Brasil’, aqui no DF, em Guaratiba, Jacarepaguá, na Tijuca [...]. Porque, não nos iludamos, o ‘nosso sertão’ começa para os lados da Avenida [Central] [...] (HOCHMAN, 1998, p. 70).

A literatura, com efeito, guarda inúmeros outros exemplos desta imagem de Brasil “verdadeiro” a partir do qual o termo sertão pode ser apreendido.

Segundo Aleixo (2004):

Com essa ideia, **o sertão aparece como um lugar onde a nacionalidade se esconde, livre das influências estrangeiras.** Nesse sentido, o sertão/litoral aparece como um dualismo, pois apresenta duas faces. Na primeira, o pólo negativo é representado pelo sertão – identificado com **a resistência ao moderno e à civilização.** Na outra, o sinal se inverte: o litoral é apresentado como sinônimo de inautenticidade, enquanto antítese da nação, como aparece em *Os sertões* essa ambivalência que consiste na principal característica da representação que constroem sobre o país e seus contrastes. O sertão é representado pelo espaço da miséria, da violência, das práticas políticas dos coronéis, do latifúndio, da garimpagem, do cangaço, do messianismo, da seca, do êxodo e o lugar do arcaico. Esse espaço vai sendo tecido como uma rede de significados simbólicos que se superpõe como um lugar amplo e perigoso, cheio de percalços e armadilhas, verdadeiro labirinto existencial, mas que admite brechas levando a saídas, como, por exemplo, em *Grande Sertão: Veredas*, em que Guimarães Rosa, retrata o sertão de Minas Gerais como um lugar mítico, onde está em jogo a salvação ou a perdição do ser humano, mero peão na eterna batalha entre Deus e o diabo. (grifos nossos).

Assim, como indicado no trecho acima, o “sertão” carrega em si uma amálgama de dualidades. Ele sintetiza por um lado uma visão dual do Brasil, construída ao longo de nossa colonização e na qual litoral e interior, são de certa forma polarizados. Como também creio serem polarizadas certas formas de entendê-lo; na medida em que ele pode ser descrito positivamente; como um “relicário” que preserva as especificidades profundas e inalteradas do “povo brasileiro” ou entendido como um obstáculo à modernização do país, uma expressão de atraso econômico e social.

Talvez aquele ideal de sertão/repositório da “essência brasileira”, consagrado por Euclides da Cunha em “Os Sertões”, mais de trinta anos antes, tenha motivado Corrêa Magalhães a desbravar o *seu sertão*. O que parece estar presente no apuro com que registrou cenas do cotidiano da região.

Atendendo ao interesse desta pesquisa, pretendo me focar sobre as representações que cercaram o sertão carioca, por crer que elas podem ajudar a ampliar o olhar sobre o processo de implantação de uma escola normal naquela região na década de 1950.

Como mencionado anteriormente, ao destacar alguns trechos do prefácio de *Sertão Carioca*, defendo a ideia de que esta obra expôs aos cariocas da década de 1930 aspectos de sua cidade que a maioria ignorava. No período, o Rio de Janeiro teve seu centro urbano modernizado, presenciou a inauguração do suntuoso prédio do Instituto de Educação na Tijuca e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A cidade vivia em uma época na qual a questão da modernidade parecia particularmente cara aos cariocas. Mesmo assim, eles são levados a perceber que uma área considerável de sua cidade ainda abrigava imagens pouco conhecidas que remetiam ao exotismo e mesmo ao atraso.

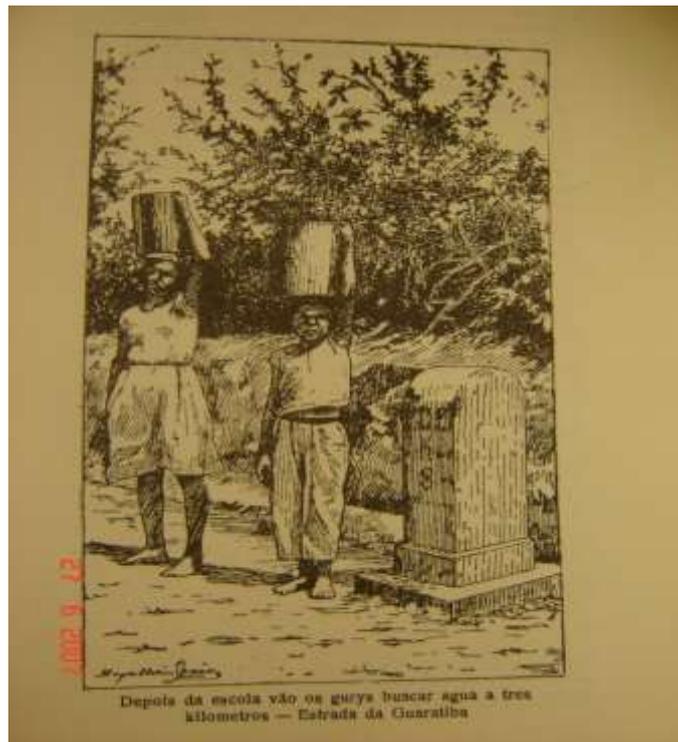


Figura 3 – “Gurys”

Intencionalmente ou não, Magalhães Corrêa acaba registrando o abandono ao qual a região ficava relegada. Gravuras como os “Gurys” que mostra dois meninos carregando latas de água em suas cabeças, lembram que a Zona Oeste, mesmo estando localizada na capital federal do Brasil, sequer possuía saneamento básico.

Questão essa que, como outras, será explorada pelos políticos locais, quando, a partir dos anos 1950, começa a ocorrer uma explosão demográfica na região. Época em que – como destacarei – um político daquela região será inclusive conhecido como “vereador das bicas”, ou seja, aquele que implantou água encanada em várias ruas daquelas localidades.

Não por acaso, os representantes do poder local assumiram a missão de tirar a região do “atraso” em que se encontrava, disputando palmo a palmo a quem caberia uma liderança que fosse capaz de atenuar as marcas desta imagem de sertão/atraso/abandono inaugurando os “novos tempos” da região, nos quais, como já mencionado, parecia ser imprescindível associá-la a termos como progresso, modernidade e visibilidade.

## 2.5 SERTÃO CARIOCA E PODER LOCAL

Santos (2005), em sua dissertação de mestrado intitulada: “Um Sertão entre muitas certezas”: a luta pela terra na zona rural da cidade do Rio de Janeiro: 1945-1964”, acredita que a tentativa de compreender a dinâmica da política local deve incluir algumas imagens consideravelmente recorrentes e atreladas ao passado da mesma. A primeira delas diz respeito aos “filhos ilustres”: figuras influentes que marcaram a história daquelas localidades, em um período que se estende do passado longínquo das sesmarias até o apogeu das grandes propriedades cafeicultoras. Com o declínio da grande lavoura, entram em cena os “chefes locais”. Em relação a estes, o autor tece um interessante comentário:

[...] de Cesário de Melo, Caldeira Alvarenga, Edgar Romero e Ernani Cardoso, passando por Miécimo da Silva<sup>8</sup> e chegando até Moacir Bastos, Romualdo Boaventura [...]. Personagens estes tão importantes, que não seriam lembrados apenas nos relatos sobre a história local como também dariam seus nomes a algumas das principais ruas e avenidas da região, fazendo com que o próprio espaço expressasse a memória do lugar, de modo a que - com o perdão do trocadilho – **essa memória nunca seja esquecida** (p. 35, grifo meu).

Já Silva (2006), ao falar do “clientelismo local” em sua dissertação de mestrado, apresenta relatos colhidos junto a líderes do sindicato estadual de profissionais da educação (SEPE) que indicam como a imagem destes chefes locais permanece viva. Duas destas entrevistas se destacam, pois, com uma linguagem bastante coloquial, V.L.F.S. e J.S., expressam o vigor desta relação entre política e memória. A primeira registra o seguinte:

É, a família Alvarenga foi a família que por muitos anos dirigiu o Sarah (Instituto Sarah Kubitschek) e tinha muitos professores “Alvarenga” no Sarah. Quer dizer, tinha, vamos dizer assim [...]. Tinha uma representação política muito grande. Haja visto (*sic*) a gente ter nomes de ruas. Então eram as famílias. E em Santa cruz era a família Cesário de Melo, que era a família política. Depois, tivemos outros políticos da região, mas eram nomes, e que formavam assim, currais eleitorais nessa região. (SILVA, 2006, p. 75).

<sup>8</sup> Na região existe uma escola municipal; Francisco Caldeira de Alvarenga e o Centro desportivo Miécimo da Silva, ganha neste ano uma visibilidade particular, pois lá se realizarão algumas das provas do PAN-2007.

J.S. não se furta a usar expressões dificilmente associáveis ao Rio de Janeiro do século XX. Para ele, essas figuras proeminentes da região configuravam-se como verdadeiros coronéis, sim os famosos coronéis, detentores do grande poder no meio rural, que marcaram a política nacional no século XIX.

É, Caldeira de Alvarenga. Ivo da Silva também foi vereador, também tinha a mesma trajetória política. Em Santa Cruz, o Pedro Ferreira, que morreu, não é? Morreu em Campo Grande, no palanque, fazendo discurso [...]. Então a política da Zona Oeste sempre foi pautada nesse clientelismo. E hoje está pior ainda, dentro da minha avaliação, porque está o coronelismo, coronéis da política. Está o coronel [...] aí que interfere na educação como se fosse feudo dele, não é? (SILVA, 2006, p. 75).

Trata-se, portanto, de um poder local que – a exemplo do que a literatura brasileira consagrou em relação ao interior do Brasil – também tinha seus “coronéis”. E, se, para alguns destes, a autoridade e a influência que detinham foram literalmente “herdadas”, outros foram capazes de construí-la a partir das mudanças sociais e econômicas por que passaram a cidade e a região ao longo do século passado.

## 2.6 A EDUCAÇÃO NO SERTÃO CARIOCA

Francisco Caldeira de Alvarenga era herdeiro da fazenda Grumarim, hoje conhecida como Grumari e parte do atual bairro do Recreio dos Bandeirantes. Este político, conhecido pelo revelador apelido de “Sinhozinho”, parece ter tido um cuidado especial com a construção de sua imagem. Ele deixou um rico acervo documental ao qual tive acesso por meio de sua família: são cartas, fotos, reportagens de jornal e até um pequeno livro, publicado na década de 1950 por seu avô, intitulado “*Origem da posse e Domínio das Terras de Grumarim hoje de propriedade de Francisco Caldeira de Alvarenga*”.

Nesta publicação, se percebe uma grande preocupação para com a legitimação da propriedade de suas terras – ao que parece - ameaçada por questionamentos de herdeiros de outros ramos familiares por meio de uma descrição minuciosa dos trâmites legais que atestavam a legitimidade da mesma. Além disso, há um nítido cuidado com o enaltecimento da beleza da região, aliado

ao desvelo em se reiterar a importância do passado – da região e de sua família – e o futuro de glórias que a região, segundo ele, conheceria.



Figura 4 – Família Caldeira de Alvarenga

Observe-se a figura 4: a figura central nesta foto é a matriarca da família, Mafalda Teixeira de Alvarenga, que atualmente empresta seu nome a uma escola municipal da região. Aparentemente a necessidade de professores para região já era perceptível muitos anos antes da lei Nº 906 deliberar sobre a formação e fixação dos mesmos naquela região. No citado “Origem da posse e Domínio das Terras de Grumarim (...)” Francisco Caldeira de Alvarenga fez com que ficasse registrado que:

Em Crumarim, houve em 1895, duas escolas, com a criação de uma outra dirigida pela professora D. Mafalda Teixeira de Alvarenga, escola que funcionou até 1912, na própria casa da fazenda.

Essa professora e educadora conseguiu com grande esforço e sacrifício, ensinar a grande número de alunos de ambos os sexos, ensinando além de escrita, leitura, matemática, noções de história do Brasil e geografia, trabalhos manuais, e costura e trabalhos de agulha às meninas. Não havia caixa escolar, e, o auxílio às crianças pobres, de roupas, objetos de expediente, medicamentos, eram feitos à custa da Professora, que, cheia de patriotismo e espírito público, dava um exemplo nobilitante de abnegação, residindo no local e indo uma vez por mês ao Rio <sup>9</sup>fazendo a viagem a cavalo, numa distância de 30 quilômetros, até a estação de Campo Grande.

<sup>9</sup> Percebemos que no imaginário daquelas pessoas sua região não fazia parte “do Rio”.

Esta descrição me remeteu quase imediatamente a uma gravura observada ao folhear de Magalhães Corrêa, que retrata e enaltece a “professora do sertão carioca”. Lá esta ela um tanto “perdida” no meio da imensidão agreste do espaço onde atua.



Figura 5 – A Professora

Não podia deixar de me referir às abnegadas professoras que percorrem o *Distrito* Federal, principalmente o sertão carioca, nos seus recantos mais afastados e esquecidos, galgando morros e percorrendo longas estradas em caminhadas estafantes, quer em dias de sol quer em dias de chuva.

E assim *aparecem* “ambulantes do saber”, instruindo e educando os pequenos, *soccorrendo-os* nas necessidades *materiaes* por intermédio das caixas escolares para cuja manutenção concorrem, organizando ainda *festivaes* e tómbolas (MAGALHÃES CORRÊA, 1932, p. 236)

Um dos aspectos que entendo ser interessante acerca da família Caldeira de Alvarenga é o fato de que ela, de certa forma, sintetiza as mudanças pelas quais a região passou. Segundo Santos (2005), embora a pequena lavoura e algumas atividades relacionadas ao extrativismo vegetal, tenham se desenvolvido no início do século passado, é importante perceber que aquela área viveu um período de decadência provocado pelas secas que consumiram os grandes cafezais.

As primeiras décadas do século XX trouxeram à região a chamada “febre da laranja”, que, ao que parece, também “acometeu” os Caldeira de Alvarenga. O crescimento deste cultivo foi tanto, que Santos (2005) faz alusão a um slogan conhecido na época: “**laranja no pé, dinheiro na mão**”. Esta expansão foi seguida de inúmeras obras de infraestrutura realizadas pela Diretoria de

Saneamento da Baixada Fluminense (DSBF) e pelo próprio governo federal. Saneamento, construção de vias de acesso ao centro do Rio de Janeiro e um verdadeiro embelezamento urbano – nos termos da época, é claro – encorajaram os empreendedores imobiliários a retalhar seus terrenos e não mais arrendar ou vender aos pequenos lavradores.

Acredito que isto também contribuiu para estabelecer as novas bases de poder na localidade, posto que as intensas transformações ocorridas no período modificaram o perfil sócio econômico da mesma como visto nas tabelas abaixo (Tabelas 1 a 3).<sup>10</sup>

**Tabela 1** - População Residente e taxa de crescimento demográfico (1890-1906)

Freguesias	População Residente		Taxas de crescimento %
	1890	1906	1890-1906
<b>Freguesias Urbanas</b>	<b>429.745</b>	<b>619.648</b>	<b>44</b>
Candelária	9.701	4.454	-54
São José	42.017	44.878	7
Santa Rita	46.161	45.929	-1
Sacramento	30.663	24.612	-20
Glória	44.105	59.102	34
Santana	67.533	79.315	17
Santo Antônio	37.660	42.009	12
Espírito Santo	31.389	59.117	88
Engenho Velho	36.988	91.494	147
Lagoa	28.741	47.992	67
São Cristóvão	22.202	45.098	103
Gávea	4.712	12.750	171
Engenho Novo	27.873	62.898	126
<b>Freguesias Rurais</b>	<b>92.906</b>	<b>185.687</b>	<b>100</b>
Irajá	13.130	27.410	109
Jacarepaguá	16.070	17.265	7
Inhaúma	17.448	68.557	293
Guaratiba	12.654	17.928	42
Campo Grande	15.950	31.248	96
Santa Cruz	10.954	15.380	40
Ilha do Governador	3.991	5.616	41
Ilha de Paquetá	2.709	2.283	-16
<b>Total</b>	<b>522.651</b>	<b>805.335</b>	<b>54</b>

Tabela 1: População Residente e taxa de crescimento demográfico das freguesias do Rio de Janeiro (1890-1906).

Como se pode observar, Campo Grande, Guaratiba e Santa Cruz estão compreendidas no conjunto de **Freguesias Rurais**, cujos índices de crescimento percebidos entre os anos de 1890, se não são os menores desta tabela, são,

<sup>10</sup> Todas estas tabelas foram extraídas da minha dissertação de mestrado (Cardoso. 2007).

contudo consideravelmente singelos se comparados com o de algumas Freguesias Urbanas, como Gávea e Engenho Novo.

**Tabela 2** - População Residente e taxa de crescimento demográfico (1906-1920)

Freguesias	População Residente		Taxas de crescimento %
	1906	1920	1906-1920
<b>Freguesias Urbanas</b>	<b>619.648</b>	<b>790.823</b>	<b>28</b>
Candelária	4.454	3.962	-11
São José	44.878	27.714	-38
Santa Rita	45.929	38.164	-17
Sacramento	24.612	27.370	11
Glória	59.102	68.330	16
Santana	79.315	40.632	-49
Santo Antônio	42.009	49.325	17
Espírito Santo	59.117	77.798	32
Engenho Velho	91.494	48.948	-46
Lagoa	47.992	57.558	20
São Cristóvão	45.098	59.332	32
Engenho Novo	62.898	41.727	-34
Gávea	12.750	15.270	20
Santa Teresa		8.326	
Copacabana		22.761	
Gamboa		50.699	
Andaraí		84.171	
Tijuca		11.484	
Méier		57.252	
<b>Freguesias Suburbanas</b>	<b>185.687</b>	<b>356.776</b>	<b>92</b>
Irajá	27.410	99.586	263
Jacarepaguá	17.265	19.751	14
Inhaúma	68.557	131.886	92
Guaratiba	17.928	23.609	32
Campo Grande	31.248	52.405	68
Santa Cruz	15.380	16.506	7
Ilha do Governador	5.616	8.785	56
Paqueta	2.283	2.916	28
Outras Ilhas		1.332	
<b>Total Geral</b>	<b>805.335</b>	<b>1.147.599</b>	<b>42</b>

Tabela 2: População Residente e taxa de crescimento demográfico das freguesias do Rio de Janeiro (1906-1920).

Aqui os três bairros começam a ser chamados de freguesias suburbanas, resultado que se deve, provavelmente, à expansão da malha urbana até a região. Nos anos seguintes, pode-se verificar o crescimento imobiliário da região sobre o qual me deterei a seguir.

**Tabela 3 - População Residente no Município do Rio de Janeiro**

Circunscrições Censitárias	População 1950		População 1960		Crescimento % 1950-1960
	N	%	N	%	
<b>CENTRO</b>	<b>37.809</b>	<b>1</b>	<b>25.196</b>	<b>1</b>	<b>-33</b>
Candelária	1.069	0	435	0	-59
São José	6.684	0	4.696	0	-30
Santa Rita	9.567	0	9.388	1	-2
São Domingos	3.521	0	2.149	0	-39
Sacramento	5.865	0	3.196	0	-46
Ajuda	11.103	1	5.332	0	-52
<b>Área Periférica Central</b>	<b>181.392</b>	<b>8</b>	<b>177.740</b>	<b>5</b>	<b>-2</b>
Santana	14.911	1	10.435	1	-27
Gamboa	31.324	1	29.017	0	-7
Espírito Santo	37.227	2	31.515	1	-15
Rio Comprido	70.979	3	83.896	3	18
Santo Antônio	26.951	1	22.477	0	-17
<b>São Cristóvão</b>	<b>76.604</b>	<b>3</b>	<b>78.002</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Santa Teresa</b>	<b>71.733</b>	<b>3</b>	<b>83.215</b>	<b>3</b>	<b>16</b>
<b>Zona Sul</b>	<b>359.681</b>	<b>15</b>	<b>556.145</b>	<b>17</b>	<b>55</b>
Glória	82.563	3	114.293	4	38
Lagoa	59.460	3	70.494	2	19
Gávea	88.409	4	131.011	4	48
Copacabana	129.249	5	240.347	7	86
<b>Zona Norte</b>	<b>237.912</b>	<b>10</b>	<b>291.925</b>	<b>9</b>	<b>23</b>
Engenho Velho	41.721	2	45.304	2	9
Timuca	80.011	3	107.074	3	34
Andaraí	116.180	5	139.547	4	20
<b>Zona Suburbana I</b>	<b>826.361</b>	<b>35</b>	<b>1.057.869</b>	<b>32</b>	<b>28</b>
Engenho Novo	122.977	5	145.796	4	19
Méier	84.601	3	103.957	3	23
Inhaúma	86.163	4	106.207	3	23
Piedade	110.962	5	128.119	4	16
Irajá	123.234	5	182.818	6	48
Madureira	157.796	7	208.200	6	32
Penha	140.628	6	182.772	6	30
<b>Jacarepaguá</b>	<b>107.093</b>	<b>4</b>	<b>193.792</b>	<b>6</b>	<b>81</b>
<b>Zona Suburbana II</b>	<b>324.906</b>	<b>14</b>	<b>564.425</b>	<b>17</b>	<b>74</b>
Pavuna	98.594	4	183.027	67	86
Anchieta	75.600	3	139.800	4	85
Realengo	150.712	7	241.598	7	60
<b>Zona Rural</b>	<b>111.832</b>	<b>5</b>	<b>203.479</b>	<b>6</b>	<b>82</b>
Campo Grande	59.752	3	126.982	4	113
Guaratiba	20.516	1	27.120	1	32
Santa Cruz	31.564	1	49.377	1	56
???	<b>35.957</b>	<b>2</b>	<b>68.643</b>	<b>2</b>	<b>72</b>
<b>Total</b>	<b>2.375.280</b>	<b>100</b>	<b>3.300.431</b>	<b>100</b>	<b>39</b>

Tabela 3: População Residente no Município do Rio de Janeiro em 1950 e 1960 e taxa de crescimento demográfico 1950-1960, por circunscrição censitária<sup>11</sup>.

Entre 1950 e 1960, embora a região tenha apresentado consideráveis índices de crescimento, permanece a designação de zona rural. O que deve ter contribuído para que os políticos da região, cujas bases eleitorais tanto

<sup>11</sup> De 1950 a 1960 a região dobra sua população sendo a região que mais cresceu nesse período.

aumentaram, procurassem estabelecer estratégias para mudar este quadro, para fazer o sertão “**crescer e aparecer**” diante do resto da cidade.

Creio que a grande questão do período foi estabelecer **quem** conseguiria obter para o sertão carioca, a visibilidade “positiva” que, a nosso ver, potencializaria o capital político das lideranças da região.

## 2.7

### “E NÃO IRIA TER MAIS AQUELA ROTATIVIDADE DE PROFESSOR QUE ERA UMA COISA HORROROSA” (professora J.)

O vereador Miécimo da Silva, já mencionado, foi outro dos grandes líderes locais do sertão carioca. Santos ressalta que os lavradores:

“[...] para verem atendidas as suas reivindicações recorriam tanto ao vereador pessedista Osmar Resende (PSD), ao conservador chefe de polícia Segadas Viana, quanto ao deputado socialista Breno da Silveira, ao deputado comunista Hércules Corrêa e ao deputado trabalhista João Luiz de Carvalho [...] e ao vereador “populista” Miécimo da Silva (PSP)”.

Seu filho me concedeu uma entrevista na época da elaboração de minha dissertação na qual colhi primeiramente informações a respeito da carreira política de seu pai. Ele ressaltou que Miécimo da Silva foi duas vezes vereador e quatro vezes deputado estadual. Acrescentando também que seu tio, Daniel Silva, foi por duas vezes deputado federal. Artur Miécimo descreveu a curiosa “entrada” de seu pai na política informando que:

Ele começou trabalhando no palácio, o presidente era Gaspar Dutra. E ele começou a trabalhar com Dona Santinha (esposa do presidente). Dona Santinha falou para todos aqueles que trabalhavam com ela na Obra Social do Brasil, ela disse: - O que vocês querem? O governo está acabando. “Vou dar o que vocês quiserem” Isso para aquelas pessoas que ela mais gostava. Meu pai disse: - Eu tenho vontade de ser vereador. Ela chamou o Adhemar de Barros e disse: - “Lança o Miécimo vereador”. Aí o Adhemar deu um jipe para meu pai e ele saiu candidato e perdeu. Depois veio outra eleição e se elegeu vereador e nunca mais perdeu”.

Segundo Santos (2005), nas décadas de 1940 e 1950, na esteira das transformações pelas quais passava a região, os políticos cariocas procuravam avidamente serem reconhecidos como promotores de “obras e melhoramentos”, tais como; a construção de escolas, postos de saúde, túneis, pontes, linhas de ônibus e bondes, saneamento, água, luz, ruas, avenidas e bicas públicas. Além disso, muitos deles procuravam tomar para si o papel de porta-voz das reivindicações dos lavradores. Miécimo da Silva aparentemente procurou apropriar-se de todas estas estratégias.

Nos primeiros anos da década de 1950, o vereador foi alvo de críticas particularmente ácidas, feitas por jornalistas e membros da Câmara de Vereadores. Era comum que se referissem a ele como o “vereador das Bicas”, o que levou o jornal “Diário Trabalhista” a publicar, em 1952, o seguinte comentário acerca do vereador:

A política de visitar o Prefeito com um saco de bombons está dando bom resultado para o vereador Miécimo Biqueiro da Silva. Agora o edil açucarado quer que a Prefeitura rasgue uma Avenida que ligue Campo Grande a Guaratiba. A ideia é boa, mas o método usado é meloso (DIÁRIO TRABALHISTA, *apud* SANTOS, 2005, p. 229).

Na verdade ele também poderia ser chamado de vereador “dos lavradores”, pois procurava sempre estar presente quando estes organizavam alguma manifestação. O vereador costumava fazer longos discursos acerca dos “problemas de terra” na região. O que levou Domingos Velasco, vereador do PSB, a escrever um artigo no jornal *O Popular*, em 1954, no qual informava, em tom irônico, ter doado suas terras a Miécimo “para ajudar o que se intitula defensor dos lavradores”.

Já no seu segundo mandato, Miécimo, entretanto, tenderia a se concentrar em discussões sobre investimentos em obras de melhoramento no Sertão Carioca. É neste contexto, então, que entendo a proposta de criação de uma Escola Normal na localidade. Santos (opus cit) comenta que este “novo rumo” na carreira de Miécimo da Silva permitiu que ele não tivesse que disputar com outro político da época, O. Resende, a condição de “legítimo” representante dos “interesses” dos lavradores da região. Resende pôde então “tomar o lugar” de Miécimo, passando a discutir questões sobre desapropriação e ameaças de despejo contra os pequenos lavradores e a participar diretamente de alguns protestos realizados na Câmara

Municipal. A mesma Câmara na qual, segundo seu filho, ele encontrou dificuldades em torno da aprovação de um projeto para criação da escola normal para a região.

Dificuldades essas oriundas, segundo ele, do fato de que a região era reconhecida como rural: “Aqui era lugar de plantação de Laranja. Aí, de repente apareceu um vereador querendo fazer um Instituto de Educação para formar professores [...]. Se hoje existe gente que acha que Campo Grande é uma cidade, não é bairro, imagina naquela época”.

Na época, tinha Lacerda e Tenório Cavalcanti. Meu pai era do partido neutro; ele votava dos dois lados, ele negociava voto em troca. Hoje se fala em mensalão. Ele negociava em troca de obras para o bairro, então era isso. Ele precisava de votos para aprovação do Sarah. Na época, queriam a aprovação de uma obra no Maracanã; precisavam do voto do meu pai; o voto dele era o de minerva, Ele trocou com Lacerda o início do Sarah.

Segundo Artur Miécimo, seu pai era uma pessoa futurista, que além de esporte e ecologia se interessava pela educação. “A ideia dele era criar um Instituto de Educação parecido com o que tinha lá na Tijuca, com o que tem na Mariz e Barros”. Desejo que a lei nº 906 refletiu.

Retornando à criação da escola, Artur lembra que seu pai teve a ideia de lhe dar o nome da esposa do ex-presidente Juscelino Kubitschek, e que o casal Kubitschek compareceu à inauguração, ficando hospedado na residência de Miécimo. Neste momento da entrevista, lembro de ter me intrigado a respeito das intenções do vereador carioca ao batizar “sua” obra com um sobrenome associado ao Brasil moderno, do cinquenta anos em cinco. Uma questão pareceu respondida, em parte, quando Artur Miécimo, revelou que o então Governador Lacerda costumava se referir à escola como “A Brasília do Miécimo”<sup>12</sup>.

Durante seu relato fiquei intrigada a respeito de uma possível participação da família Caldeira de Alvarenga, na criação da escola normal de Campo Grande. Afinal já sabia de seu prestígio, do valor que atribuíam a sua imagem – e à imagem da região –, além de ter como certo o fato de que Francisco Caldeira de Alvarenga creditava à profissão docente um considerável valor simbólico. Quando explicitada esta dúvida, Artur Miécimo me respondeu:

---

<sup>12</sup> Retomarei a esta questão posteriormente.

A concorrência política, a competição, a corrida para a vitória etc. Fazem aparência de desavença. Assim, na época citada, vários políticos concorriam na antiga Zona Rural, hoje, Zona Oeste. O resultado é que, necessariamente, havia atritos, posteriormente resolvidos. Sendo assim, na época foram contra (a criação da escola)

Minha segunda entrevistada foi uma das ex- professoras da escola que não titubeia em apontar o vereador como “o” criador da escola. Esta, também pertencente a uma família tradicional da região, cujo patrimônio foi constituído a partir da plantação de laranjas, lembrou que, após ter se formado pelo Instituto de Educação, da Mariz e Barros, foi trabalhar na escola Venezuela, na qual, como em outras tantas da região, era comum que as professoras procurassem obter, tão logo fosse possível, remoção para escolas mais próximas do centro da cidade:

Aquilo me incomodava demais sabe [...] quando você sentia que a professora estava naquele ponto, o que fazia? Pedia transferência. Aí você tinha que começar tudo de novo, todo ano isto acontecendo, chegava um grupo e você começava tudo outra vez, eu me perguntava por que não há uma escola normal aqui? Na verdade, talvez eu nem pensasse na escola Normal, mas eu sentia que alguma coisa tinha que acontecer para evitar isto, porque aí elas saíam para Bangu, Realengo ficava mais perto da casa delas, como fazem até hoje.

Anos mais tarde ela se torna diretora do colégio:

Aí como Diretora eu passei a vivenciar o que eu já havia vivido como subdiretora, mesmo já tendo um grupo de professores de Campo Grande, mas não era suficiente para lotar a escola Venezuela toda. Então, continuava aquela história de chegar professor, você fazer aquele trabalho e depois o pessoal pedia transferência. Eu me lembro que quando eu dirigia escola, eu tinha professores que moravam aqui<sup>13</sup>. Você sabe bem o que é isto, que faziam faculdade e na época de prova tiravam dispensa de prova. Você sabe o que é isto? Ficar uma semana sem a professora aparecer e eu ficar com a turma na escola. Bom aí, você vê quantos professores ainda tinha que não eram de Campo Grande porque muitos não passavam para o Carmela Dutra.

---

<sup>13</sup> A entrevistada nos recebeu em seu apartamento no Leblon; o “aqui” usado por ela designa Zona Sul.

Assim no ano de 1957, ela é procurada pelo vereador Miécimo da Silva:

Na Venezuela, no momento já havia um número razoável de professoras de Campo Grande, porque abriu o Carmela<sup>14</sup>, agora que entra o Sarah, [...] o Miécimo conseguiu a criação da Escola Normal Sarah Kubitschek, foi criação dele, quando saiu publicado não tinha lugar para funcionar o colégio. Ele foi até mim e falou: “Professora J, não tenho lugar para funcionar o colégio”. Ele percebeu, todo mundo percebia, ele talvez ele não percebesse este detalhe, do trabalho que você fazia com o professor e quando ele estava pronto, para continuar ele saía, aquilo que você fez outro iria colher os frutos, isto não dava para ele perceber não é? Aí então ele veio: “Professora não há lugar para a escola funcionar a senhora nos acolhe?” E eu: “Claro!” Porque a Venezuela [...] tem um prédio e depois eles fizeram um anexo sobre pilotis, com quatro salas com entrada independente, mas também tem ligação com o prédio, e aí eu, eu cedo quatro salas, transformo a escola em três turnos porque eu não vou prejudicar meus alunos, nem a oferta, porque se eu cedesse quatro salas eu não poderia receber.

---

<sup>14</sup> Instituto de Educação Carmela Dutra