

**O QUE FIZERAM (E O QUE FIZEMOS) DE NÓS?**

ESTUDO DE CASO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS/AS  
DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO (CBA) EM MINAS GERAIS

FREDERICO ASSIS CARDOSO



FREDERICO ASSIS CARDOSO

**O QUE FIZERAM (E O QUE FIZEMOS) DE NÓS?**

ESTUDO DE CASO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS/AS  
DO *CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO* (CBA) EM MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial e último à obtenção do título de Doutor em Educação.

*Linha de pesquisa* – Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos.

*Orientação*: Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

Belo Horizonte

2013

Tese – Doutorado em Educação (2013)

Trabalho científico de domínio público. Autorizada a reprodução parcial ou total desta obra.

CARDOSO, Frederico Assis. *O que fizeram (e o que fizemos) de nós?* Estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

C268q T	<p>Cardoso, Frederico Assis.</p> <p>O que fizeram (e o que fizemos) de nós? : estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais / Frederico Assis Cardoso. - Belo Horizonte, 2013. 262 f., enc, il..</p> <p>Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora : Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. Bibliografia : f. 221-249. Anexos : f. 250-262.</p> <p>1. Currículos -- Avaliação -- Minas Gerais. 2. Alfabetização. 3. Sociologia educacional. 4. Avaliação educacional -- Minas Gerais. 5. Planejamento educacional -- Minas Gerais. I. Título. II. Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p>CDD- 375.006</p>
------------	---

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira.

Endereço: Avenida Presidente Antônio Carlos, n. 6.627. Bairro Pampulha. Campus Universitário. Belo Horizonte (MG), Brasil. CEP: 31270-901.  
Telefones: (55) 31. 3409.5301 e (55) 31. 3409.6140. / E-mail: biblio@fae.ufmg.br / Bibliotecário-Chefe (em 2013): Ricardo José Miranda.



FaE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

Tese apresentada por Frederico Assis Cardoso sob o título: “*O que fizeram (e o que fizemos) de nós?* – Estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do *Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)* em Minas Gerais”, no dia 25 de fevereiro de 2013, às 09h., Sala de Teleconferência, FaE/UFMG, para a banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

---

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (Orientadora) – FaE/UFMG.

---

Profa. Dra. Maria Alice de Lima Gomes Nogueira – FaE/UFMG.

---

Profa. Dra. Maria José Braga Viana – FaE/UFMG.

---

Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim – FE/UNICAMP.

---

Profa. Dra. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza – PUC-Rio.

---

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza – FaE/UFMG.  
*Suplente interno.*

---

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva – ICHS/UFOP.  
*Suplente externo.*

Em nome do Pai, Cardoso (*in memoriam*).

E da filha, Ana Céu.

E do filho, Caetano.

E do Espírito que me soprou a vida, Suzete.

\*\*\*

Para Marina Alves Amorim “Bem-Vinda”, cheia de graça e de ternura, que não me deixa nem mesmo pelo Chico Buarque e com quem ainda espero construir tantas coisas juntos.

## AGRADECIMENTOS

Como cada um de nós era vários, já era muita gente. [...] Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.

(Guilles Deleuze, Félix Guattari. *Mil platôs*).

Durante a minha trajetória como estudante, professor, coordenador de curso e pesquisador em formação, pude contar com o auxílio de diversas pessoas. Pela atenção e pelo carinho, pelo incentivo e pelos palpites nos momentos de angústia, agradeço a todos/as aqueles/as que estiveram comigo em mais esta caminhada. Sou grato também às instituições que me acolheram durante o meu percurso profissional.

Aos companheiros de doutorado, o angolano Eurico Josué Ngunga, pelo reencontro; ao historiador e amigo Júlio César Virgínio da Costa, outro caso de reencontro, e a Rodrigo de Almeida Ferreira, amigo com quem me formei em História na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) e com quem compartilhei as dores e as delícias do ensino de história na educação básica. Com carinho e deferência agradeço ao meu amigo e irmão Gabriel Menezes Viana, pela parceria que nos uniu. Às amigas de doutoramento e também orientadas pela Profa. Dra. Lucíola Santos, Geralda Aparecida de Carvalho Pena e Leandra Martins de Oliveira, pela cumplicidade e pela parceria.

Às companheiras professoras com as quais trabalhei: Adriana Célia da Silva Bicalho, Alexandra do Nascimento Passos, Áurea Regina Thomazi, Eloísa Helena Santos, Giovanna Camila da Silva, Janete Flor de Maio Fonseca, Júnia Sales Pereira, Lucília Regina de Souza Machado, Patrícia Lins Vieira e Rosalina Batista Braga. E também aos companheiros de docência, os professores: Bruno Flávio Lontra Fagundes, Cláudio Lúcio Mendes, Daniel Abud Seabra Matos, Euclides de Freitas Couto, Geraldo Márcio Alves dos Santos, Luiz Otávio Corrêa, João Alfredo Costa de Campos Melo Júnior, Marcelo de Araújo Rehfeld Cedro, Marcelo Loures dos Santos, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Sandro Aloísio Matilde e Walas Leonardo de Oliveira.

Aos/Às meus/minhas colegas de formação inicial em história ou em pedagogia: Ana Paula Andrade A. Von Kruger, Cleomar Rodrigues de Oliveira, Cristiano Heráclito, Dora Martha Fenner Sander, Juniele Rabêlo de Almeida, Karine Presotti, Luciene Fernandes Gomes, Márcia Olandim, Michele Lopes da Silva, Pablo Matos Camargo e Zulmira Medeiros Roque. Em especial, a minha gratidão à amiga Betânia Duarte Guimarães, pela fidelidade e pela generosidade.

Aos/Às meus/minhas parentes/as, que suportaram as minhas ausências e omissões em tantos encontros enquanto eu me dedicava a este trabalho. Ao Tio Fernando e à sua esposa, Tia Nelma; às Tias Carol e Mema e ao primo Alúcio, com gratidão pelo enorme carinho sempre dispensado ao meu pai, e à Tiana, por cuidar com dedicação, e há tanto tempo, de tanta gente. À minha Tia Maria Helena. Também aos primos Alexandre (e à *prima* Alexandra) e Marconi e ao *primo* Ricardo. Às minhas primas Elisa Cláudia, Élica Cecília e Érika Ceciane. Às primas Hélen e Danielle. À minha querida prima-irmã, Érika L. (e também ao *primo* Bassam). Às crianças que cresceram: Jade, Caíque e Luan. E também à Cora e à Laura. E aos demais companheiros e às demais companheiras de meus/minhas primos/as, bem como aos/às seus/suas respectivos/as filhos/as. A lista (felizmente!), é enorme...

À minha pequena família de origem, por tanto amor. Ao meu pai, Cornélio Paes Cardoso Neto (*in memoriam*) e à minha mãe, Suzete Cândida de Assis Cardoso, pelo esforço e pelo zelo em me proporcionarem uma educação de qualidade e, sobretudo, pelos sacrifícios para que eu pudesse chegar até aqui. À minha irmã, Fernanda Cardoso, cujo coração generoso é maior do que o seu nariz (esse já nada pequeno) e que ama a tudo e a todos mais do que pode suportar. Ao pequeno príncipe Rudá, que nos cativa.

À família de minha companheira, Marina Amorim, que sempre esteve presente. Manifesto a minha gratidão por toda a atenção, a ajuda e o carinho que dedicaram a mim. Agradeço, sobretudo, pela paciência e pela compreensão em relação aos momentos de ausência. Ao Senhor Antônio José de Amorim e à sua esposa, Mercês Alves Amorim, meus sogros. Ao cunhado Flávio Alves Amorim e à concunhada Natércia Micheletti Viana.

Ao meu amigo, parceiro, irmão e agora compadre, o companheiro professor Cristiano Alves Santiago, o querido padrinho *Bichão* da minha filha.

Às minhas ex-alunas, sempre presentes, sou grato por estarem disponíveis quando precisei de ajuda para a coleta de dados: Kamila Batista Paredes e Karen Joice Fernandes. Meu agradecimento especial às ex-alunas e também companheiras Cássia Anacleto dos Santos, pelo agendamento das entrevistas e pela divulgação da pesquisa em um *blog* e em redes de relacionamento virtual e Fabiana Batista Carneiro, pelo interesse de investigação em temática semelhante e pela interlocução que nos uniu. Também agradeço à Tatianne de Souza Silva, pela pesquisa que ajudou a localizar alguns/algumas de meus/minhas ex-colegas de turma.

Pela torcida, pelas conversas e o apoio e/ou pelas sugestões, sou grato ao amigo (de tempos do *Sagradinha*) Rodrigo Alvarenga Medeiros e à Vanússia Antoniazzi Nery.

## **EM ESPECIAL, AGRADEÇO**

Ao governo do meu País, pelo investimento em minha formação. Sobretudo À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de ser contemplado com uma bolsa no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Programa Reuni).

À UFMG, Instituição laica, pública, gratuita, para todos/as e de qualidade, responsável por grande parte de minha formação intelectual, política e profissional. Também à PUC-Minas, outro espaço formativo importante em minha trajetória, e ao professor Padre Geraldo Magela Teixeira (*in memoriam*), com quem aprendi muitas coisas sobre o político e o interessado ato de educar.

Aos/Às professores/as do Setor de Sociologia da Educação na FaE/UFMG com os/as quais trabalhei mais de perto entre o primeiro semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2013 e que com os/as quais pude articular momentos de férteis interlocuções: Antônio Júlio Menezes Neto, Cláudio Marques Martins Nogueira, Inês Assunção de Castro Teixeira, Lícínia Maria Corrêa e Maria José Braga Viana, que também avalia este trabalho. Com carinho, ao professor João Valdir Alves de Souza, o meu tutor no Programa Reuni e membro da banca que igualmente avalia este trabalho. À professora Amarílis Coelho Coragem, pelo carinho e respeito que nos une desde o Programa Especial de Treinamento em Educação (PET-Educação) e à professora Marlucy Alves Paraíso, pessoa por quem tenho profunda admiração e estima. Agradeço especificamente à professora Marlucy pelo parecer dado ao meu projeto por ocasião de sua submissão à Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e por minha inserção nos estudos de gênero.

Aos/Às funcionários/as da FaE/UFMG, sobretudo às pessoas que trabalham no Programa de Pós-Graduação em Educação (Ernane Henrique de Oliveira, Daniele Cristina Carneiro de Souza, Gilson Antônio Mathias e Rosemary da Silva Madeira) e na Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira (Albert Michel da Silva Torres, Carlos Alberto de Oliveira, Marli Lopes Araújo Pinto, Ricardo José Miranda e Sérgio Torsani Lisboa. Agradeço a inestimável contribuição do bibliotecário Ivanir Fernandes Leandro na construção da ficha catalográfica desta obra). Minha deferência e meu agradecimento especial ao funcionário Hércio José de Paula Batista, pela torcida e pelo apoio e companheirismo durante a minha trajetória na Instituição, da graduação ao doutorado. Também agradeço aos/às funcionários/as da biblioteca da Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) da UFMG; local em que, a trabalho, passei incontáveis horas. E à funcionária da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Edméa de Castro Xavier.

Às minhas ex-professoras da PUC-Minas, Lucília de Almeida Neves Delgado e Virgínia Maria Valadares Trindade, porque marcaram a minha trajetória. Ao parceiro e amigo professor João Pereira Pinto (*in memoriam*), pelo sujeito ético que foi e que me ensinou a ser e ao professor Rui Edmar Ribas, ambos ex-professores da mesma Instituição.

À minha orientadora, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, Professora Titular da FaE/UFMG, por sua importante contribuição política e intelectual na minha formação e pelas conversas, pelos conselhos e pelos encontros. Agradeço, sobretudo, pela honestidade com que conduziu o (nosso) trabalho. Seu olhar, de precisão cirúrgica e sua presença amiga, bem como a sua paciência, foram muito estimulantes.

Aos professores Antônio Flávio Barbosa Moreira, por sua contribuição no meu exame de qualificação; Bernard Lahire, pelo encontro e interlocução teórica e; Robert Cowen, pelo estímulo para que eu estivesse atento, neste trabalho, a todas as possíveis evidências. Aos/Às professores/as que aceitaram compor a banca de avaliação final da minha pesquisa, pela dedicação de seus tempos e pelas leituras: Antônio Carlos Rodrigues de Amorim, João Valdir Alves de Souza, Luciano Campos da Silva, Maria Alice de Lima Gomes Nogueira, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de e Maria José Braga Viana.

Ao casal de amigos franceses Denis e Brigitte Thierion, pelo encontro que se reverteu em torcida e em interlocução e, sobretudo, pela ajuda na revisão do *Résumé*. Também sou igualmente grato à Helaine Alves Santiago, por todo o carinho e por sua inestimável ajuda na revisão do *Abstract* e ao professor José Maria Malta Lima, parceiro de longa data, pela primorosa revisão final deste texto.

Ao professor e psicanalista Geraldo Majela Martins que dividiu comigo todas as descobertas deste texto. Sou grato pela ajuda em me fazer crer que é possível haver leveza no trabalho com a ciência e sabor na lida com o saber. Por toda escuta, por toda palavra (e ação) solidária, pela disponibilidade de seu tempo e por seus conselhos, sou imensamente grato.

Às professoras e aos/às funcionários/as da Escola Estadual Barão de Macaúbas, que generosamente abriram as portas da Instituição para que eu tivesse acesso aos documentos de que necessitava. Por fim, agradeço às pessoas entrevistadas para o desenvolvimento desta tese, ex-alunos/as ou *ex-gestores* do CBA.

O que foi feito amigo  
De tudo que a agente sonhou  
O que foi feito da vida  
O que foi feito do amor  
Quisera encontrar  
Aquele verso menino  
Que escrevi há tantos anos atrás  
Falo assim sem saudade  
Falo assim por saber  
Se muito vale o já feito  
Mais vale o que será  
E o que foi feito  
É preciso conhecer  
Para melhor prosseguir  
Falo assim sem tristeza  
Falo por acreditar  
Que é cobrado o que fomos  
Que nós iremos crescer  
Outros outubros virão  
Outras manhãs plenas de sol e de luz.

(Milton Nascimento, Fernando Brant. *O que foi feito deveria*).

## RESUMO

A pesquisa procurou compreender e problematizar as trajetórias escolares de ex-alunos/as da política curricular Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) da rede estadual de ensino de Minas Gerais (Brasil). Na forma de um estudo de caso *ex post facto*, foram investigados/as ex-estudantes da primeira turma em que o CBA foi implantado, na Escola Estadual Barão de Macaúbas, em Belo Horizonte (MG). O trabalho buscou conhecer e analisar as diferenças e as semelhanças dos percursos escolares desses/dessas ex-alunos/as compreendendo: 1) Os determinantes propriamente escolares; a escola, como uma instituição objetivada, cenário de socialização e o currículo do CBA como um princípio organizador da proposta pedagógica, sintoma e expressão de uma época; 2) Os determinantes de uma ação não escolar, baseados na herança cultural pertinente aos arranjos e às configurações familiares. A investigação fez uso de conceitos como: currículo, indivíduo, patrimônios individuais de disposições e trajetória. As questões e os problemas de pesquisa foram analisados a partir de uma abordagem que envolveu as contribuições, tanto da sociologia da educação disposicionalista, quanto das teorias críticas do currículo. Nesse desenho, foram adotados procedimentos metodológicos de caráter qualitativo, priorizando o uso de instrumentos de coleta de dados como entrevistas e questionários que favoreceram a construção de perfis sociológicos de configurações. Entre os anos de 2010 e de 2012 foram localizados/as e entrevistados/as oito ex-alunos/as (quatro homens e quatro mulheres) e três “ex-gestores” do CBA: o secretário de Estado de Educação de Minas Gerais, em 1985, a diretora da Escola Estadual Barão de Macaúbas e a professora regente da turma de alunos/as.

Palavras-chave: currículo, ciclo básico de alfabetização, perfis de configurações, sociologia da educação, trajetórias escolares.

## RÉSUMÉ

Cette recherche a eu pour objectif de comprendre et de problématiser les trajectoires scolaires des anciens élèves du *Ciclo Básico de Alfabetização* (CBA), un programme d'enseignement conçu et mis en œuvre par le Gouvernement de l'État de Minas Gerais (MG, Brésil). Il s'agit d'une étude de cas *ex post facto* : les trajectoires scolaires des anciens élèves de la première classe où le CBA a été implanté ont été analysées; ces anciens élèves étaient inscrits à l'*Escola Estadual Barão de Macaúbas*, située dans la ville de Belo Horizonte/MG. Le travail a cherché à identifier et à analyser les différences et les ressemblances des trajectoires scolaires de chacun d'entre eux en considérant : 1) Les déterminants spécifiquement scolaires : l'école en tant qu'institution objectivée, scénario de socialisation, et le CBA comme principe organisateur de la proposition pédagogique, symptôme et expression d'une époque ; 2) Les déterminants d'une action non-scolaire, basés sur l'héritage culturel dérivant—du fonctionnement et des configurations familiales. L'investigation a utilisé des concepts tels que : curriculum\*, individu, patrimoine individuel de disposition et trajectoire. Les questions et les problèmes de recherche ont été analysés à partir d'une approche impliquant les contributions de la sociologie de l'éducation dispositionaliste et des théories critiques du curriculum. Dans ce but, des procédures méthodologiques qualitatives favorisant la construction de profils sociologiques de configurations, comme des interviews et des questionnaires, ont été choisies. Entre 2010 et 2012, huit anciens élèves (quatre hommes et quatre femmes) ont été retrouvés et interviewés, ainsi que trois « ex-gestionnaires » du CBA : le secrétaire de l'Éducation de l'État de Minas Gerais, la directrice de l'*Escola Estadual Barão de Macaúbas* chargée à l'époque de la conception et de l'implantation du CBA et l'enseignante responsable de la première classe où le CBA a été implanté.

Mots-clés: curriculum, *Ciclo Básico de Alfabetização*, profils sociologiques de configurations, sociologie de l'éducation, trajectoires scolaires.

---

\* Bien que ce terme (*curriculum*) n'appartienne pas au vocabulaire pédagogique français, il a été conservé dans sa version originale qui va au-delà du sens premier donné à « cursus scolaires, plan d'études ou programmes d'enseignement » qui ne se réfèrent pas à l'ensemble des connaissances, attitudes et comportements transmis d'une façon délibérée ou inconsciente par l'école. [Note de l'auteur].

## ABSTRACT

This research, a case study type *ex post facto*, sought to understand and to problematize the implications that the schooling process had to the school trajectories of ex-students of the curriculum *Ciclo Básico de Alfabetização* (CBA), state schools of Minas Gerais (MG, Brazil) in the first class of students that was implemented, in *Escola Estadual Barão de Macaúbas* in Belo Horizonte/MG. The study sought to understand and analyze the differences and similarities of the school trajectories of these ex-students, comprising: 1) The determinants school itself, the school as an institution objectified, setting socialization and the curriculum of CBA as an pedagogical organizing principle, symptom and expression of a time; 2) The determinants of an action not-school, based cultural heritage pertaining to the arrangements and family configurations. The research made use of concepts such as: curriculum, individual, individual heritage of dispositions and school trajectories. The issues and research problems were analyzed from an approach that involved the contributions of both the dispositionalist sociology of education as of critical curriculum theories. In this research context, were adopted a qualitative methodological procedures prioritizing the use of data collection instruments such as questionnaires and interviews that favored the creation of the sociological profile configuration. Between 2010 and 2012 eight ex-students were located and interviewed (four men and for women) and also three “ex-managers” of the CBA: the Secretary of State for Education of Minas Gerais in 1985, the Director of the *Escola Estadual Barão de Macaúbas* and the teacher of students.

Key words: curriculum, *Ciclo Básico de Alfabetização*, sociological profile configuration, sociology of education, school trajectories.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Visão superior do terreno da Escola Estadual Barão de Macaúbas e de suas instalações.	124
FIGURA 02	Representação da fachada externa frontal da Escola Estadual Barão de Macaúbas em desenho.	125
FIGURA 03	Representação da fachada externa dos fundos da Escola Estadual Barão de Macaúbas em desenho.	125
FIGURA 04	Representação da fachada lateral esquerda da Escola Estadual Barão de Macaúbas em desenho.	126
FIGURA 05	Representação da fachada lateral direita da Escola Estadual Barão de Macaúbas em desenho.	126

## LISTA DE ABREVIATURAS, DE SIGLAS E DE SÍMBOLOS

\_\_\_\_\_. – Traço que representa, segundo as normas da ABNT, o/a autor/a citado/a anteriormente na listagem bibliográfica. [Confira *Referências*].

a – Ano. [Para periódicos científicos. Confira *Referências*].

ABEP – Associação Brasileira de Estudos Populacionais.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

abr – Mês de abril.

ago – Mês de agosto.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

APM – Associação de Pais e Mestres.

*apud* – Expressão latina utilizada para citações indiretas significando *com, em ou junto a*.

Art – Artigo. [Para termos jurídicos].

BCG – *Bacillus Calmette-Guérin*. [Expressão francesa para *Bacilo de Calmette-Guérin*.  
No caso, a vacina contra a Tuberculose].

BDMG – Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização.

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

CEP – Código de Endereçamento Postal. [Para uso da Empresa Brasileira de Correios e  
Telégrafos].

CETEC – Fundação Centro Tecnológico de Minas Gerais.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa. [Universidade Federal de Minas Gerais].

Coord – Coordenação de. [Para obras organizadas por um/uma autor/a. Confira  
*Referências*].

CR\$ – Cruzeiro. [Unidade monetária brasileira vigente entre 15 de maio de 1970 e 27 de  
fevereiro de 1986].

CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia.

DEOP/MG – Departamento de Obras Públicas do Estado de Minas Gerais.

dez – Mês de dezembro.

DF – Distrito Federal.

Dr – Doutor. [Referente ao detentor do título de doutorado].

Dra – Doutora. [Referente à detentora do título de doutorado].

ed – Edição. [Número de edição de uma obra. Confira *Referências*].

éd – *édition*. [Abreviação francesa para a variação da expressão *Edição*. Confira *Referências*].

Eds – *Editors*. [Abreviação estadunidense para a variação da expressão *Editores*. Confira *Referências*].

E-mail – *Electronic mail*. [Abreviação estadunidense para a expressão *correio eletrônico*].

et al – *et alia*. [Abreviação latina de expressão neutra para *e outros/as*].

etc – *et cætera*. [Abreviação latina de expressão neutra para *e outras coisas da mesma espécie*].

EUA – Estados Unidos da América.

f – Folhas. [Referente ao número total de folhas para textos acadêmicos como monografias, dissertações e teses. Confira *Referências*].

FaE – Faculdade de Educação. [Universidade Federal de Minas Gerais].

FACE – Faculdade de Ciências Econômicas. [Universidade Federal de Minas Gerais].

FAFI-BH – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. [Atual UNI-BH].

FAOP – Fundação de Arte de Ouro Preto.

FE – Faculdade de Educação. [Universidade Estadual de Campinas].

fev – Mês de fevereiro.

FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa.

h – Horas.

HidroEX – Fundação Centro Internacional de Educação, Capacitação e Pesquisa Aplicada em Águas.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais. [Universidade Federal de Ouro Preto].

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IEPHA-MG – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais.

imp – Número de impressão de uma obra. [Confira *Referências*].

*In* – Abreviação latina de expressão neutra para *em*. [Confira *Referências*].

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

jan – Mês de janeiro.

jul – Mês de julho.

jun – Mês de junho.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

m – Metros.

m<sup>2</sup> – Metros quadrados.

mar – Mês de março.

min – Minutos.

MG – Minas Gerais. [Estado de].

n – Número. [Inclusive para periódicos científicos. Confira *Referências*].

nov – Mês de novembro.

NSE – Nova Sociologia da Educação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [Variação do original em inglês *Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*].

Org – Organização de. [Para obras organizadas por um/uma autor/a. Confira *Referências*].

Orgs – Variação de *Organização*. [Para obras organizadas por vários/as autores/as. Confira *Referências*].

out – Mês de outubro.

p – Página. [Referente a textos publicados em diversos suportes. Confira *Referências*].

PET-Educação – Programa Especial de Treinamento em Educação.

PIB – Produto Interno Bruto.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

Proalfa – Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização.

Proeb – Programa de Avaliação da Educação Básica.

Prof – Professor.

Profa – Professora.

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PUC-Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

QVL – Quadro Valor de Lugar.

R\$ – Real. [Unidade monetária brasileira em vigor desde 01º de julho de 1994].

reimp – Reimpressão. [Número de reimpressão de uma obra. Confira *Referências*].

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

set – Mês de setembro.

supl – Suplemento. [Para periódicos científicos. Confira *Referências*]

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Instrumento de Cessão de Direitos.

Trad – Tradução de. [Para textos estrangeiros traduzidos para a língua portuguesa do Brasil. Confira *Referências*].

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Variação do original em inglês *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO*].

UNI-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte. [Antiga FAFI-BH].

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

US\$ – Dólar americano. [Unidade monetária estadunidense em vigor desde 1786. Variante de *United States Dollar, USD*].

v – Volume. [Para periódicos científicos e outros tipos de obras. Confira *Referências*].

Vol – Volume. [Referente ao número total de volumes de textos acadêmicos como monografias, dissertações e teses que contêm mais de um tomo; além de outros tipos de obras. Confira *Referências*].

---

## SUMÁRIO

**PRÓLOGO**

Algumas notas para a apresentação da pesquisa	20
---	----

**INTRODUÇÃO**

A construção de um <i>romance científico</i>	29
--	----

**CAPÍTULO I**

Prelúdio e composições	38
------------------------	----

Da definição dos sujeitos pesquisados	40
Barões e Baronesas	40
Ex-gestores do CBA	50
Octávio Elísio: secretário de estado de educação no governo de Tancredo Neves	51
Dona Irlene: diretora do Barão de Macaúbas	52
Tia Márcia: professora da turma investigada	54
Dos aspectos metodológicos	57

**CAPÍTULO II**

Moros, a sociologia da educação e o currículo	66
---	----

Das trajetórias escolares	68
Das disposições sociais	71
Dos estudos do campo do currículo e das teorias críticas em educação	74

**CAPÍTULO III**

O avesso: o que define o que se ensina	84
--	----

Breve contexto histórico dos currículos de ciclos no Brasil	85
O CBA como um dos determinantes do sistema de ensino em Minas Gerais	94

**CAPÍTULO IV**

Condições objetivas de escolarização	112
--------------------------------------	-----

A Escola Estadual Barão de Macaúbas e a construção de sua reputação	113
Orgulho do patrono: Abílio César Borges, <i>da infância um grande benfeitor</i>	117
O espaço físico da Escola: <i>templo onde impera a alegria</i>	119
O corpo docente (e a direção da Escola): <i>pelo exemplo de mestras sinceras</i>	129

<b>CAPÍTULO V</b>	
Perfis de configurações	134
Das questões sobre o método: chaves de leitura para os perfis	135
Alexandre	138
Débora	142
Érika L.	151
Érika M.	157
Leandro	165
Luciana	168
Plauto	174
Víctor	181
<b>CAPÍTULO VI</b>	
O que fizeram (e o que fizemos) de nós:	
singularidades de casos e as suas variações sobre os mesmos temas	190
A escolha familiar do estabelecimento de ensino e a crença no poder da educação	193
Os investimentos familiares no processo de escolarização de suas crianças	196
A aprendizagem das condições sociais de existência: as condições de classe e o reconhecimento racial	199
Visões de mundo e noções sobre as condições econômicas do País	202
A representação de si e o juízo professoral	203
O currículo do CBA: a pedagogia do (in-) visível	206
Sem as marcas (iniciais) de insucesso e a fabricação das disposições para o estudo	209
A translação para o alto	212
Considerações (gerais e) finais	213
<b>CONCLUSÕES</b>	<b>217</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>250</b>
Apêndice A – Roteiro de Entrevistas	250
Apêndice B – Roteiro de Questionário	252
Apêndice C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	260

## PRÓLOGO<sup>1</sup>

### Algumas notas para a apresentação da pesquisa

- [...] – Estou estranhando a sua quietura aqui neste quarto, Emília, e vim saber o que há – disse a boa velha.
- Não há nada, Dona Benta. É que estou escrevendo as minhas Memórias e acabo de chegar a um ponto muito interessante. [...]
- Que Memórias, Emília?
- As Memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley, o anjinho e o sabugo. É o ensaio de uma fita para a Paramount.
- Emília! – exclamou Dona Benta. – Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas Memórias – explicou Emília – são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que devia haver.
- Então é romance, é fantasia...
- São memórias fantásticas. Quer ler um pedacinho? [...]

Emília, Marquesa de Rabicó.  
Sítio do Picapau Amarelo,  
10 de agosto de 1936.

(Monteiro Lobato. *Memórias da Emília*).

Como um romance, de formação, este texto começa com um *Era uma vez...* Pois bem, uma vez uma professora universitária me aconselhou a aproveitar, da melhor forma possível, o momento da defesa da tese, porque dificilmente eu poderia vivenciar de novo a experiência de um rico e franco debate sobre o meu trabalho. Sou grato, então, a essa professora, a Profa. Dra. Maria José Viana, por seu sábio conselho. Igualmente, outra professora da Faculdade de Educação, a Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira, me disse que nem sempre o pesquisador escolhe o seu objeto de estudo. Segundo ela, há casos em que é o objeto que escolhe o seu pesquisador: questionando-o, interrogando-o, incomodando-o, tocando-o.

---

<sup>1</sup> Acatando a sugestão do Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim, incluí este texto, utilizado na apresentação pública da tese em 25 de fevereiro de 2013, na versão final depositada no Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG. Versão adaptada.

Se essa premissa é uma verdade, a de que um objeto pode escolher o seu pesquisador (e eu não duvido disso), devo argumentar que o meu interesse em pesquisar trajetórias escolares nasceu do meu encontro com as memórias objetivadas do meu passado. Essa informação é importante porque contribui para evidenciar, de alguma forma, o meu lugar, os meus interesses na pesquisa que hoje apresento.

No final dos anos 2000, ganhei de minha mãe aquilo que considero como um *baú de recordações*: fotos, trabalhos escolares, boletins, atividades avaliativas, entre outras coisas, do meu tempo de estudante. O *baú* guardava os registros dos meus percursos escolares, da educação infantil até o final do ensino fundamental. Infelizmente, eu fui tão cuidadoso com os meus próprios registros posteriores e, por isso, tenho poucas provas da existência da minha escolarização no ensino médio.

Entre os registros guardados por minha mãe está a foto que abre o meu trabalho. Ela foi tirada em 1984, naquilo que seria o final da educação infantil na Escola Estadual Barão de Macaúbas, aqui em Belo Horizonte. A partir do momento em que passei a ser o guardião de minhas próprias memórias, questões inquietantes passaram a me perseguir. Afinal, o que teria havido com as crianças daquela fotografia? Onde elas estariam? O que o processo de escolarização teria feito *com e por* aquelas pessoas? Quais seriam as suas lembranças escolares e como elas compreenderiam suas próprias trajetórias pelo *Barão*<sup>2</sup>? Quais as influências familiares nos percursos escolares daquelas crianças?

O cuidado e o carinho da minha mãe em preservar os registros escolares provam a importância que os meus pais creditavam à escola, essa instituição responsável pelo ordenamento e pela organização pública primeira da experiência de muitas crianças, espaço agregador da vida coletiva para o enfrentamento das inúmeras adversidades e o lugar, privilegiado, que em nossa sociedade ainda hoje representa, de alguma forma, tanto a difusão do conhecimento como a possibilidade de ascensão social.

---

<sup>2</sup> Como forma de se evitar a repetição de palavras e para me referir à Escola Estadual Barão de Macaúbas, optei por usar apenas a palavra *Barão* ao me referir à Instituição, sempre precedida do artigo masculino, para fins de concordância nominal.

Acontece que eu sou filho de uma família da camada popular. Meu pai, já falecido, era operário e tinha baixíssima instrução escolar. Minha mãe, hoje aposentada, por muitos anos foi funcionária pública estadual com escolaridade de nível médio. Uma de minhas grandes alegrias foi poder, já quando eu era mestrando, acompanhar o retorno de minha mãe aos seus estudos, interrompidos no passado, para que sua prole pudesse superar a sua própria escolaridade. Trago ainda hoje comigo as lembranças de uma vida economicamente modesta, sem sobras materiais e sem excessos de consumo. Quando estudei no Barão, a minha família morava, por exemplo, de favor, em uma residência cedida por minha tia paterna, a Tia Carol, no bairro floresta, bairro ainda hoje de classe média aqui em Belo Horizonte e local onde se situa a Escola Estadual Barão de Macaúbas.

Talvez seja oportuno ressaltar que eu nasci pobre (mas, para alguns, desgraça ainda maior, é continuar um!). Nasci em março, com as águas que fecham o verão. Promessa de vida. Pisciano de abismos e de utopias, de ciúmes casmurrinianos repensados em análise. Tenho como colegas de aniversário, poetas e escritores, entre eles, Cyrano de Bergerac e Gabriel García Márquez... Assim como para os de chegada a Palavra – leitura e escrita – fez-se também minha fiel companheira. Conheci-a menino, como o da foto que abre este trabalho, sob o chinelo de minha mãe, ao sabor do chá quente, quando o Barão também me alfabetizava. E, assim, sem estrelinhas de melhor aluno, fui escrevendo o mundo com abecedário próprio.

Tornei-me professor herdando da avó paterna, normalista, o gosto pela profissão. Fiz do giz, hoje do pincel, as minhas ferramentas de trabalho. Ferramentas de pensar. Gostei dos ritos da escola; as pancadas dos sinais, as filas para as merendas e as suas confusões, as reuniões, os recreios. Acompanhei com os/as<sup>3</sup> meus/minhas alunos/as seus receios, brigas fora dos muros, descobertas e primeiros amores. Mas a minha escolha pela profissão enfrentaria certas resistências em casa. Afinal, algumas famílias das camadas populares do meu tempo sonhavam que seus/suas filhos/as pudessem se tornar

---

<sup>3</sup> Adoto na escrita deste texto a linguagem do masculino sempre acompanhada do feminino quando me refiro, tanto aos homens, quanto às mulheres, buscando fugir das armadilhas dos processos linguísticos e discursivos que tentam hierarquizar as diferenças entre os sujeitos. Muito mais que uma questão semântica, esta é uma opção intencionalmente política.

“doutores/as”; advogados/as, engenheiros/as ou médicos/as – profissões, no Brasil, que datam do tempo do Império. E com a minha família não foi diferente. Quero, então, aproveitar a oportunidade para registrar que dedico à minha mãe o percurso que me trouxe até aqui, na esperança de que seu esforço não tenha sido em vão e que ela possa ter, finalmente, o seu filho-doutor.

Formei-me bacharel licenciado em história pela PUC-Minas e licenciado em pedagogia pela UFMG. E, assim, tornei-me professor; aprendendo sobre a organização do currículo, do tempo e dos espaços escolares, aprendendo sobre as questões da avaliação e da didática e sobre os conteúdos sob a minha responsabilidade. Construí e tenho construído, pois, a minha identidade profissional como professor. Professando a fé de que a educação pode e deve ser, como a sociologia de Pierre Bourdieu, um esporte de combate<sup>4</sup>.

Posso argumentar que não saí da escola até hoje, e que, em toda a minha trajetória, é ela que me atravessa. E, então, dessa forma, nem ela saiu de mim. Sou um produto da escola e, talvez, eu só tenha mudado de lugar: de discente meio displicente para parte de um corpo, docente.

Pela escola e na escola, fiz, felizmente, muitos amigos e as mulheres foram (e ainda são!) responsáveis pela minha formação: a primeira professora, *Tia* Márcia, meu primeiro amor fora de casa. A mãe, Suzete, a irmã, Fernanda, a avó normalista, Amália, a tia, Carol, a esposa, Marina (que conheci no mestrado). E agora a filha, Ana Céu (com quem aprendo as dores e as delícias que me provocaram a paternidade). Além disso, duas orientadoras que combinam também foram significativas em minha formação: Santos e Paraíso<sup>5</sup>.

Santos, Paraíso, universo. Universidade. Quando concluí as minhas duas graduações, a minha expectativa era conseguir fazer o mestrado. O doutorado, naquela época, representava uma aspiração ainda muito maior e muito mais distante; figura figurativa no

---

<sup>4</sup> Faço referência ao filme *La sociologie est un sport de combat*. Confira Carles (2007).

<sup>5</sup> Refiro-me, carinhosamente, à Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão SANTOS (minha orientadora no doutorado) e à Profa. Dra. Marlucey Alves PARAÍSO (minha orientadora no mestrado).

horizonte. Belo Horizonte. No entanto, ao terminar o mestrado e me tornar professor do ensino superior em instituições privadas, percebi o que significava o dito popular mineiro de que, *para se chegar mais longe, às vezes é preciso dobrar algumas esquinas, ou subir algumas ladeiras*. Foi dobrando esquinas e subindo ladeiras que cheguei à conclusão deste trabalho, que representa, hoje, para mim, dialeticamente, ao mesmo tempo, o encerramento de um ciclo, e o começo de outro. Ou de outros.

Para as pessoas que desconhecem o funcionamento interno dos círculos acadêmicos, de seus programas e rituais, pode parecer que uma tese seja apenas o resultado de um relatório final de pesquisa. No entanto, a escrita de uma tese sempre faz parte de um processo de doutoramento que envolve também atividades diversas tais como a participação em eventos de comunicação científica, a matrícula em disciplinas e o cumprimento de créditos (o que inclui a elaboração de inúmeros trabalhos de conclusão para cada disciplina, a cada semestre). O trabalho de doutoramento envolve ainda os encontros de orientações (tanto individuais como coletivos, presenciais ou a distância) e, sobretudo, um exercício contínuo de tentar domar os demônios da dúvida. Todo esse contexto me faz lembrar a história de Sísifo. Segundos os gregos, Sísifo teria sido condenado a rolar uma enorme pedra até o alto de uma montanha. Uma vez alcançado o cume, a pedra rolava topo abaixo, até que Sísifo recomeçasse novamente o seu trabalho.

Em muitos aspectos o meu próprio processo de doutoramento se assimila à história de Sísifo. Assim como a personagem da história, a tese conheceu inúmeros recomeços. E quando eu achava que o trabalho já estava quase pronto, minha pedra-pesquisa rolava montanha abaixo. Entretanto, talvez como tenha ocorrido com a personagem grega, todo o recomeço se mostrava, de alguma forma, diferente... E foram inúmeros recomeços. Em primeiro lugar, recomeços próprios das exigências científicas; a definição do objeto de investigação, a exposição dos procedimentos metodológicos, o controle das variáveis da pesquisa e a escolha dos referenciais teóricos que exigiram constante processo de reelaboração, de reescrita e de refinamento; do rascunho do projeto inicial aos arranjos conclusivos da tese. Em segundo lugar, porque a pesquisa passou por inúmeros protocolos de controles que visavam, entre outras coisas, preservar os sujeitos depoentes; o que me levou novamente a reelaborar e a reescrever o texto. Inicialmente o

projeto de pesquisa precisou passar pelo crivo de uma comissão de docentes responsável pela seleção que me permitiu ser aluno do Programa de Pós-Graduação da FaE; depois, pelo parecer de uma professora vinculada especificamente à linha de pesquisa na qual o meu trabalho se associou, a linha *Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos*. O projeto ainda passaria pelo parecer de outra professora, dessa vez, no Colegiado da Pós-Graduação, para, só então, ser avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Por fim, no exame de qualificação, a escrita da tese ainda seria exposta ao juízo de uma banca de professores/as. Desde a minha seleção no Programa, passando pela avaliação do projeto internamente na Linha, depois na qualificação e, agora, na banca de avaliação final do meu trabalho, sou imensamente grato à oportunidade de ter tido, como interlocutora, por todas essas ocasiões, a Profa. Dra. Maria Alice Nogueira.

Na universidade, dizem que o processo de elaboração de uma tese se assemelha a um parto. Se essa comparação é possível, fantasio que o exame de qualificação funcionaria como o momento de reunião de uma junta médica em dia de consulta especial, e decisiva, para a parturiente. Bom, no meu caso, para o parturiente. Depois de inúmeras reescritas é o exame de qualificação que poderá estabelecer as possibilidades e os critérios para um parto feliz. Gestar o próprio texto, enquanto se passa pela avaliação da banca de qualificação, também exige que o trabalho de pesquisa, de alguma forma, e de novo, recomece. Bom, felizmente, ao contrário de Caetano (meu pequeno e novo herdeiro – biológico e social) esse filho não tem cólicas, embora seja capaz de provocar algumas...

A cada leitura, a cada encontro com tantos/as autores/as, ideias e teorias, a cada momento de orientação, repleto de debates, defesas de argumentos, críticas, sugestões e reflexões, a pedra-pesquisa volta a rolar, ladeira abaixo. Foi assim que, durante o meu trabalho de doutorado, muito das minhas preocupações sobre o que seria o resultado satisfatório de uma pesquisa, sobre a sua urgência e a necessidade no mundo contemporâneo, foram sendo revistas.

Durante as inúmeras tentativas de pôr fim ao meu texto, última e mais resistente testemunha de quatro anos de investimento, o que eu mais desejava era que essa pedra-

pesquisa se tornasse um filho capaz de verdadeiramente contribuir com o campo da educação. Afinal, a minha pesquisa não é apenas o resultado de um projeto pessoal: ela também representa o compromisso e o investimento do meu País em minha formação. E, politicamente, creio ser justo e necessário que o seu resultado possa auxiliar de alguma forma, a alguém, em algum momento, em algum lugar, em algum contexto. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, VILLAR, 2001), uma tese é uma proposição que se apresenta, se expõe ou se sustenta em público. A palavra, etimologicamente, deriva da expressão grega *thésis*, que significa justamente, entre outras coisas, *colocar, arranjar, pôr em algum lugar*. E se tenho uma certeza é a de que eu desejo que este investimento de trabalho, prazer, gozo e dúvidas não se perca, preguiçosamente, nas prateleiras de uma biblioteca.

Talvez justamente tal desejo guarde uma inquietação que jamais tenha produzido, em mim, a falsa impressão de segurança, a falsa sensação de conforto durante a escrita do meu trabalho. Pelo contrário, fui cotidianamente testado por meus pares e por colegas professores/as por frases que, por vezes, provocaram mais dúvidas do que certeza: *como você vai fazer isso? E se isso não der certo? Sempre respeitei essas questões. E igualmente sempre achei legítimo que as pessoas me impusessem esses e outros problemas.*

Foi assim que as inquietações me obrigaram a mergulhar cada vez mais em uma pesquisa que, santo cartesianismo!, mesmo com cálculo, disciplina, organização, planejamento, eu passei a não poder controlar mais. Um trabalho de descoberta que eu não sabia mais aonde iria dar... Durante as orientações, nos momentos de cafezinho nos corredores da FaE com os/as colegas doutorandos/as, ou mesmo em conversas caseiras com a minha esposa, eu estava certo de que, por diversas vezes, me encontrava frente a encruzilhadas cujas diferentes opções de caminhos me pareciam sempre muito interessantes, coerentes e sensatas, embora algumas delas, teoricamente, tão diferentes entre si. E eu pensava: preciso mudar isso... Reescrever aquilo, rever aquele outro ponto... Acrescentar essa parte. Cortar essa outra. Suspeito, então, que apenas no doutorado eu passei a vivenciar, de fato, aquilo que os/as meus/minhas professores/as, desde a graduação, chamavam de a “dificuldade” da produção científica ou a “dificuldade” da produção do conhecimento.

Aquilo que nós, pós-graduandos/as, chamamos como a ação ordinária de um verdadeiro ente sobrenatural poderoso, um *Exu Tranca-Tese*.

Não poderia deixar de revelar nessa apresentação que, em dezembro de 2012, ao caminhar para o final da escrita da tese, uma noite tive um sonho. Sonhei que recebia a quantia de 68 mil reais de uma pendência judicial. Logo em seguida, me via novamente como professor, dando aulas de história para jovens alunos/as. 68, eu só viria a significar em análise, poderia representar coincidentemente o ano do movimento estudantil, o marco inicial da produção intelectual de muitos dos autores nos quais bebi inspiração e que aparecem com suas obras citadas no trabalho. Autores cuja produção eu não desejei apenas reproduzir, mas com os quais eu desejei, enfim, dialogar. Impossível não lembrar, por exemplo, de Pierre Bourdieu, de Michel Foucault, e de muitos outros que, abraçados aos movimentos estudantil e operário-sindical, foram às ruas para conquistar o espaço público. A minha geração não fez 1968, mas ela é, de algum modo, o receptáculo, o produto, das discussões, dos ideais que se constituíram como verdadeiros legados dessa época. Dos dissabores e das conquistas de 68. O que fizeram de nós? Sem sombra de dúvida, depois das contribuições de Bourdieu e de tantos outros, fizeram de nós sujeitos mais críticos.

No Brasil, a minha geração é o fruto da criação de pais que viveram na ditadura. Fazemos parte também de uma geração que conviveu de perto com a miséria econômica e, talvez, uma das últimas a conhecer a inflação anual acima de dois dígitos (assim eu espero!). Felizmente, cerca de vinte anos depois, as condições sociais de existência e de coexistência são outras, dado o exercício de melhor distribuição de renda e de democratização das instituições. Políticas públicas que têm permitido certa ascensão econômica. Mas o estado brasileiro, a despeito dos problemas graves que ainda precisam de solução como a falta de saneamento básico em algumas regiões e a erradicação total da pobreza (ou do analfabetismo) e o combate da corrupção, ainda está em débito com a construção de alternativas reais de ascensão cultural, intelectual e social.

Por fim, quero destacar que a questão de como nos tornamos o que somos não é matéria totalmente nova, sendo objeto de investigação da sociologia já há bastante tempo. Nesse

trabalho, o enunciado *O que fizeram e o que fizemos de nós?* pode ser compreendido como inspirado na frase: *O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós.*, atribuída ao filósofo francês Jean Paul Sartre. – Essa frase, contribuição do professor Antônio Flávio Moreira em meu exame de qualificação.

Ao me apropriar do enunciado de Sartre, tomei a liberdade de, no meu trabalho, (res-) significá-la, guardando do autor não a sua inestimável contribuição existencialista, mas a noção primeira da existência que produz o ser social, aquilo que nos educa, que nos forma, que nos conforma.

Creio que *o que fizeram de nós* é, de alguma forma, a história, o passado, as responsabilidades dos/as nossos/as antepassados/as, distantes ou próximos/as, dos processos de escolarização que contribuem para originar, ao menos em parte, aquilo que somos hoje. Entretanto, verdadeiramente importante me parecer ser *aquilo que fizemos* – ou, que faremos, *de nós*; agora, hoje e amanhã também. Como cantou o poeta Milton Nascimento: “O que foi feito amigo, De tudo que a agente sonhou? Falo por acreditar / Que é cobrado o que fomos / Que nós iremos crescer / Outros outubros virão Outras manhãs plenas de sol e de luz”.

Nesta manhã, plena de sol e de luz, encerro a minha fala como que rolando novamente a pedra-pesquisa para o alto da montanha: *Era uma vez uma turma de alunos/as do Barão, com a sua professora e com a sua diretora. Era uma vez uma política de escolarização chamada Ciclo Básico de Alfabetização. Era uma vez um currículo, curriculum vitæ. Percurso de vida...*

## INTRODUÇÃO

### A construção de um *romance científico*

Autoritárias, paralisadoras, circulares, às vezes elípticas, as frases de efeito, também jocosamente denominadas pedacinhos de ouro, são uma praga maligna, das piores que têm assolado o mundo. Dizemos aos confusos, Conheça-te a ti mesmo, como se conhecer a si mesmo não fosse a quinta e mais difícil operação das aritméticas humanas, dizemos aos abúlicos, Querer é poder, como se as realidades bestiais do mundo não se divertissem a inverter todos os dias a posição relativa dos verbos, dizemos aos indecisos, Começar pelo princípio, como se esse princípio fosse a ponta sempre visível de um fio mal enrolado que bastasse puxar e ir puxando até chegarmos à outra ponta, a do fim, e como se, entre a primeira e a segunda, tivéssemos tido nas mãos um linha lisa e contínua em que não havia sido preciso desfazer nós nem desenredar estrangulamentos, coisa impossível de acontecer na vida dos romances e, se uma outra frase de efeito é permitida, nos romances da vida. [...] Puro engano de inocentes e desprevenidos, o princípio nunca foi a ponta nítida e precisa de uma linha, o princípio é um processo lentíssimo, demorado, que exige tempo e paciência para se perceber em que direção quer ir, que tenteia o caminho como um cego, o princípio é só o princípio [...].

(José Saramago. *A caverna*).

Este trabalho é a aventura final de um projeto que começou a tomar corpo em 2009, ocasião em que fui aprovado na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/ UFMG para dar início ao meu processo de doutoramento.

Cerca de um ano antes eu havia ganhado de minha mãe uma espécie de *baú de recordações*; registros da minha trajetória escolar na primeira parte do ensino fundamental<sup>6</sup>. Tratava-se de uma profusão de materiais, entre eles, a fotografia que abre esta tese, além de registros como atividades avaliativas, boletins escolares, cadernos de ortografia, deveres de casa e trabalhos de natureza diversa.

---

<sup>6</sup> Refiro-me aos primeiros quatro anos de escolarização no ensino fundamental.

O presente materno significou muito para mim; dado o meu interesse pelo campo da educação e, sobretudo, pelo interesse em minha própria escolarização. Formei-me bacharel licenciado em história em 2000, PUC-Minas. No ano seguinte, licencie-me em pedagogia pela UFMG e, desde então, venho atuando como professor. Primeiro na educação básica, no ensino de história em escolas públicas e privadas de Belo Horizonte. Depois, a partir de 2005, já mestre em educação pela FaE/UFMG, como professor no ensino superior privado. Na ocasião do presente desse *baú de recordações*, eu já trabalhava como professor em um curso de pedagogia de uma Instituição privada em Belo Horizonte. Curso que coordenei, por três anos, entre 2006 e 2009.

A partir do momento em que passei a ser o guardião de minhas próprias memórias, questões inquietantes passaram a me perseguir. Afinal, o que teria havido com as crianças daquela fotografia? Onde elas estariam? O que o processo de escolarização teria feito *com* e *por* aquelas pessoas? Quais seriam as suas lembranças escolares e como elas compreenderiam suas próprias trajetórias pelo Barão?

Essas questões definem bem a escolha do problema desta pesquisa, que se relaciona a uma curiosidade intelectual e pessoal, marcada por uma intencionalidade que me envolve diretamente. Em 1988, concluí com meus/minhas colegas de classe, alguns/algumas deles/as ouvidos/as para este trabalho, meus estudos na Escola Estadual Barão de Macaúbas, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Na década em que dei início ao meu processo de escolarização, o contexto educacional brasileiro apresentava um cenário modernizador, resultado de uma *lenta gradual e segura* abertura democrática, para ficar nos termos atribuídos a Geisel. O País acabara de sair de uma ditadura militar e, já a essa época, o governo de Minas Gerais formularia uma nova proposta pedagógica para a sua rede de ensino. Em 1985, as escolas públicas estaduais adotariam um tipo novo de currículo diferente do que era então conhecido no mercado escolar mineiro. Um currículo que se propunha novo e diferente.

A turma com a qual estudei, basicamente a mesma entre 1984 (ano do movimento das Diretas Já) e 1988 (ano em que a nova Constituição Federal foi promulgada), foi a

primeira a experimentar esse currículo. Faço parte de uma geração para a qual as promessas de futuro se assentaram em perspectivas de uma vida democrática e em apostas feitas na transformação da escola. Parte dessas apostas favoreceu um intenso debate que resultou, entre outras coisas, na formulação de diversas políticas públicas, na organização associativa e sindical dos/as trabalhadores/as em educação e na renovação pedagógica de métodos e de técnicas de ensino. Foi nessa conjuntura que uma nova proposta de alfabetização para as escolas públicas estaduais mineiras deu origem ao currículo do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

Embora a rede estadual de ensino de Minas Gerais tenha adotado um currículo organizado em forma de ciclos em 1985, experiências de flexibilização curricular já ocorriam, de maneira isolada e na forma de experiência-piloto, em Juiz de Fora, desde 1970 (BARRETTO, MITRULIS, 2001). Além disso, diversas experiências de combate à reprovação escolar e relatos pontuais sobre a existência de currículos não seriados seriam conhecidos em todo o território nacional muito antes dos anos 1980<sup>7</sup> (FERNADES, 2000; MAINARDES, 2007).

Entretanto, por que o CBA é definido neste texto como algo *novo* e *diferente*? Em primeiro lugar, porque jamais uma reforma do currículo mobilizou tantas escolas em Minas Gerais. Em termos quantitativos, a proporção de escolas que participou desse processo supera qualquer exercício semelhante se comparada à história da educação mineira, algo ainda sem precedentes nos dias de hoje. Isso significa que, de forma gradual, todas as escolas passariam a cumprir a obrigatoriedade de flexibilizar os seus currículos de alfabetização.

Em segundo lugar, porque a adoção do CBA foi marcada por questões que dispenderam muitos recursos, financeiros e pessoais. Parte do resultado de uma ampla consulta pública (algo inovador em Minas), o CBA despertou calorosos debates, sendo marcado, tanto por defesas apaixonadas, como declararíamos algumas gestoras da Secretaria de Estado de Educação anos mais tarde, como por movimentos de resistências; sobretudo

---

<sup>7</sup> No Brasil, a discussão sobre a repetência e a promoção automática, por exemplo, seria objeto de análise do educador Antônio Ferreira de Almeida Júnior em 1957. Confira Almeida Júnior (1957).

de professores/as, conforme revelam duas profissionais ouvidas para este trabalho. Ainda que a adoção de um currículo de ciclos nas escolas não tenha ocorrido de maneira consensual entre professores/as e gestores/as, é inegável o valor que ele agregou na forma de cursos, treinamentos e de produção de materiais didáticos e o quanto parte considerável da produção acadêmica se valeu da sua existência.

Por fim, a compreensão do CBA como algo novo e diferente, parte da sinalização de que, como ensina a história da educação brasileira, à proposta do currículo de ciclos corresponde um período tardio (e ainda relativamente recente) de ampliação da oferta de matrículas em escolas públicas por todo o País. Foi nesse período que um número sem precedentes de pessoas passou a ter acesso ao ensino formal regular, esse direito público subjetivo resguardado pela Constituição, uma das preocupações essenciais assinaladas pela documentação oficial analisada neste trabalho. Obviamente não desejo estabelecer uma correlação mecânica entre a política de escolarização e o currículo. Entre outros fatores, o que destaco é que a política curricular adotada em Minas Gerais teria favorecido o projeto de viabilizar a expansão do ensino público regular, tanto em número de matrículas quanto em número de escolas, ainda que a ampliação de instituições de ensino nem sempre tenha acompanhado a demanda por mais vagas.

As condições (ou exigências) para a implantação de um novo currículo, diferente do seriado, estavam postas: modernização e democratização do cenário educacional mineiro, obrigatoriedade de adoção do novo currículo por parte de todas as escolas da rede pública estadual de ensino e ampliação de vagas nos bancos escolares de forma a atender uma crescente demanda por instrução. Contudo, essas condições favorecem outras questões, ainda pouco investigadas e que balizaram o meu interesse inicial por esta pesquisa: o que todo esse processo de mudanças pedagógicas representou para os/as alunos/as? Quais seriam os pesos de um currículo de alfabetização organizado em ciclos na trajetória escolar de seus/suas alunos/as? Ou que *impactos* ou *influências* eles teriam para essas pessoas?

Ao longo do meu doutoramento, eu me deparei, inúmeras vezes, com essas questões. Questões para as quais, é preciso antecipar, eu não encontrei respostas totalmente

satisfatórias. Ainda assim essas são questões que acompanharam a escrita deste texto, desde 2009. Sua recorrência sinaliza que elas ainda residem em uma área bastante desconcertante, pouco investigada, um espaço ainda repleto de suposições e de inquietações. Contudo, o meu trabalho não se propõe a resolver essas questões mas, antes, de forma a arriscar a “penetrar o desconhecido”; como ressaltou Émile Durkheim (1963, p. XXI)<sup>8</sup>, deseja chamar a atenção para o enigma de sua existência.

Assim, este texto é a materialização de um exercício de imaginação sociológica (MILLS, 1965) bastante complexo, que é a objetivação da trajetória escolar de ex-alunos/as do CBA e, de alguma forma, de minha própria trajetória. Justamente por isso, talvez não seja de todo descabido apresentar este texto como um estudo do tipo *Bildungsroman científico*; uma espécie de romance de aprendizagem que se constrói a partir de um movimento de reflexividade crítica, tendo como inspiração os anos de aprendizado no Barão. Na forma de *romance acadêmico* (ou em forma de um texto acadêmico relativamente *romanceado*), procuro compreender e problematizar as complexas tramas sociais que articulam as relações entre os indivíduos considerando o peso das estruturas sociais. Entre as diversas investigações sobre as trajetórias escolares, é oportuno destacar dois trabalhos que contribuíram para esta pesquisa. O primeiro, de Ângela Brito (2010), analisa a influência francesa na socialização de alunas do Colégio *Notre Dame de Sion*, localizado na capital do Rio de Janeiro. O segundo, o ensaio fotográfico de Marcelo Brodsky (2010), narra a história de um grupo de ex-alunos/as do Colégio Nacional de Buenos Aires, capital da Argentina, marcado pelo *Terrorismo de Estado*, definição adotada pelo autor ao se referir ao período de governo ditatorial daquele País. Além da consistência teórica, os trabalhos também partem de um registro fotográfico e analisam a trajetória de seus/suas próprios/as ex-colegas de turma.

Nesta pesquisa, busquei compreender e problematizar as implicações que o processo de escolarização teve para as trajetórias escolares de ex-alunos/as do CBA, a partir de

---

<sup>8</sup> Optei por citar, na primeira vez em que utilizo a contribuição de outrem, o nome do/a autor/a na forma de prenome e sobrenome quando a referência estiver incorporada ao texto. Para os demais casos, sigo a orientação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Com isso, busco tornar o texto mais legível e menos *formal* dando a conhecer ao/à leitor/a de que autor/a se trata, evitando a repetição dos sobrenomes.

depoimentos fornecidos pelas próprias pessoas envolvidas<sup>9</sup> diretamente com esse currículo. Para cumprir esse objetivo, privilegiei analisar dois aspectos. O primeiro deles, ligado aos determinantes propriamente escolares em que as trajetórias ocorreram. De um lado, a Escola como uma instituição objetivada, cenário de socialização e de formação de estruturas mentais. De outro, o currículo do CBA como um princípio organizador da proposta pedagógica, sintoma e expressão de uma época. O segundo aspecto refere-se aos determinantes de uma ação não escolar, baseado em uma herança cultural pertinente aos arranjos e às configurações familiares. Para isso, fiz uso de perfis de configurações (LAHIRE, 2004b) na estratégia de construir desenhos interpretativos capazes de auxiliar as análises das trajetórias dos/as ex-alunos/as. Para ambos os aspectos, determinantes escolares e não escolares, levei sempre em consideração as condições macrossociais e históricas. Em suma, busquei conhecer e analisar as diferenças e as semelhanças dos percursos escolares dos/as ex-alunos/as do CBA tentando compreender as predições escolares, as influências e as estratégias das famílias na alfabetização dos/as seus/suas filhos/as e os pesos das mobilizações pessoais.

O trabalho, na forma de um estudo de caso, é o resultado de uma investigação *ex post facto* que faz uso de conceitos como currículo, indivíduo, patrimônios individuais de disposições e trajetória, entre outros, orientando-se, tanto pela tradição das teorias críticas do currículo, quanto por uma sociologia da educação disposicionalista. Nesse desenho, utilizei uma combinação de técnicas e de estilos de pesquisa que mais se aproximavam do objeto investigado e do referencial teórico adotado.

O resultado do trabalho apresenta-se condensado na forma de seis capítulos que compõem e que indicam as chaves de leitura para a compreensão desta tese.

No primeiro capítulo, *Prelúdio e composições*, apresento as opções a partir das quais estruturei esta investigação. Nele, apresento uma definição mais apurada dos sujeitos pesquisados e aponto os procedimentos metodológicos adotados. Esse capítulo serve

---

<sup>9</sup> Os sujeitos investigados nesta pesquisa são prioritariamente os/as ex-alunos/as, mas também entrevistei a professora da turma, a diretora do Barão e o secretário de estado de educação à época de implantação do CBA na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais.

para revelar ao/à leitor/a quais foram os percursos da pesquisa e como ocorreu o processo de construção de seu objeto.

No segundo capítulo, *Moros, a sociologia da educação e o currículo*, indico os núcleos de estudos adotados para responder aos questionamentos e aos problemas desta pesquisa. Contando com a contribuição de diversos trabalhos do campo da sociologia da educação, focalizo os conceitos de *trajetória* e de *patrimônios individuais de disposições*, tendo como referência os trabalhos de Bernard Lahire (2002, 2004a, 2004b, 2005 e 2006). Nesse capítulo trabalho ainda com as contribuições dos estudos do currículo (GOODSON, 2005, 2008; SACRISTÁN, 1999 e 2008; SILVA 2003 e 2004; SILVA, MOREIRA, 2001), na tentativa de inserir o trabalho no campo das teorias críticas do currículo, como forma de ampliar a análise do CBA. Na construção desse segundo capítulo, não foi minha intenção apresentar e descrever todo o fértil campo da sociologia da educação ou dos estudos do currículo que, de alguma forma, influenciaram o meu trabalho. Isso se demonstraria inviável, dadas as inesgotáveis possibilidades de fontes, de teorias e de conceitos propostas pelas diferentes escolas de pensamento e de seus marcos referenciais<sup>10</sup> a que o trabalho esteve exposto. Com esse capítulo, meu objetivo foi tornar claro ao/à leitor/a quais foram as opções teóricas adotadas pela pesquisa.

No terceiro capítulo, *O avesso: o que define o que se ensina*, analiso a proposta oficial da política curricular CBA como parte significativa de um retrato que compõe a paisagem pedagógica e política da década de 1980. Como argumento central, destaco a necessidade de compreender o currículo oficial do CBA como *aquilo que definiu o que deveria se ensinar* nas escolas públicas mineiras. Nesse segmento do texto, adoto as referências das produções da teoria crítica que sinalizam o currículo como uma construção arbitrária social e um lugar de profundas e estreitas relações com o poder, para identificar e analisar as relações entre o CBA e o seu contexto histórico de produção

---

<sup>10</sup> A respeito das contribuições específicas adotadas neste texto, confira as obras de Bourdieu (2009); Bourdieu, Passeron (1970), Dewey (2007); Durkheim (1973); Duru-Bellat, Van Zanten (2006); Forquin (1993); Franco (2001); Goodson (2005 e 2008); Molénat (2009); Nogueira, Catani (2001); Nogueira, Nogueira (2004); Nogueira, Romanelli, Zago (2007); Petitat (1993); Sacristán (1999 e 2008); Silva (1996) e Van Haecht (2008).

buscando compreender em que consistiu, especificamente, a política do CBA idealizada como pedagogia de escolarização para os/as alunos/as.

No quarto capítulo, *Condições objetivas de escolarização*, apresento a Escola Estadual Barão de Macaúbas, sua organização e seu funcionamento, analisando os condicionantes objetivos e materiais que favoreceram a implantação da política curricular do CBA nessa escola, logo no início do período letivo de 1985. Ao considerar que a efetivação do currículo de ciclo não ocorreu de forma homogênea em todas as escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, parto da premissa de que se torna relevante compreender os aspectos mais específicos do Barão para analisar como esses aspectos favoreceram e permitiram a implantação de um currículo de ciclo. Além disso, destaco alguns dos elementos responsáveis pela construção da reputação da Escola como uma instituição de ensino de qualidade.

No quinto capítulo, *Perfis de Configurações*, indico os desenhos que construí a partir das interpretações dadas aos instrumentos de coleta de dados. De forma a evidenciar como as pessoas investigadas viveram de maneira singular experiências de trajetórias escolares coletivamente atravessadas pelo contexto histórico e pelas condições sociais, o capítulo é construído como uma leitura *vertical* de cada caso, caso a caso. A construção do capítulo partiu basicamente de duas questões centrais: afinal, teriam de fato os/as alunos/as usufruído de todas as vantagens, promessas e possibilidades enunciadas pela proposta oficial do currículo? E quais seriam as lembranças desses indivíduos em relação ao currículo que os/as alfabetizou e que poder as predições escolares, os esforços familiares e pessoais teriam em seus percursos educacionais?

No sexto e último capítulo, *O que fizeram (e o que fizemos) de nós: singularidades de casos e as suas variações sobre os mesmos temas*, rascunhando um tipo de conclusão final para o trabalho, analiso os perfis de configurações tendo-se como referência os temas mais ou menos recorrentes nas narrativas dos/as depoentes. Nessa parte do texto, analiso de forma *horizontal* as variações que puderam ser percebidas após o estudo singular de cada caso, buscando, para isso, indícios para responder ao problema gerador da pesquisa: *o que fizeram (e o que fizemos) de nós?*

Por fim, apresento, resumidamente, as conclusões que sintetizam o que foi possível verificar nesta investigação, ao lado da lista de referências adotadas na escrita da tese e os apêndices que complementam a pesquisa. Nos apêndices, estarão disponíveis os roteiros de entrevistas e de questionários e o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Instrumento de Cessão de Direitos* (TCLE). Ao disponibilizar esses documentos, tenho por objetivo propiciar ao/à leitor/a o conhecimento das opções metodológicas da pesquisa e o controle do material que possibilitou a construção dos capítulos analíticos desta tese.

\*\*\*

Finalmente, eu não poderia terminar esta introdução sem antes agradecer as pessoas que, com seus depoimentos, contribuíram diretamente para a realização desta pesquisa. Sou particularmente grato aos/às colegas de classe, *Barões* e *Baronesas*, que aceitaram comigo o desafio de pôr em evidência suas trajetórias, problematizando e refletindo, afinal, sobre *o que fizeram (e o que fizemos) de nós*.

Pela disponibilidade de seus tempos e pela partilha de suas memórias sou imensamente grato à professora *Tia Márcia* e à diretora, dona *Irlene*, ex-funcionárias do Barão. Sou igualmente grato ao professor *Octávio Elísio Alves de Brito*, pelo aceite em participar desta empreitada, ele que foi o secretário de estado de educação na época de implantação do CBA na rede pública estadual mineira de ensino.

# CAPÍTULO I

## Prelúdio e composições

Wittgenstein disse: O que não se pode dizer, deve-se calar. Creio que se pode falar com igual justiça: O que não se pode dizer, deve-se pesquisar.

(Norbert Elias. *Mozart*).

Na música, os prelúdios representam um movimento instrumental destinado a preceder uma obra maior ou um grupo de peças a serem executadas por uma orquestra. Na composição, que para os/as escolares também pode ser o sinônimo de redação, o termo pode significar também abertura ou introdução. Embora, para a maioria de musicistas e estudantes, uma inspiração inicial seja imprescindível, antes que o processo de composição/redação possa ocorrer, é necessário que o/a seu/sua autor/a recorra a uma série de conhecimentos prévios e de técnicas específicas, as quais serão aplicadas depois ao processo criativo.

Na condição de prelúdio, de abertura, este capítulo se destina à apresentação dos primeiros passos da pesquisa indicando as opções metodológicas do trabalho, passando pela elaboração do objeto e pelas escolhas da investigação. Além disso, serve para apresentar a composição dos cenários que contextualizaram o estudo. Nesse sentido, apresento a definição dos sujeitos pesquisados e dos aspectos metodológicos adotados. Nele, trago uma série de informações sobre as decisões tomadas, as opções feitas e os percursos percorridos para que este estudo se realizasse.

Como projeto inicial de pesquisa, propus ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG a investigação das turmas de alunos/as que estudaram entre os anos de 1984 e 1988, na Escola Estadual Barão de Macaúbas, e sua relação com o CBA. Essa escolha tornou-se, porém, inviável. Isso porque a movimentação de alunos/as nos períodos

letivos foi enorme, com dezenas de discentes que, durante cinco anos, mudaram de sala, de turno, ou mesmo, de instituição; o que indica que a movimentação dos/as alunos/as não apenas era grande, como o próprio fluxo, descontínuo. Elegi, então, como objeto de estudo, a análise da trajetória dos/as alunos/as de uma turma de 1984, turma com a qual dei início ao meu processo formal de escolarização.

Dois critérios foram importantes na definição da escolha dos sujeitos que participaram da investigação: o primeiro, o registro fotográfico da turma de alunos/as, reproduzido na capa deste trabalho. Trata-se da última turma de estudantes do Barão a entrar com idade de seis anos no ensino fundamental público regular do Estado de Minas Gerais<sup>11</sup>. Quatro anos mais tarde, em 1988, 261 crianças concluiriam os seus estudos nesse educandário.

O registro fotográfico foi importante na medida em que possibilitou definir como ponto de partida a listagem dos nomes dos/as alunos/as que, de forma mais ou menos homogênea, seguiram percurso na escola<sup>12</sup>. O segundo motivo refere-se ao fato de que o próprio registro fotográfico me estimulou a uma investigação ao apontar os dizeres “Meu colégio e minha turma / Através desta foto, no futuro, lembrarei o meu passado”. Apenas lembrar o passado não me parecia suficiente. Como historiador e pedagogo e como pesquisador em formação, eu desejava também analisar esse passado escolar como forma de compreendê-lo, considerando-se as influências da política curricular que seria adotada a partir da metade da década de 1980.

No projeto inicial, propus ainda uma análise que extrapolava a trajetória escolar dos/as ex-alunos/as do Barão ao presumir a necessidade de incluir a análise das *trajetórias de*

---

<sup>11</sup> No segundo semestre de 2003, o governo de Minas Gerais anunciava a abertura do processo de cadastramento escolar para o ano letivo seguinte. O anúncio indicava o aceite de crianças com seis anos na rede pública estadual de ensino, com a extensão de um ano do ensino fundamental (SANTOS, VIERIA, 2006). No entanto, a Lei Federal n. 5.692/71, que instituía o ensino de primeiro e segundo graus, já facultava a admissão de crianças com seis anos de idade (SANTOS, VIEIRA, 2006). A Lei vigorou até o ano de 1996, quando foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996. A Escola Estadual Barão de Macaúbas adotou o procedimento de aceite de matrículas de crianças de seis anos de idade até o ano de 1984.

<sup>12</sup> O registro fotográfico não indicava originalmente os nomes dos/as alunos/as. Essa anotação foi acrescentada depois, por influência de minha mãe, no verso do material, ao final de ano de 1984. Na ocasião, eu reconheci os/as colegas e dei os nomes para a minha mãe, que trabalhou como escriba. No entanto, foram registrados apenas os prenomes de 28 dos/as 29 alunos/as. Uma aluna não teve seu nome listado.

*vida dos/as* estudantes, o que se revelou utópico. A expressão *trajetórias de vida* foi suprimida durante o processo de amadurecimento intelectual da pesquisa por causa de sua amplitude e complexidade teóricas. Durante o processo de doutoramento, muitos outros termos, conceitos expressões também passariam por refinamentos, o que contribuiu para aprimorar as justificativas, as hipóteses e os objetivos da pesquisa. As reuniões de orientação, o cumprimento dos créditos, a convivência na Instituição formativa e o exercício da investigação acabaram por definir as escolhas que se apresentaram como mais apropriadas a serem adotadas por um estudo situado entre os campos dos estudos curriculares e da sociologia da educação.

### **Da definição dos sujeitos pesquisados**

#### **Barões e Baronesas**

A justificativa para a escolha dos sujeitos que foram ouvidos por esta pesquisa baseou-se no seguinte critério: ex-alunos/as da primeira turma do CBA da Escola Estadual Barão de Macaúbas, em Belo Horizonte, pré-identificados/as no registro fotográfico de 1984. Esta foi a última turma de estudantes da década de 1980 que deu início aos seus processos de escolarização com seis anos de idade na rede pública estadual de ensino. Esse recorte assegurou um distanciamento de mais de vinte anos entre a formatura da turma e o presente ano, aliando-se a isso o interesse em pesquisar a turma de crianças com as quais eu estudei.

Na definição do número de sujeitos pesquisados, vinte e oito alunos/as (10 homens e 18 mulheres) de uma mesma turma, não houve a preocupação com a constituição de uma amostra numericamente expressiva, dada a adoção de um modelo qualitativo de pesquisa. Para localizar os/as ex-alunos/as, foi necessário recorrer aos registros da própria Escola, cuja direção, quando procurada no primeiro semestre de 2009 e depois, no segundo semestre de 2010, mostrou-se solidária ao trabalho. O auxílio da direção da

Escola nesse sentido foi muito importante. Durante as visitas à Instituição, tive acesso a todos os registros que solicitei.

Durante a minha estadia de pesquisa no Barão, o que ocorreu em três dias de visitas com duração de cerca de seis horas no ano de 2009, e uma visita de três horas em 2010, tive acesso à identificação dos/as alunos/as e à parte dos registros sobre suas trajetórias na Escola. As informações estavam registradas em quatro tipos de documentos próprios e internos do estabelecimento de ensino.

No primeiro documento, uma ficha individual de requerimento de matrícula, os pais ou responsáveis pelos/as alunos/as disponibilizavam dados como endereço residencial, tipo de moradia (aluguel ou própria e número de dependentes), profissão, renda mensal familiar e informações de controle médico como contatos em caso de emergência e controles de vacinas (notadamente de BCG<sup>13</sup>, Sabin, Varíola, Tríplice, Tétano e Sarampo), além de informações referentes ao uso de medicamentos regulares. Essa ficha apresenta ainda observações relativas à contribuição financeira das famílias à caixa escolar. Mesmo sem a obrigação de qualquer tipo de pagamento, a direção da escola, em parceria com a Associação de Pais e Mestres (APM) da Instituição, solicitava contribuição mensal para a caixa escolar. Essa ficha era de responsabilidade dos pais ou responsáveis e preenchida anualmente. Todos os documentos assinados traziam o nome de uma mulher, em sua grande maioria, a mãe e, em raríssimos casos, por outra mulher da família como a avó. Apenas duas fichas foram assinadas por homens (os pais).

Uma ficha individual do/a aluno/a era o segundo documento. Utilizado pela escola, ele tinha como propósito registrar o desempenho escolar dos/as estudantes, reproduzindo uma espécie de história escolar do/a discente, mais detalhada e em que eram especificados seus processos, tanto de avanço no domínio do currículo escolar quanto de suas dificuldades e limitações. Esse tipo de registro objetivava auxiliar as professoras no desempenho de seus encargos docentes, orientando-as na revisão de seus procedimentos, no planejamento ou na redefinição dos conteúdos programados e das atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma única ficha do/a aluno/a era utilizada para

---

<sup>13</sup> Sigla que corresponde ao nome técnico *Bacillus Calmette-Guérin* (BCG), a vacina contra a tuberculose.

o registro de todo o seu percurso no Barão. Assim, o registro auxiliava a secretaria e a direção do estabelecimento em caso de transferência, interna ou externa à escola, no decorrer do CBA, além de subsidiar, em conjunto com o boletim, o preenchimento do histórico do/a aluno/a ao término de sua passagem pela Instituição. Infelizmente, nem todas as fichas individuais foram totalmente ou devidamente preenchidas pelas professoras. Há casos, por exemplo, em que as fichas não foram preenchidas ou foram preenchidas sem a devida identificação da professora autora dos registros. Também me deparei com casos em que, por conta da má preservação, as informações das fichas estavam ilegíveis.

Outro documento encontrado na Escola era o histórico escolar do/a aluno/a, local apropriado para a anotação relativa ao currículo, com destaque para o aproveitamento escolar expresso em notas e a carga horária cumprida para a aprovação dos/as discentes. Esse documento era preenchido ao final do percurso dos/as estudantes na Escola e certificava a conclusão de seus estudos. Em todos os históricos, o CBA foi descrito, nos anos de 1985 e 1986, correspondendo à primeira e à segunda séries, mantendo-se, assim, a nomenclatura de um currículo anterior. Nesses documentos, o CBA aparece como *experiência pedagógica*. A inscrição, inclusive de forma manuscrita pela secretaria da Escola, demonstra que o registro funcionava como uma adaptação ao documento oficial padrão para as escolas da rede estadual. Assim, a escola enfrentava a mudança do currículo sem provocar a alteração da escrituração de seus registros.

O quarto documento a que tive acesso foi a cópia do registro de boletim escolar com as notas conferidas aos/às alunos/as. As disciplinas que constavam no boletim eram divididas em cinco categorias: 1) *Comunicação e Expressão*, voltada para o conhecimento e o domínio da língua materna; 2) *Educação*, subdividida entre *Artística* e *Física*; 3) *Integração Social* que, a despeito do nome, estava voltada para a área de estudos sociais (misto de história e geografia); 4) *Ciências*, subdividida entre *Matemática* e *Ciências Naturais*; e 5) *Educação Religiosa*, voltada mais para o ensino de valores, notadamente cristãos, do que para o ensino específico de uma profissão de fé. Atualmente, é possível verificar no Barão a presença de diversos símbolos religiosos católicos. Entre 1984 e 1988,

diversas práticas do culto católico como orações e cantos faziam parte dos rituais da escola.

Embora o Barão tenha, em arquivo próprio, os dados da carreira escolar dos/as alunos/as da década de 1980, muitos desses dados estavam ilegíveis, incompletos e inexatos. Além disso, por conta do distanciamento temporal, praticamente todos os dados relativos aos contatos dos/as ex-alunos/as, como endereço e telefone, encontrados nas fichas cadastrais, estavam completamente desatualizados. Tudo isso fez com que muito tempo e investimento fossem gastos na tentativa de quebrar algumas inexpugnáveis barreiras em busca de nomes que eu não conseguia mais encontrar, em busca de rostos que eu já não reconhecia. Assim, para alguns casos, foi simplesmente impossível recuperar as fontes primárias necessárias para este estudo. Essa dispersão das pessoas no tempo e no espaço, própria das condições sociais da existência humana, marcaram aquilo que ainda considero como um conjunto de inumeráveis reticências e interrogações.

Como alternativa viável de busca dos sujeitos, foram feitas consultas no sítio eletrônico de buscas na *internet*, o *Google*<sup>14</sup> em empresas de operadoras de telefonia, fixa e móvel, com entrada e busca dos nomes dos/as ex-alunos/as e de seus pais. Criei também, logo após a minha aprovação no processo seletivo do doutorado, no sítio eletrônico de relacionamentos *Orkut*<sup>15</sup>, uma comunidade nomeada *BARÃO DE MACAÚBAS CBA ANOS 80*. Além disso, foram criadas outras formas de divulgação da pesquisa e de busca dos/as ex-alunos/as a partir do *Facebook*<sup>16</sup> (Barões dos Anos Oitenta) e do *Twitter*<sup>17</sup> (@barosdosanos80). Desde maio de 2010, passei ainda a hospedar uma página de *Blog* sobre a escola Barão de Macaúbas<sup>18</sup> disponibilizando textos e imagens diversas também na busca de informação e identificação dos/as estudantes<sup>19</sup> como forma de tentar reencontrar o maior número possível de ex-alunos/as.

---

<sup>14</sup> Marca registrada de grupo empresarial homônimo. Sítio eletrônico <[www.google.com.br](http://www.google.com.br)>. Último acesso em: 06 mar. 2011.

<sup>15</sup> Marca registrada do grupo *Google Inc.* Sítio eletrônico <[www.orkut.com](http://www.orkut.com)>. Último acesso em: 25 jul. 2008.

<sup>16</sup> Marca registrada da empresa homônima *Facebook Inc.*

<sup>17</sup> Marca registrada da empresa homônima *Twitter Inc.*

<sup>18</sup> Confira <<http://baroesdosanos80.blogspot.com/>>. Último acesso em: 18 fev. 2012.

<sup>19</sup> À exceção da comunidade do Orkut, vinculada à minha conta pessoal de correio eletrônico, todas as demais ferramentas foram construídas com a ajuda de minha ex-aluna e ex-orientanda de iniciação

As estratégias desenvolvidas para localizar os/as ex-alunos/as e para divulgar a pesquisa mostraram-se satisfatórias, na medida em que possibilitaram localizar de forma muito rápida oito pessoas ainda no primeiro semestre de 2010. Para tentar encontrar os demais sujeitos, foi necessário recorrer às pessoas que primeiro foram localizadas, contando com suas redes de relacionamento e as indicações de contatos telefônicos ou de endereços residencial e profissional. Essa foi uma tarefa complexa, dada a necessidade de checagem das informações. Alguns contatos, por exemplo, estavam desatualizados, e o trabalho com essas *pistas* nem sempre se revelou produtivo. Ao final, foram localizadas dezessete pessoas, ainda que nem todas elas tenham participado da pesquisa.

Dentro do universo de 28 ex-alunos/as pré-identificados/as, foi possível efetivamente entrevistar apenas dez pessoas. Dessas, duas delas (mulheres) solicitaram a retirada de sua autorização para participarem da pesquisa (uma delas entre o período da qualificação e a apresentação pública da tese). Os demais oito casos singulares (quatro homens: Alexandre, Leandro, Plauto e Víctor; e quatro mulheres: Débora, Érika L., Érika M. e Luciana)<sup>20</sup> compõem o desenho dos perfis de configurações analisados neste trabalho. Em relação às dezoito pessoas restantes, é preciso considerar:

- 1) O falecimento de uma ex-aluna, ocorrido há dez anos e comunicado por seu pai em 2010.
- 2) A indisponibilidade de quatro mulheres que não se dispuseram a participar da pesquisa alegando *falta de tempo* (três alunas) ou *desinteresse* (uma aluna).
- 3) A fixação de residência de duas ex-alunas em países estrangeiros. Apenas uma delas (localizada no Canadá) respondeu aos contatos iniciais, mas não deu continuidade à comunicação por meio virtual, sendo o motivo desconhecido. A outra (localizada nos Estados Unidos) não respondeu às diversas solicitações de contato (que, em ambos os casos, ocorreram entre os anos de 2010 e 2012).

---

científica no curso de pedagogia de um centro universitário privado de Belo Horizonte, Cássia Anacleto dos Santos, a quem agradeço a inestimável contribuição.

<sup>20</sup> Optei por não fazer uso de pseudônimos. Todos os prenomes utilizados nesta pesquisa são verídicos, e as pessoas entrevistadas concordaram em autorizar o seu uso.

- 4) A impossibilidade de identificação de seis ex-alunas. Tenho como hipótese que essas alunas alteraram seus sobrenomes de solteiras e passaram a adotar os sobrenomes de casadas.
- 5) A impossibilidade localizar quatro ex-alunos (homens) que tiveram o nome e o sobrenome identificados, mas que não foram localizados. Dois desses, representados na fotografia, irmãos gêmeos.
- 6) A opção por desconsiderar a análise direta de minha própria trajetória apresentada na forma de um perfil de configuração construído especificamente para (e nesse caso, por) mim. Optei por não narrar a minha própria experiência como forma de tentar garantir certo distanciamento acadêmico entre o objeto investigado e o meu olhar já familiarizado com algumas questões apresentadas neste estudo. Essa opção é justificada pela necessidade de evitar qualquer armadilha de *ilusão biográfica* para a qual Bourdieu (1986) chamou a atenção. Além disso, é preciso ressaltar que não havia condições de passar a minha trajetória, ela própria nada estranha a este trabalho, ao crivo dos instrumentos de coleta de dados.

De todas as justificativas que recebi das pessoas que optaram por não participarem (e mesmo entre aquelas que retiraram a sua autorização de participação) da pesquisa, uma delas merece destaque. Trata-se de uma ex-aluna com quem fiz dois contatos por telefone. Uma breve análise desse caso é importante na medida em que, por um lado, me parece já bastante evidente a afirmação de que uma tese se faz por meio das respostas que ela é capaz de encontrar às questões que lhe são anunciadas. No entanto, por outro lado, também me parece igualmente necessário destacar que, em algumas circunstâncias, as informações mais lacunares ou as omissões mais sistemáticas podem render valiosos indícios. Assim, o caso merece ser brevemente analisado, ainda que a entrevista não tenha ocorrido.

Na primeira conversa, a ex-aluna mostrou-se bastante introspectiva. Com apenas poucos minutos de um diálogo marcado por respostas muito evasivas, ficamos acertados que eu enviaria, por *e-mail*, o projeto da pesquisa. Em uma segunda conversa, após quase quatro meses de tentativas frustradas de encontra-la, essa pessoa alegou desinteresse

informando que não tinha *universidade* [curso superior]. Essa declaração talvez tenha o objetivo de um efeito de legitimação de sua leitura a respeito da pesquisa.

Ainda, durante essa segunda conversa, essa ex-aluna confirmou o recebimento do projeto por *e-mail*, mas destacou que não possuía internet em casa, tendo lido “de forma muito rápida e sem interesse” o projeto no computador do trabalho. Nessa segunda conversa que durou quase trinta minutos, ela foi extremamente clara e evitou abordar questões a respeito de seu desinteresse. No entanto, durante a sua fala, os argumentos apontavam para o perceptível sentimento de inferioridade em que se colocava, já que, segundo ela, não teria como contribuir para a investigação.

Nesse caso, a negativa da ex-aluna me pareceu carregar ao mesmo tempo, tanto uma incapacidade de entendimento dos objetivos da pesquisa (apesar dos meus esforços em sentido contrário), como uma falta de vontade, bastante legítima, de fazer parte de um quadro analítico que, segundo os seus critérios e não sem alguma razão, estaria em desvantagem em relação aos/às demais depoentes. Embora praticamente todos/as os/as demais entrevistados/as para esta tese tivessem diploma de nível superior, essa informação não foi repassada à ex-aluna por mim.

Embora a conversa com a minha ex-colega de turma não tenha o caráter de um depoimento que lance luz necessariamente sobre questões relativas à sua trajetória, ele traz algumas contribuições do ponto de vista sociológico.

A negação da ex-aluna, expressa sem constrangimentos, não apenas o reconhecimento de seu relativo fracasso como estudante (relativo fracasso que, se analisado o contexto de sua vida, talvez pudesse ser muito bem compreensível). A negação expressa também (e ao mesmo tempo) seu conhecimento a respeito da ação de legitimidade que a escola é capaz de produzir na forma de rendimentos sociais oportunizados, via o valor dos diplomas, o que confere à ex-aluna certa “[...] admissão de ignorância” (BOURDIEU, 2003b, p. 98). Além disso, tenho certeza de que minha ex-colega de classe fez valer o seu argumento, utilizando-se discursivamente dele como uma estratégia para evitar o encontro. Em respeito a sua decisão, optei por não procurá-la novamente.

A ficha de controle escolar da ex-aluna apresenta um perfil socioeconômico familiar muito baixo se comparadas as condições semelhantes dos/as demais entrevistados/as. Isso explicaria, hipoteticamente e, ao menos, em parte, as baixas condições de capital cultural a que a aluna esteve exposta. A renda da família, composta por cinco pessoas, não chegaria a R\$ 1.500,00 (atualização monetária segundo o índice IPCA do IBGE<sup>21</sup>) e, por isso, segundo observações presentes na ficha, a família teria condições de colaborar, de maneira voluntária e mensalmente, com apenas R\$ 2,95 destinados à caixa escolar. Como os dados eram fornecidos pelas próprias famílias sem a necessidade de comprovação de renda, é provável que nem todos os números correspondam à realidade<sup>22</sup>. Outro elemento que pode confirmar a posição social dos/as alunos/as diz respeito aos postos de trabalho ocupados pelos pais, dado que permite maior confiabilidade à análise. Em 1985, o pai dessa ex-aluna desempenhava a atividade profissional de motorista de uma empresa privada do ramo de fotocópias, enquanto a mãe não trabalhava fora do ambiente doméstico. Foi a mãe, aliás, quem provavelmente preencheu toda a ficha, uma vez que é dela a assinatura no campo *pai ou responsável*.

No campo destinado às informações gerais sobre os/as estudantes, a documentação analisada indica que a família (ou apenas a mãe?) qualificou a aluna como uma pessoa “muito tímida”. A expressão lembra muito de perto um caso específico analisado por Lahire (2004b) e que pode ser compreendida como o exemplo de uma herança familiar difícil. Em condições culturais e financeiras menos privilegiadas, essa herança tenderia a

---

<sup>21</sup> Todos os valores anotados neste tese foram corrigidos levando-se em consideração a moeda nacional da época, o Cruzeiro (CR\$), vigente de 15 de maio de 1970 a 27 de fevereiro de 1986. Como em 06 de agosto de 1984 os centavos de Cruzeiro foram extintos, optei por fazer uso de cifras inteiras, desconsiderando as composições centesimais. Todos os valores expressos neste texto foram, então, corrigidos. Os cálculos referentes aos dados básicos de correção da atualização monetária foram feitos a partir do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) formulado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O indexador abrange as famílias com rendimentos mensais compreendidos entre um e quarenta salários mínimos, independentemente da fonte de rendimento e residentes nas áreas urbanas de algumas regiões brasileiras. A pesquisa de preços ao consumidor que dá origem ao IPCA estende-se entre o dia 01º e o último dia de cada mês com referência ao mês seguinte. O índice teve início em janeiro de 1980 com a primeira coleta referente ao final de 1979. O cálculo da correção de valores pode ser feito diretamente por meio da ferramenta *Calculadora do Cidadão*, disponibilizada pelo Banco Central do Brasil em seu sítio eletrônico. Confira <<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/jsp/index.jsp>> Último acesso em: 11 nov. 2012.

<sup>22</sup> Ainda assim, mesmo considerando as possíveis distorções de renda, com variações dos valores informados para cima ou para baixo, os dados indicam que os/as alunos/as do Barão de Macaúbas não pertenciam à fração correspondente à elite econômica do País, embora tampouco fizessem parte dos setores mais pobres da sociedade.

produzir o efeito de um sentimento de inferioridade cultural que refletiria, em grande parte, o próprio passado escolar, curto e infeliz, dos genitores. Isso explicaria, ao menos em parte, o motivo da aluna, aprovada anualmente na escola com notas medianas, ter sido descrita por sua professora, em 1986, como uma pessoa com “dificuldade de relacionar com os colegas” e que se expressaria “bem oralmente”, mas apenas “quando solicitada”, capaz de ler bem, “com boa compreensão, dominando bem *o vocabulário básico*”<sup>23</sup>.

Em relação às entrevistas realizadas, pude perceber que a pesquisa, ao convocar as pessoas a pensarem sobre as suas próprias trajetórias escolares, gozou de relativo aceite. Havia, de alguma forma, uma ideia de companheirismo, não verbalizada, no encontro estabelecido entre mim e os/as depoentes. Entretanto, se outra constatação prévia é necessária, é a de que, de forma geral, as pessoas pouco refletem sobre as suas trajetórias escolares. Durante os encontros para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, percebi que as lembranças dos/as meus/minhas depoentes nem sempre foram muito precisas e por diversas vezes, eu me deparei com citação de nomes, datas ou eventos que faziam referências muito díspares entre os dados apresentados pelos/as entrevistados/as. Para algumas pessoas foi preciso recorrer aos pais, rever fotografias ou consultar algum outro tipo de memória objetivada. E, por algumas vezes, fui surpreendido por *e-mails* que solicitavam correções dos depoimentos ou que ampliavam alguma informação concedida durante o momento da entrevista.

Houve unanimidade por parte dos/as ex-alunos/as em afirmar que a experiência vivida no Barão foi a melhor experiência educativa de suas trajetórias escolares. Esse mesmo sentimento, misto de boas recordações e de lembranças positivas da escola, emergiu diversas vezes no curso das entrevistas, quando os/as depoentes argumentaram, de forma insistente, que o resultado dessa primeira socialização escolar deixou mais lembranças positivas do que negativas. Essa expressão está literalmente presente na obra escrita por um ex-aluno, um livro de memórias que mistura aspectos fantasiosos e que ainda não foi publicado.

---

<sup>23</sup> Destaques meus para reforçar o caráter básico do repertório vocabular da aluna como forma de apontar suas deficiências em relação ao capital cultural.

Acontece que essas lembranças podem estar relacionadas a um modelo de socialização oportunizado, tanto pela escola e pelas funcionárias (professora e diretora), como pelo currículo de ciclo adotado pela rede estadual de ensino. Sobretudo por que o CBA pressupunha a necessidade de respeito pedagógico ao ritmo de aprendizagem dos/as educandos/as ao mesmo tempo em que tentava, ao impedir a reprovação escolar na fase de alfabetização, evitar as marcas de insucesso.

Obviamente, a maior parte dos/as entrevistados/as evocou versões muito próprias de sua época de escola, apresentando claramente formas seletivas da memória narrada. Outra indicação importante refere-se ao fato de que as pessoas entrevistadas frequentemente não compreendiam por que sua experiência escolar poderia ser motivo de interesse e, ao contrário do que eu esperava antes do início da investigação, os sujeitos ouvidos dispunham de poucos registros de suas experiências escolares. Um aspecto interessante refere-se ao fato de que, esses registros, tal como ocorreu comigo, foram preservados pelas mães. Esse aspecto será objeto de análise posterior. No entanto, antecipo que ele é capaz de revelar o quanto as mães estiveram implicadas nos processos de escolarização de seus/suas filhos/as.

Cabe ainda registrar que, além da coleta de dados junto aos/as ex-alunos/as, apliquei também instrumentos de coleta de dados, entrevistas e questionários, junto aos *ex-gestores* do CBA<sup>24</sup>. Foram entrevistadas a professora regente da turma, que fez questão de ser chamada como *Tia Márcia*<sup>25</sup>, e a diretora do Barão, sua amiga, dona Irlene. Além delas, entrevistei ainda o então secretário de estado de educação, professor Octávio Elísio de Brito. As entrevistas com os *ex-gestores* foram importantes na medida em que serviram para acessar, de alguma forma, o campo de influência e de produção da política do CBA.

---

<sup>24</sup> A expressão *ex-gestores* do CBA é utilizada para dar ênfase aos papéis de educadores, reguladores e fiscalizadores da educação assumidos pela professora da turma, a diretora e o secretário de estado da educação.

<sup>25</sup> Justamente por esse motivo a professora Márcia Miranda será apresentada como Tia Márcia.

### Ex-gestores do CBA

Fragmentos das entrevistas com os ex-gestores do CBA foram utilizados de forma detalhada nos capítulos III e IV desta tese em que analiso, respectivamente, a implantação da política curricular de ciclos na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais e as condições objetivas de escolarização proporcionadas pela Escola Estadual Barão de Macaúbas.

A apresentação dos ex-gestores poderia ser resumida em uma premissa esclarecedora e simples e bastaria indicar trata-se de pessoas adultas que, de alguma forma, foram responsáveis direta ou indiretamente pela efetivação do currículo do CBA. No entanto, uma análise mais rigorosa irá revelar o quanto essa apresentação mais geral pode esconder dados importantes.

Primeiro, porque nem todos partilharam do mesmo espírito de efetivação do CBA. Os depoimentos revelaram muitas dissonâncias quando o assunto foi o currículo adotado em 1985, ou ainda, quando o assunto foi a qualidade da rede pública estadual de ensino. Isso significa que, dispostos em lugares sociais diferentes na estrutura de gerência do CBA, do microespaço, a sala de aula, ao macroespaço, no comando da rede de ensino, passado por um espaço intermediário, a direção da escola, as pessoas puderam lançar olhares diferentes sobre o currículo, a Escola e a rede estadual de ensino.

Embora haja narrativas às vezes *coincidentes* entre si; as entrevistas também revelaram interpretações diversas sobre o mesmo fenômeno. A falta de certas regularidades entre as falas torna impossível qualquer tentativa linear de leitura quando o assunto é o CBA. Apresento a seguir cada um dos ex-gestores do CBA.

Por fim, cabe registrar que a aplicação dos instrumentos de coleta de dados seguiu os mesmos protocolos de pesquisa aos quais os/as ex-alunos/as foram submetidos/as.

### **Octávio Elísio: secretário de estado de educação no governo de Tancredo Neves**

A entrevista com o ex-secretário de estado de educação aconteceu na Cidade Administrativa Tancredo Neves, em Belo Horizonte, local atual de seu trabalho.

Octávio Elísio Alves de Brito, nascido em Ouro Preto, Minas Gerais, é graduado em engenharia de minas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e tem curso de especialização pela PUC-Minas. O *Professor Octávio Elísio*, como ficou conhecido, ainda se considera professor, mesmo tendo se aposentado da UFMG.

Octávio Elísio<sup>26</sup> foi um dos constituintes de 1988 e, como deputado federal por dois mandatos, participou da antiga Comissão de Ciência e Tecnologia, Educação e Comunicação, com ênfase na Subcomissão de Educação. Como agente político, foi o primeiro a propor um projeto de lei definindo as diretrizes e bases para educação nacional, conforme deliberava a Constituição de 1988, projeto que viria, mais tarde e após inúmeras influências e debates, dar origem à atual LDBEN. É que, quando deputado federal pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), propôs o Projeto de Lei 1.258-C de 1988, que tramitou na Câmara Federal por 08 anos (BRZEZINSKI, 1997). Tal Projeto propunha, justamente, a criação de uma nova LDBEN.

Em 2009, durante o mandato do governador Aécio Neves (PSDB, 2003 – 2010), o prof. Octávio Elísio ocupou o cargo de secretário adjunto da Secretaria de Ciência e Tecnologia no governo do estado de Minas Gerais. Atualmente o Professor Octávio Elísio preside a

---

<sup>26</sup> O Prof. Octávio Elísio ainda atuaria como engenheiro do Instituto de Desenvolvimento Industrial de Minas Gerais, professor de Economia e Legislação Mineral no Instituto de Geociências da UFMG, professor de Tratamento de Minérios na Escola de Minas de Ouro Preto (UFOP), secretário-executivo da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP), secretário de estado da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente do Estado de Minas Gerais, diretor do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG), presidente da Fundação Centro Tecnológico de Minas Gerais (CETEC), consultor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), secretário de estado da Secretaria de Cultura do Estado de Minas Gerais, presidente do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG) e presidente da Fundação de Arte de Ouro Preto (FAOP). Confira Lemos (2012).

Fundação HidroEX; Fundação Centro Internacional de Educação, Capacitação e Pesquisa Aplicada em Águas<sup>27</sup>.

### **Dona Irlene: diretora do Barão de Macaúbas**

A entrevista com a *dona Irlene*, como ficou conhecida a diretora da Escola Estadual Barão de Macaúbas, aconteceu em sua residência, um apartamento localizado na região sul de Belo Horizonte. Irlene Carmen de Resende Alves<sup>28</sup> nasceu na cidade de São João Del Rei, Minas Gerais. Sua formação inicial foi em pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais com duas habilitações, uma em administração e outra em supervisão escolar. Efetivada por meio de concurso público para o cargo de supervisora escolar e, posteriormente, para o cargo de direção. Atualmente Irlene de Resende Alves é funcionária pública aposentada.

Dona Irlene definiu o seu trabalho à época do Barão como um trabalho “técnico, voltado para a direção e a administração”. Conhecia os/as alunos/as e declarou que, por amostragem, conhecia até mesmo os seus cadernos escolares. Relatou que acompanhava os planejamentos das professoras que recebia das supervisoras. Informou que trabalhava muito quando esteve à frete do Barão: “Eu tinha 24h de cargo de direção. Eu tinha hora para entrar e para sair, mas eu levava o trabalho para casa. Eu lia o Minas Gerais<sup>29</sup>, apesar de ter alguém na escola para essa tarefa” e informou que ainda hoje, quando adormece, costuma sonhar com o Barão.

Suas principais lembranças da época são boas e ela considera que havia “respeito pela educação, participação dos pais e professoras bem formadas”. Em suas palavras, revelou que trabalhou com a “nata de professoras” e que havia uma “excelente condução de

---

<sup>27</sup> A Fundação, de direito público, foi criada em 2009 pelo estado de Minas Gerais via Lei n. 18.505 e tem caráter internacional tendo como entidade parceira a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

<sup>28</sup> Em 1987, por meio da Resolução Municipal n. 0984 de 12 de novembro, dona Irlene seria agraciada com o título de *Cidadã Honorária de Belo Horizonte* em solenidade proposta pela Câmara Municipal.

<sup>29</sup> Publicação da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais.

processos internos da Escola; desde a cantina, como estava sendo lavada a panela, até o controle do portão, da entrada e da saída dos alunos”. A entrevistada relatou que, em seu trabalho, contava com o auxílio de pessoas muito competentes (“Quem fazia contagem de tempo, sabia fazer. Quem fazia a escrita de folha de pagamento sabia fazer”) e que, apesar das dificuldades, o Barão era uma escola que reconhecidamente gozava de boa reputação (“Éramos uma escola respeitada”). Justificou que a reputação da escola vinha de seu nome, da “capacidade e da competência das professoras” e que a Instituição teve como diferencial o envolvimento da APM nos assuntos cotidianos da Escola: “Uma associação de pais e mestre forte e atuante que trabalhava para fornecer o material escolar para os alunos sem condições financeiras”.

Dona Irlene assumiu a direção da Escola em 1974 e ficou à frente do Barão até se aposentar no início dos anos 1990. Segundo ela, as maiores dificuldades enfrentadas foram os problemas familiares de alguns/algumas alunos/as, sobretudo, os problemas relacionados à desestruturação moral das famílias e às precárias condições de suas existências.

Foi reconhecida por ex-alunos/as e pela professora da turma entrevistada como uma pessoa muito importante na condução dos trabalhos no Barão e uma referência de conduta ética.

Dona Irlene assumiu o cargo de direção no Barão no contexto da redemocratização das instituições educacionais, movimento que também avançou por sobre os muros das escolas públicas do ensino fundamental. Pouco antes da experiência de dona Irlene, as pessoas que trabalhavam nas direções das escolas públicas ainda eram fortemente dependentes do favor, do patronato, do apadrinhamento político e, portanto, do gosto, dos interesses e da atenção aos pedidos dos círculos a quem a balança do poder tendia a pender a favor. Na verdade, mesmo na geração da diretora, uma profissional que desejasse ser socialmente reconhecida por seu trabalho como uma gestora de destaque, tinha que conseguir alcançar representatividade na rede de ensino buscando legitimidade em toda a conjunção de ramificações composta por pais e professores/as, alunos/as e demais funcionários da escola, da secretaria de ensino *et al.*

Muitas das conquistas do período de redemocratização talvez pouco signifiquem para os dias de hoje, dado o fato de se tornarem aspectos corriqueiros (eleição para diretor/a, conselho de pais, autonomia escolar, professores/as concursados/as, direção democrática da escola, escolarização das massas *etc.*), mas, para entender o que essas questões significaram para as pessoas que estudaram nesse tipo de escola, essas conquistas devem ser mencionadas, tanto por suas diversidades quanto por seus alcances sociais. Elas representaram conquistas políticas que romperam de forma gradual com um tipo de gestão do aparelho escolar.

Essas parecem ter sido as condições mais determinantes da estrutura escolar da época em cujo interior a diretora pôde desenvolver o seu trabalho e ser reconhecida por ele. Não é possível compreender a educação desse período, suas condições de existência e seu estilo incorporado no currículo da época, sem levar em consideração todo esse contexto.

#### **Tia Márcia: professora da turma investigada**

Para a aplicação dos instrumentos de coletas de dados com a professora Márcia foram necessários dois encontros. Ambos ocorreram em sua residência, uma casa no bairro floresta. O primeiro, em dezembro de 2011, e o segundo, em agosto de 2012. Márcia Heloísa de Miranda, a *Tia Márcia*, como gosta de ser chamada e como diz que os/as ex-alunos/as a reconhecem na rua nasceu em Buenópolis, Minas Gerais. Formou-se em magistério como normalista. Aposentada como funcionária pública estadual, continua trabalhando como artesã. Demonstrou muita mágoa em relação à sua atual remuneração, pelo que culpou os sucessivos governos estaduais e o desinteresse pela valorização dos/as professores/as. Depois de aposentada, Tia Márcia voltou ao Barão apenas em duas oportunidades. Ela relatou que não estabeleceu maiores vínculos com a Escola por ter um “trauma do governo”, dada a sua antipatia em relação às conduções das políticas públicas para a educação: “Eu dei a minha vida, eu amei o que eu fiz. E eu

me aposentei com um salário muito ruim. Eu poderia trabalhar como faxineira e ganhar mais do que eu recebo com a minha aposentadoria.” Após muitos anos de dedicação à carreira do magistério, registrou ganhar entre cinco e sete salários mínimos.

Assim como os/as colegas professores/as que foram seus/suas contemporâneos/as, Tia Márcia seria nomeada em um contexto de mudanças sociais que teria profundas implicações na função pedagógica e social dos/as docentes no mercado escolar. A geração de professores/as, da qual Tia Márcia faz parte, parece ter gozado, no contexto da abertura democrática dos anos 1980, de maiores oportunidades de poder decisório nas questões relativas à escola, da gerência do tempo e do espaço escolar, às deliberações, relativamente mais autônomas sobre o currículo. Do ponto de vista de nossos sentimentos presentes, a redemocratização pode ser entendida, sem dúvidas, como uma mudança “para melhor” no trabalho de educadores/as escolares. Obviamente essas transformações trouxeram e proporcionaram diversas conquistas para o campo educacional. No entanto, isso não se traduziu, necessariamente, em maior valorização, social e financeira, do profissional da educação.

Quando foi nomeada professora, Tia Márcia procurou uma escola próxima de sua residência. Com experiência docente anterior, trabalhou no Barão de Macaúbas em um único turno até se aposentar. Relatou ter ótimas lembranças do período em que lecionou no Barão. E revelou ser saudosista das “festas e das comemorações praticadas pela Escola: do dia dos pais, do dia das mães, das festas juninas, que eram lindas! E da coroação<sup>30</sup>”. Revelou guardar mais lembranças boas do que ruins e se referiu ao Barão como “uma escola modelo”. Segundo Tia Márcia, a reputação do Barão foi construída no *boca a boca*, conforme explicou:

---

<sup>30</sup> Para os/as devotos/as católicos/as, a coroação de Nossa Senhora é uma tradição vivenciada nos meses de maio. De caráter cerimonioso, o evento se perpetua ainda hoje em muitas comunidades. O festejo reúne pessoas para render homenagens ao que teria sido a aceitação de Maria para conceber Jesus, a encarnação do Filho de Deus. Na tradição religiosa católica, as crianças do sexo feminino se vestem de anjos e, entoando cânticos, adornam a imagem da Virgem com diversos adereços, entre eles, uma coroa; símbolo que dá nome ao evento. Apesar de um espaço laico, essa e outras atividades notadamente católicas ocorriam com frequência no Barão.

“A melhor propaganda é feita boca a boca. O Barão foi construindo o seu espaço como uma escola modelo em que os meninos que saíam da Escola e conseguiam estudar em outras escolas boas, eles faziam faculdade. O Barão não era qualquer escola. Havia uma fama que se baseava no trabalho digno das professoras e a escola passou a ser uma referência, no bairro floresta e nas vizinhanças, sendo considerado melhor que muitos colégios privados da região. Essa reputação foi construída pela direção da Escola e pelas professoras, mas também pelo resultado dos próprios alunos.” (Tia Márcia).

A depoente qualificou o corpo docente da escola como muito competente:

“Nós não éramos pouca coisa não. Estudávamos, fazíamos muitos cursos. Trocávamos ideias e pesquisávamos muito. Posso dizer que fazíamos parte de um grupo muito refinado, professoras de classe média com bom nível cultural e com hábitos de leitura. Nós tivemos uma excelente base de formação profissional e consciência da responsabilidade que teríamos como professoras, além de conhecer o que nós iríamos encontrar nas escolas. Entre nós não havia nenhuma colega de baixo nível cultural.” (Tia Márcia).

Tia Márcia ainda mantém contato com algumas colegas do tempo de trabalho no Barão. Relatou que ela e que suas colegas se encontram quando podem e, como dona Irlene, outra participante das reuniões, se referiu a esse grupo como *as Baronesas*.

Tia Márcia reconheceu-se como uma “professora extremamente enérgica, exigente e brava” e justificou a construção dessa identidade profissional:

“Eu não era assim por maldade, mas porque eu queria o melhor para os meus alunos. Eu queria que os meus alunos fossem os primeiros em tudo e nunca os segundos e, muitas vezes, eu consegui isso. Eu sempre achei que vocês se lembrariam de mim como uma pessoa chata, murrinha, que pegava no pé, que era muito exigente e que ficava depois do horário da aula com aqueles que não faziam o para casa<sup>31</sup>. Por causa dessas atitudes, e de outras mais, eu achava que talvez pudesse ter causado algum trauma em vocês. Mas pelo o que eu vejo, quando encontro alguns alunos na rua, pelo carinho com que me tratam, eu vejo que estava enganada. Sinceramente? Deixando a modéstia de lado, eu me sinto realizada como professora. Eu acho que os meus

---

<sup>31</sup> Tarefas e deveres escolares destinadas aos/às alunos/as para serem desenvolvidas em casa, tais como exercícios e atividades de pesquisa entre outras.

alunos tiveram trajetórias de sucesso. Mas eu não encaro o que eu fazia como profissão, eu acho que isso era um dom. O magistério é um ideal de vida, tem que estar no sangue.” (Tia Márcia).

Apesar de considerar seu trabalho como um “dom”, Tia Márcia demonstrou ciência de que esse *dom* é socialmente aprendido e, mesmo como um “ideal de vida” (praticamente a ser transmitido pelo “sangue”), negou às filhas a possibilidade de herdarem socialmente a sua profissão. Isso demandou um intenso controle cuidadosamente calculado para que elas não se tornassem professoras como a mãe:

“Não deixei que as minhas filhas se tornassem professoras. As coisas mudaram, e mudaram para pior. Eu não queria isso para elas. Eu as preservei de brincarem com o giz, eu evitei que elas brincassem com meus materiais de trabalho. A falta de respeito e as questões de remuneração me fizeram agir assim. Eu não deixei que nenhuma delas fizesse a opção pelo magistério no ensino médio.” (Tia Márcia).

### **Dos aspectos metodológicos**

Definido o universo investigado, optei por adotar uma metodologia de pesquisa qualitativa. Para Mirian Goldenberg (2002), as pesquisas qualitativas “[...] se opõem ao pressuposto que defende um método único de pesquisa” (GOLDENBERG, 2002, p. 16). Para o desenvolvimento do trabalho adotei o *estudo de caso*, aqui entendido como uma “[...] interrogação sistemática de um caso particular” (BOURDIEU, 1989a<sup>32</sup> *apud* GOLDENBERG, 2002, p. 35) que visa compreender propriedades gerais capazes de serem apreendidas e explicadas por meio de um recorte mais singularizado. Robert Yin (2001) destaca que os estudos de caso devem investigar o objeto preservando-lhe o seu caráter unitário e complexo, bem como as suas condições contextuais. Assim, defendo o argumento de Claudia Fonseca (1999), para quem nem sempre cada caso é apenas um caso isolado (FONSECA, 1999) ao compartilhar com a autora a noção de que a apreensão

---

<sup>32</sup> BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989a. Foi consultada outra edição da mesma obra, conforme destaque na lista de referências (BOURDIEU, 2007).

do particular pode passar por uma compreensão do geral, seus efeitos e seus contextos histórico e social. Segundo Lahire (2006),

[...] para compreender o social em estado dobrado, individualizado, é preciso ter um conhecimento do social em estado desdobrado; ou, em outras palavras, para explicar a singularidade de um caso, é preciso compreender os processos gerais dos quais esse caso é apenas um produto condensado. (LAHIRE, 2006, p. 30).

Para compreender o social em seu estado desdobrado, fiz uso de todas as fontes disponíveis ao meu alcance, tivessem sido elas orais ou escritas, ainda que fossem lacunares em relação a algumas informações. Assim compõem o quadro metodológico mais geral desta pesquisa as conversas informais com meus/minhas colegas de turma, os documentos de arquivos do Barão, entrevistas, questionários, textos redigidos pelos ex-alunos/as, troca de *e-mails* e os documentos oficiais produzidos pelo estado de Minas Gerais.

Do ponto de vista de um quadro metodológico mais específico, foram analisados documentos normativos explícitos e objetivos (como resoluções e despachos normativos), normativos interpretativos e subjetivos (como circulares e ofícios); e de orientações (como textos de apoio, documentos internos da escola entre outros). Esse exercício permitiu identificar informações específicas sobre o CBA compreendendo os momentos que marcaram os processos de elaboração, implantação e de interpretação da política curricular de Minas Gerais nos anos 1980. Essa pesquisa documental foi desenvolvida entre agosto de 2009 e junho de 2011 junto ao Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, ao Arquivo Público Mineiro, à Escola Estadual Barão de Macaúbas, à Hemeroteca da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, à Hemeroteca Histórica de Belo Horizonte, ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e ao Museu Histórico Abílio Barreto.

Jacques Le Goff (2003) destaca que um documento é, antes de tudo, um monumento; ele é sempre resultado de uma montagem, consciente ou não, intencional ou não, da história e da sociedade que o produziu. Nesse sentido, o documento oficial que inaugura um currículo escolar pode ser entendido como o testemunho, o monumento arquitetado

resultante do esforço da sociedade que, objetivando deixar como legado para as gerações futuras a própria imagem de si, revela apenas fragmentos selecionados e aparentes das tensões pedagógicas de sua época. Assim, o estudo de um currículo oficial, documento de uma política pedagógica, pode revelar muito dos interesses do Estado, uma vez que ele não existe fora do contexto social e histórico e das forças que o produzem. Efeito e invenção da cultura, forma de organização da escola, o currículo é “[...] o produto de uma seleção [própria] no interior da cultura de uma sociedade” (LAWTON, 1975<sup>33</sup> apud FORQUIN, 1993, p. 25).

Como todo e qualquer documento tem uma ambiência histórica, é situado socialmente e está imerso em relações de poder, coube-me a incumbência de ler os documentos que instituíram o CBA a partir de vários ângulos, observando alguns dos determinantes de sua produção: *a quem* ou *a que grupo* social estavam vinculados, *em que circunstâncias* foram produzidos, *para quem* teriam sido endereçados e *por que*, ou *com quais intenções*, foram fabricados. Segundo Jackson Sá-Silva, Cristóvão Almeida e Joel Guindani (2009),

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 02).

Como construções históricas imbricadas em relações de poder, os documentos oficiais podem evidenciar parte dos momentos sociais específicos das constituições das políticas e dos discursos que compõem as agendas reformistas da educação. É nesse sentido que conhecer mais sobre a oficialidade de um currículo escolar se torna uma forma de conhecer também um pouco mais sobre a própria política educacional adotada pelo estado de Minas Gerais, de onde se destaca que

[...] as orientações curriculares oficiais refletem também um ideário que permeia mais amplamente a sociedade através das suas instituições e das forças sociais que as animam, ideário esse que vai além da interpretação particular, que fazem os segmentos no poder, de certos princípios e pressupostos educacionais. (BARRETTO, 2000, p. 07).

---

<sup>33</sup> LAWTON, Denis. *Class, culture and the curriculum*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.

A pesquisa documental, em conjunto com a literatura do campo da sociologia da educação, estimulou a elaboração dos instrumentos<sup>34</sup> de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas<sup>35</sup> e questionários de perguntas duplas (do tipo abertas e fechadas)<sup>36</sup> aplicados junto aos sujeitos investigados. Trata-se de instrumentos fundamentais quando se tem em vista captar os significados que os sujeitos conferem à sua própria realidade. Fazendo uso do conceito de *patrimônios individuais de disposições* (LAHIRE, 2005), a pesquisa tem levado em consideração, na análise dos dados coletados por esses instrumentos, o passado incorporado pelos/as ex-alunos/as, conforme opção de desenho metodológico apresentado por Lahire (2004a), indicando que

[...] uma disposição só se revela por meio da interpretação de múltiplos traços, mais ou menos coerentes ou contraditórios, da atividade do indivíduo estudado, sejam eles produto da observação direta dos comportamentos, do recurso ao arquivo, ao questionário ou à entrevista [...]. (LAHIRE, 2004a, p. 22).

Segundo Lahire (2004a), as entrevistas podem ser um meio importante para o entendimento das gêneses e dos processos sociais de certos fenômenos, já que elas favorecem a coleta de informações por meio de dados biográficos e históricos. Assim, ouvindo os sujeitos entrevistados, foi possível conhecer um pouco mais sobre seus itinerários biográficos, suas heranças culturais e os contextos de suas socializações. Essas informações exigiram o exercício de análise que compreendesse a multidimensionalidade e a pluralidade de referências, de cenas, de fatos e de memórias; isso porque a fonte oral pode representar uma característica menos reconstruída e, por vezes, mais espontânea, das que, se particularmente verdadeiras, nem sempre podem ser historicamente exatas. Justamente por isso, durante a pesquisa, minha grande preocupação foi não assumir as falas e os episódios relatados pelos sujeitos entrevistados de forma *inocente*, considerando os dados como expressão de uma *verdade* ou uma descrição de eventos *reais*. Foi assim que descobri, por exemplo, a coexistência de diferentes formas de verdades sobre o mesmo evento narradas pelos/as entrevistados/as em suas falas

---

<sup>34</sup> A aplicação dos instrumentos foi realizada observando-se os roteiros previamente estabelecidos, mas respeitando-se a possibilidade de adaptações sempre que necessário.

<sup>35</sup> Confira Apêndice A.

<sup>36</sup> Confira Apêndice B.

autobiográficas. Meu trabalho foi compor essas falas dando-lhes forma de maneira a compreender e analisar o fenômeno pesquisado. Nesse sentido, quando necessário, considerei as hesitações, os esquecimentos e as respostas que, deliberadamente organizadas, mais pareceram estratégias de convencimento que visavam *satisfazer* aquilo que os/as entrevistados/as julgavam como necessário para a pesquisa<sup>37</sup>.

A adoção do método qualitativo de entrevista tem um caráter de interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, “[...] entre duas pessoas [...] dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 134), eliminando a hierarquia existente em outras técnicas de obtenção de dados. Além disso, permite a “[...] captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com todo tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34).

A realização das entrevistas ocorreu da maneira mais informal possível, na forma de conversas em que os sujeitos eram convidados a falar sobre suas trajetórias escolares. Ao solicitar que as pessoas falassem livremente sobre as questões previamente definidas por mim, observei que, muitas vezes, o roteiro de entrevistas ia sendo espontaneamente respondido. Nos casos em que isso não ocorreu, interferi (ora de maneira implícita, ora de maneira explícita, conforme achava mais apropriado e de acordo com o momento e a liberdade que cada pessoa me concedia), pedindo que retomassem algum aspecto do roteiro ainda não abordado. Todas as entrevistas realizadas foram gravadas por meio de suporte eletrônico (gravador digital da marca *Zoom H4n Handy Recorder*), sempre com autorização dos/as entrevistados/as. As entrevistas foram transcritas, revistas e analisadas.

---

<sup>37</sup> É preciso considerar a interferência do próprio contexto da pesquisa, uma vez que todos/as os/as entrevistados/as haviam sido previamente informados/as dos objetivos da pesquisa. Ficou evidente que os/as depoentes preocupavam-se com as respostas dadas, o que significa que elas foram *planejadas* e *pensadas* de modo a tentar *satisfazer* as análises desta tese. Assim, questões como o tempo gasto nas respostas e a ênfase, o interesse e as intenções das falas indicaram muito sobre os sujeitos falantes e, ao mesmo tempo, muito sobre aquilo que eles julgaram que precisavam, deviam ou poderiam ser anunciado em protocolos de pesquisa. Como todos/as os/as ex-alunos/as entrevistados/as possuíam curso superior, suponho que este motivo (e talvez outros) tenha produzido uma disposição que foi incorporada pelos sujeitos.

Por sua vez, os questionários serviram para categorizar e balizar as informações coletadas durante o momento das entrevistas, confrontando as respostas entre os instrumentos. O uso dos questionários contribuiu ainda para a melhor gerência do tempo do encontro, que teve a média de duração de 01h30min. Isso porque foi priorizado um único encontro, tanto para o desenvolvimento das entrevistas, como para a aplicação dos questionários, sempre em mesmos horário e local, sem interrupções e respeitadas as condições de ambientes arejados, dotados de boa iluminação e de baixa interferência sonora provocada por ruídos externos. A opção pelo uso de questionários presumiu a máxima de que “[...] um bom questionário é aquele que funciona” (STONE, 1993, p. 1.264). Os primeiros encontros tiveram início no segundo semestre de 2010 e o término no final do segundo semestre de 2012.

Tanto as entrevistas como os questionários dialogaram com os objetivos deste estudo, servindo para criar categorias de análise que, agrupadas, formam os perfis de configuração adotados nesta tese. Esses perfis funcionam como um quadro construído por mim, como um modelo para demonstrar as condições socioprofissionais, o nível de formação dos sujeitos, o sexo, a idade, a escolarização dos pais, entre outros aspectos, considerando, sempre que possível, as lógicas individuais capazes de fazer com que cada sujeito entrevistado seja caracterizado por uma “[...] série de comportamentos, não necessariamente homogêneos, sob o ângulo do grau de legitimidade e das práticas e das preferências culturais” (LAHIRE, 2006, p. 21). Assim, adoto o mesmo sentido da definição elaborada por Lahire (2004b), para quem os perfis devem ser entendidos como

[...] gênero científico livremente inspirado no gênero literário, comporta duas exigências fundamentais: de um lado, baseado em “dados” e preocupado com a crítica dos contextos de sua produção, é a pintura, diferente portanto do discurso literário, de um modelo particular existente na realidade. Por outro, deve deixar transparecer claramente a maneira específica de pintar, o ponto de vista a partir do qual o pintor observa e explica o mundo. (LAHIRE, 2004b, p. 15).

A perspectiva metodológica de trabalhar com o gênero científico dos perfis de configuração permitiu abordar a interdependência de elementos nas configurações *sociais* e *individuais*, de maneira singular, dando destaque à pluralidade de disposições e de práticas empreendidas pelos sujeitos. Ao realizar a aproximação entre os diferentes

tipos de dados coletados pela literatura acadêmica, pelos documentos, pelas entrevistas e pelos questionários, meu objetivo foi produzir perfis que oferecessem condições de analisar as correlações, as divergências, as convergências, as contradições e as regularidades das trajetórias escolares das pessoas investigadas.

Com os perfis de configurações busco evitar a construção artificial de explicações baseadas em uma ilusão retrospectiva. Assim, considero o contingente e o arbitrário social ao mesmo tempo em que fujo de explicações baseadas nas noções de *dom* ou de *vocação*, termos recorrentes em algumas entrevistas, como se as trajetórias pudessem ser marcadas por uma finalidade última anteriormente estipulada por alguém ou por alguma coisa. Isso significa que os perfis, ao historicizar as trajetórias, favorecem sua compreensão como eventos desnaturalizados de uma noção profética de passado que se cumpriu, desfatalizando os percursos e levando-se em conta o espaço social a partir de suas variações.

Os procedimentos metodológicos adotados respeitaram todas as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional em Saúde envolvendo as pesquisas com seres humanos<sup>38</sup> e as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG)<sup>39</sup>, tendo o protocolo de pesquisa sido submetido e aprovado por esse Comitê sem pedido de alterações. A relevância e os objetivos da pesquisa para o campo da educação foram informados para as pessoas investigadas, tanto por meio de exposição oral formal por parte do pesquisador, quanto via entrega do projeto de pesquisa. Os sujeitos participantes, de maneira voluntária, assinaram o TCLE<sup>40</sup>.

A coleta de dados seguiu criteriosamente os seguintes passos:

1º. PASSO – Contato inicial com os sujeitos objeto de interesse da investigação, aos quais foi disponibilizada cópia (digital ou impressa) do projeto de pesquisa.

---

<sup>38</sup> Resolução n. 196, de 10 de out. 1996.

<sup>39</sup> Para ter acesso a essas recomendações, confira <<http://www.ufmg.br/bioetica/coep/>>. Último acesso em: 12 dez. 2010.

<sup>40</sup> Confira Apêndice C.

2<sup>o</sup>. *PASSO* – Solicitação e participação voluntária, na forma de cessão de entrevista e preenchimento de questionário, relativos ao estudo em questão e agendamento de encontro entre o pesquisador e o sujeito pesquisado.

3<sup>o</sup>. *PASSO* – Aplicação dos instrumentos de pesquisa, sempre de maneira presencial, na ordem questionário/entrevista.

4<sup>o</sup>. *PASSO* – Após aplicação dos instrumentos, assinatura do TCLE e cessão dos direitos de uso da entrevista e do questionário e entrega de cópia em branco dos instrumentos aos sujeitos voluntários.

5<sup>o</sup>. *PASSO* – *Transcrição*<sup>41</sup> das entrevistas e tabulação dos dados dos questionários sob a responsabilidade do pesquisador. Eventuais modificações semânticas foram realizadas de maneira a garantir o cumprimento das normas da ABNT e o respeito à norma padrão da língua portuguesa. Essas ações visaram minimizar qualquer efeito de exposição negativa dos/as depoentes.

Conforme o TCLE assinado e datado em duas vias paginadas e de igual teor pelas pessoas envolvidas, as cópias sonoras digitais das entrevistas (e sua transcrição), bem como os questionários ficarão de posse do pesquisador pelo prazo máximo de até cinco anos após o término da pesquisa, considerando-se, como data final, a data da sessão pública de apresentação e defesa da tese de doutorado. Após esse período, todos os arquivos serão inutilizados e destruídos.

Finalmente, registro que a escolha da construção metodológica que arquiteta o trabalho fez-me estabelecer um contato bastante próximo com as pessoas pesquisadas e, em alguns casos, nos diversos encontros, também com as suas famílias. Assim, a partir do

---

<sup>41</sup> O termo *transcrição* é característico de algumas abordagens de estudos brasileiros da história oral. Ele indica a necessidade de reformulação da transcrição literal para torná-la compreensível à leitura, tal como um trabalho de *lapidação* da fala bruta em busca de um texto unissonante. Assim, para tornar mais legível as falas dos/as depoentes, evitei a mera reprodução linear (palavra por palavra) do conteúdo das entrevistas. Ao invés disso, optei por fazer adaptações, conexões e recortes, sempre que julguei necessário, de forma a privilegiar os temas tratados. Essa escolha metodológica resultou, em alguns momentos, na quase total recriação dos depoimentos, transformando “[...] uma malha de perguntas e respostas em um texto, em uma malha ficcional” (CALDAS, 1999, p. 75).

momento em que passei a ouvi-las, foi possível perceber que algumas narrativas compunham também parte de minha própria trajetória como ex-aluno. Por diversas vezes fiquei profundamente tocado pelas lembranças que as entrevistas me propiciaram. Essa experiência fez-me ter consciência de que a relação pesquisador/pesquisa/objeto pesquisado/sujeito pesquisado é atravessada por uma interação e de produção fundada, também, em uma relação de afeto, camaradagem, desejo e respeito.

## CAPÍTULO II

### Moros, a sociologia da educação e o currículo

– Mas, então, o senhor não crê em destino? Num poder que nos governe e tudo conduza pra nosso bem?

– Não se trata aqui do que creio, nem este é o lugar para lhe explicar como procuro tornar de certo modo concebíveis coisas que fogem à compreensão de todos nós; a questão aqui é saber qual o melhor modo de representação para nós. A trama deste mundo é tecida pela necessidade e pelo acaso; a razão do homem se situa entre os dois e sabe dominá-los; ela trata o necessário como a base de sua existência; sabe desviar, conduzir e aproveitar o acaso, e só enquanto se mantém firme e inquebrantável é que o homem merece ser chamado um deus na Terra. Infeliz aquele que, desde sua juventude, habitua-se a querer encontrar no necessário alguma coisa de arbitrário, a querer atribuir ao acaso uma espécie de razão, tornando-se mesmo uma religião a segui-lo! Que seria isto senão renunciar à própria razão e dar ampla margem a suas inclinações? Imaginamo-nos piedosos, enquanto avançamos, vagando sem refletir, deixando-nos determinar por contingências agradáveis, e acabamos por dar ao resultado de uma tal vida vacilante o nome de direção divina.

(Johann W. von Goethe. *Os anos de aprendizado de Wilhem Meister*).

Segundo a mitologia dos gregos, Moros é a personificação do deus Destino, filho do Caos e da Noite. Uma divindade poderosa e, ao mesmo tempo, misteriosa, no conto mítico, é a mais antiga de todas e anterior, até mesmo, ao seu próprio pai. Moros é cego e seus decretos são gravados em um livro de bronze para sempre. Para os gregos, os deuses poderiam retardar os desígnios de Destino, mas nunca seriam capazes de anulá-los, o que revela a inexorabilidade de suas decisões, às quais os seres humanos e as entidades divinas estariam igualmente subordinados. Destino representa a inevitabilidade e a inflexibilidade, a fatalidade que ditaria os acontecimentos imutáveis.

Na história da humanidade, o destino dos seres humanos tem aguçado a curiosidade de pessoas leigas, de cientistas ou de religiosos, tendo sido por isso abordado por diversas vezes ao longo de diferentes textos. Na contemporaneidade, parte da ciência biológica,

aquela dedicada à investigação das sequências de informações do material genético, tenta conhecer o destino para o qual as pessoas teriam sido programadas. No senso comum, termos como *dom*, *talento* ou *vocação* corroboram a explicação dos diferentes destinos humanos.

Certamente a fabricação dos destinos humanos é também uma questão de fundo para parte da sociologia da educação moderna. Voltada para a compreensão de fenômenos culturais e históricos, essa ciência tem se debruçado sobre como os seres humanos são produzidos, levando-se em conta aquilo que se encontra do *lado de fora*, expressão maior da sociedade e, ao mesmo tempo, aquilo que se encontra do *lado de dentro*, expressão mais particular que poderia ser atribuída aos indivíduos.

Esse problema do *lado de fora* e do *lado de dentro*, responsável pelos destinos sociais humanos, não é novo. A sociologia tenciona, há muitos anos, entre questões relativas às experiências dos indivíduos, sobretudo no que concerne às tomadas de posições por parte dos sujeitos, e o peso das estruturas sociais. Tomadas de posições, escolhas e condutas que, se se deseja fugir de falsos dualismos, devem ser compreendidas a partir de suas articulações com as condições objetivas de existência humana.

Diversos estudos sugerem que é impossível reduzir os indivíduos, seus traços peculiares, suas escolhas, seus gostos e seus interesses, as suas características mais *pessoais* a uma essência autêntica anterior a qualquer experiência socializadora<sup>42</sup>. Em outras palavras, a compreensão de que, mesmo as variações tidas como expressões mais individuais e particulares, variações de atitudes e de comportamentos, têm origens e causas sociais, produto, tanto de disposições incorporadas, como dos contextos culturais em que as pessoas agem e fazem escolhas. No entanto, é preciso destacar que as experiências dos indivíduos não representariam uma simples soma de vivências em diversos e diferentes espaços que, ainda que fossem próximas e semelhantes, não resultariam sempre no mesmo produto, uma vez que cada indivíduo as combina e as assimila a partir de esquemas singulares.

---

<sup>42</sup> A respeito da questão indivíduo/sociedade, confira especificamente os trabalhos de Elias (1994), Lahire (2002 e 2006), Martuccelli (2002) e Martuccelli, Singly (2009).

Para entender o destino das pessoas entrevistadas para esta tese, quadro mais analítico do material e uma comovente ilustração das questões da história da educação da geração dos anos 1980, antes é necessário apresentar algumas das referências adotadas nesta pesquisa. Referências conceituais e teóricas que colocam em evidência os indivíduos alunos/as do Barão. Para tanto, neste capítulo, apresento dois conceitos que balizaram a minha investigação, o de *trajetórias escolares* e o de *patrimônios individuais de disposições*, além de historicizar o campo dos estudos do currículo e as contribuições das teorias críticas na educação.

Parto do entendimento de que o currículo do CBA se encontra no cerne da escola em que esses indivíduos estudaram. Contudo, se outra justificativa é necessária, é a de que, ao investigar as trajetórias desses/as aluno/as não posso passar ao largo de tentar compreender em que tipo de *pista de corrida, curriculum*, seus percursos foram traçados.

### **Das trajetórias escolares**

As trajetórias escolares<sup>43</sup> são objeto de investigação há pelo menos meio século, desde os anos 1960 (NOGUEIRA, 2002). Apesar dos diferentes alinhamentos teóricos, os estudos sobre as trajetórias de alunos/as conservam o interesse na análise dos percursos escolares desenvolvidos por estudantes no interior dos sistemas educativos e os aspectos sociais, notadamente aqueles referentes ao pertencimento de classe, na confluência da relação entre a instituição escolar e o ambiente familiar (DAVERNE, 2011). Os fluxos e os movimentos desses percursos são descritos e analisados nos estudos das trajetórias escolares a partir de procedimentos metodológicos que se destacam por sua grande variedade de possibilidades.

---

<sup>43</sup> Como forma de evitar a repetição das palavras, faço uso dos termos semânticos correspondentes de *caminho, carreira, evento, itinerário, movimento, percurso* como sinônimos diretos de *trajetória*.

As perspectivas de análise das trajetórias podem privilegiar aspectos longitudinais, destinados à investigação no tempo de média ou de longa duração dos percursos e baseados na longevidade das carreiras escolares; macrossociais (com referência às grandes escalas); microssociais (em referência às escalas reduzidas e pontuais); do tipo *ex post facto*, estudos que privilegiam a análise de eventos após a sua ocorrência; estudos de casos na forma de interrogações relativas a casos específicos e singulares; de análise relativa (estudos interessados nas investigações de destinos escolares de indivíduos pertencentes a meios ou condições comparativamente equivalentes) e, mais recentemente, as metodologias voltadas para a compreensão dos fenômenos de trajetórias desviantes, atípicas, tidas como sociologicamente *improváveis* ou *exceções*, (segundo termos estatísticos mais representativos) mas sociologicamente significativos (BAUDELLOT, 1999).

As trajetórias escolares são fruto de uma configuração singular de múltiplas e de diversas contingências de existência. Conforme apresentado por Maria Alice Nogueira (2002), elas representam “[...] um percurso biográfico escolar [que pode ser] captado por meio dos acontecimentos que marcam sua escansão, que o pontuam, com seus momentos decisivos, bifurcações, encruzilhadas” (NOGUEIRA, 2002, p. 59) e que, apesar de aparecerem como construções sociais, “[...] não se limitam a ser o reflexo de níveis diferentes de aquisição de conhecimentos escolares que resultam das desigualdades de distribuição dos privilégios culturais” (DAVERNE, 2011, p. 769). Essa parece ser uma premissa para a análise das trajetórias escolares: os percursos destacados pelas biografias escolares são o resultado das influências e das prorrogações de fatores que podem ser correlatos ou não à escola, considerando-se, entre outros aspectos, os de caráter socioeconômico e cultural, familiar e individual.

Neste trabalho, as trajetórias escolares são compreendidas e analisadas menos como algo que pertence única e exclusivamente à biografia direta das pessoas e mais como um *evento* que ocorre na relação entre o mundo social e as experiências particulares dos indivíduos socialmente produzidos. O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, VILLAR, 2001) define como *evento* um “[...] acontecimento geralmente observável, fenômeno [...], fato, ação, processo” (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 1.277), como *algo que acontece*, noção adotada nesta tese para investigar parte da biografia escolar das pessoas

que estudaram no Barão entre os anos de 1984 e 1988. O período refere-se basicamente a toda primeira parte do ensino fundamental (um ano letivo conhecido como *pré-escolar* e os quatro anos letivos subsequentes do ensino fundamental). Também foram analisadas, sempre que julguei necessário e de forma mais ampla, o restante das trajetórias escolares dessas pessoas, passando em revista as experiências que tiveram no restante de suas carreiras.

A adoção do termo *evento*, que pode parecer em um primeiro momento bastante complacente ou vago, permite localizar as pessoas como sujeitos independentes e intencionais em suas ações, ao mesmo tempo em que são identificados os padrões que orientam suas escolhas e motivações; como elas significam e justificam suas opções e percursos escolares, favorecendo a análise de como esses mesmos sujeitos são produzidos socialmente. Dessa forma, a pesquisa compreende que cada pessoa, em decorrência de suas experiências no mundo, de suas disposições, do tempo vivido, do lugar<sup>44</sup> socialmente ocupado e do sentido atribuído à sua trajetória, incorpora de modo singular esquemas de ação, de apreciação, de interpretação, de percepção e de valorização, que são socialmente construídos. Esses esquemas de ação podem mudar ao longo do tempo, em relação às experiências das pessoas, se conformando ou resistindo às condições objetivas às quais os indivíduos se expõem.

Como um evento, as trajetórias escolares podem ser, tanto um processo descontínuo e não linear de experiências pessoais, como o resultado de um desencadeamento mais ou menos intencional, lógico ou reflexivo dos efeitos socializadores conformado pelas aspirações, as mobilizações, os investimentos e as estratégias familiares, resultado determinado pelas condições econômicas e pelos estados do capital cultural.

Para responder as indagações acerca das trajetórias escolares dos indivíduos, a pesquisa faz uso das contribuições dos estudos de Lahire (2002, 2004a, 2004b, 2005 e 2006),

---

<sup>44</sup> Utilizo, neste texto, o conceito de *lugar* como o espaço discursivo e simbólico a partir do qual socialmente são construídas as posições definidas pela representação cultural e pela materialidade da nossa sociedade. Não se trata apenas de um lugar de *status* social; faz-se referência não a um espaço físico, geográfico ou a apenas uma posição econômica, mas, sim, a um espaço cultural, necessariamente simbólico, em um campo de interação social perpassado pelas representações, pelos imaginários sociais e pelas práticas de significação (CARDOSO, 2004).

partindo do princípio de que as disposições individuais não decorrem apenas de sua posição na estrutura social. Assim, considero que as trajetórias escolares não são determinadas completamente, ou apenas, pelo pertencimento social dos indivíduos, extrapolando a concepção de que “[...] nossa posição social nos habita” (BUENO, 2007, p. 24). Obviamente o peso e as implicações do pertencimento de classe nos percursos escolares não são desprezados neste estudo. Optei, porém, por enfatizar as trajetórias como eventos constituídos também a partir de diversas e de diferentes influências socializadoras.

Analiso, por exemplo, o peso da influência das decisões escolares, familiares e dos/as próprios/as ex-alunos/as do Barão ao levar em conta diferentes aspectos relativos às suas carreiras. Igualmente considero, sempre que possível, o peso da dimensão do acaso social, seu dinamismo e sua imprevisibilidade, o detalhe dos encontros sociais não planejados e aleatórios na compreensão de que a história também acontece nos imprevistos que qualquer experiência humana carrega em condições sociais de causalidade que são imponderáveis e para as quais é preciso reconhecer que nenhum método científico ainda foi capaz de apreender essas ocorrências e as suas regularidades.

### **Das disposições sociais**

Como forma de compreender a experiência no Barão como produtora de influências nas trajetórias escolares de seus ex-alunos/as, faço uso das contribuições da tradição disposicionalista da ação. O termo *disposição* é correlato de uma série de outros estudos e expressões que evocam os “[...] processos de socialização e interiorização das experiências passadas, incorporadas, constituindo-se como síntese delas” (BUENO, 2007, p. 41), as heranças culturais transportadas, adaptadas ou (res-) significadas e convertidas em maneiras duráveis de agir, dizer, sentir ou ver, e que conservam os hábitos, os valores, as crenças e as categorias de apreciação, julgamento e percepção das pessoas (BUENO, 2007).

A adoção do conceito de *habitus individual*, tal como proposto por BOURDIEU (2003a, p. 65 e 2009, p. 191) também poderia favorecer a compreensão e a análise das trajetórias escolares. No entanto, optei por adotar as contribuições de Lahire (2006), que faz uso da expressão *patrimônios individuais de disposições* (LAHIRE, 2006, p. 21) para compreender certas regularidades capazes de distinguir o comportamento dos indivíduos. Segundo Lahire (2006), essas regularidades seriam aprendidas e apreendidas socialmente a partir das diversas e, às vezes, diferentes e conflitantes entre si, experiências de socialização vividas pelos sujeitos de forma simultânea ou não, em diferentes espaços sociais. Essas experiências de socialização seriam parte de diversas tentativas de transmissões culturais, transmissões que dependeriam do estabelecimento de laços sociais coerentes, duradouros, intensos e precoces entre os agentes socializadores e os sujeitos.

A distinção entre as duas escalas de análise, nesse caso, reside no fato de que o conceito de *habitus* permitiria a compreensão de certas regularidades capazes de distinguir o comportamento do indivíduo segundo o meio social de sua ocupação. Considero, no entanto, que a validade dessa proposição, só poderia encontrar sua potência explicativa e ser compreendida em termos probabilísticos macroanalíticos.

Por sua vez, a maior contribuição do conceito de *disposição* estaria no fato de que seu uso evitaria as generalizações explicativas diretas entre o indivíduo e os seu pertencimento social. Assim, o fato de uma pessoa ter sido socializada no interior de uma determinada condição social não seria o único aspecto a determinar a incorporação de esquemas capazes de regular e de distinguir seus comportamentos.

Para compreender as disposições de um indivíduo, por um lado, seria necessário analisar as múltiplas experiências de sua socialização a partir de sua inserção em diferentes contextos sociais. Essas múltiplas experiências carregariam consigo a influência de aspectos ora mais ora menos contraditórios, de experiências precoces ou tardias, intensas ou sutis, regulares ou inconstantes. Por outro lado, seria igualmente necessário investigar de que forma e em que medida as disposições criadas a partir dessas experiências socializadoras são incorporadas pelo indivíduo e como são utilizadas em diferentes momentos de ação. Assim, por *disposições*, considero as expressões dos processos

sociais, simbólicos, discursivos e/ou materiais por meio dos quais nos tornamos indivíduos de determinado tipo (LAHIRE, 2004a), aprendendo socialmente as formas de agir, de ser e de estar no mundo.

A gênese dos estudos disposicionalistas “[...] está ligada fundamentalmente a uma sociologia da educação, no sentido amplo do termo, isto é, uma sociologia da socialização” (LAHIRE 2004a, p. 27) cujo modelo confere peso considerável e decisivo ao passado dos sujeitos e, de modo particular, ao que interessa a este texto, às primeiras experiências de socialização vividas na fase da escolarização da infância<sup>45</sup>. A tradição disposicionalista reconhece a disposição como uma “[...] *série*<sup>46</sup> de comportamentos, atitudes e práticas [...], produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita)” (LAHIRE, 2004a, p. 27-8) passada que designa maneiras diferentes (e por vezes até mesmo conflitantes) de ser; uma espécie de inclinação ou propensão social à reprodução e à repetição de experiências que não podem ser reduzidas a uma só ocorrência. Em outras palavras, tradição que tenta “[...] levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado dos atores individuais” (LAHIRE, 2004a, p. 21), reconhecendo, assim, o papel fundamental da intermediação entre as pessoas e as situações (ou entre as pessoas e as experiências sociais) vividas.

Esta pesquisa privilegia os processos de socialização vividos pelos/as ex-alunos/as no Barão; processos esses que teriam constituído parte de suas disposições relativas ao agir, ao pensar, ao sentir e ao ver em suas trajetórias escolares posteriores, valorizando o sentido que os indivíduos atribuem àquilo que fazem, características disposicionais que incluem “[...] propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistências de ser...” (LAHIRE, 2004a, p. 27), formas socialmente aprendidas durante seu percurso inicial no evento da escolarização.

Uma das perspectivas de análise, o *como* os sujeitos se tornaram o que se tornaram – *O que foi feito de nós* – pode ser entendida como um produto incorporado dos processos de socialização aos quais os sujeitos foram submetidos e/ou se submeteram, especialmente

---

<sup>45</sup> Confira LAHIRE (2002, p. 46, nota n. 02).

<sup>46</sup> Destaque do autor para apresentar o caráter sempre recorrente das ações disposicionalistas.

na escola e a partir da política curricular do CBA. Processo esse que está ligado aos interesses pedagógicos, às posições sociais e às situações vivenciadas, envolvendo as trajetórias que provavelmente exigiram ajustamentos e escolhas futuras, de acordo com os *patrimônios individuais de disposições* (LAHIRE, 2006) incorporados pelos sujeitos.

No entanto, embora este trabalho não privilegie a análise das complexidades das disposições afetivas, de sentimentos, dos lugares de desejos e de fantasias dos sujeitos no interior de suas referências de socialização, considero aquilo que esses sujeitos argumentaram e como entenderam as situações responsáveis pelo que *foram* capazes de fazer de si – *O que fizemos de nós* –, ainda que esse processo também deva ser compreendido como um empreendimento socialmente aprendido e apreendido.

### **Dos estudos do campo do currículo e das teorias críticas em educação**

Os estudos do currículo surgiram da observação da instituição escolar como um local privilegiado de transmissão de conhecimentos, um espaço institucionalizado para a transmissão da cultura legada como socialmente *válida* para as futuras gerações. A emergência do campo especializado de estudos sobre o currículo remonta à década de 1920, nos Estados Unidos, “[...] em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios que intensificavam a massificação da escolarização” (SILVA, 2004, p. 12); ainda que a existência do currículo, em si, seja *avant la lettre* (HAMILTON, 1992; MOREIRA, 2003 e 2007; SANTOS, 2000; SILVA, 2004). O emprego da palavra currículo, usada para designar um curso sequencial de estudos, ocorreria, pela primeira vez, em *Professio Regia*, obra de Pierre de La Ramée publicada *post mortem*, em 1576 (DOLL JR., 2002).

Como um campo de investigação acadêmica, os estudos de currículo só seriam inaugurados no cenário educacional do século XX. Empregado na literatura pedagógica para nomear o conjunto de conteúdos e de programas endereçados pelas escolas de maneira formal às futuras gerações, a etimologia da palavra *curriculum* aponta para as

concepções de pista de corrida, ou de “[...] ato de correr; corrida; curso [...]; carreira; lugar onde se corre, campo [...]” (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 894). Essas noções ainda hoje têm lastro com a concepção mais escolar do currículo. Assim como uma pista de corrida, os currículos apresentam um lugar de partida predeterminado, as possibilidades de trajetórias são antecipadamente estipuladas, existem caminhos (*methodos*) mais adequados para se completar o percurso e a chegada, também predeterminada, classifica e hierarquiza os/as estudantes na medida em que os/as certifica e os/as habilita para dar prosseguimento em seus estudos.

Foi justamente no início do século XX que o interesse pelo currículo passou a figurar como uma questão entre os problemas educacionais. Os primeiros trabalhos surgiram nos Estados Unidos. Columbus Bowsher escreveria o livro *The absolute curriculum: its basis*, em 1900, e Herbert Weet defenderia a dissertação de mestrado *The curriculum in elementary education*, em 1901. Igualmente outras produções dos Estados Unidos destacariam o currículo como um campo novo de análise. Katharine Doop, em 1902, escreveria um artigo para *The american journal of sociology* intitulado *A new factor in the elementar-school curriculum* e naquele mesmo ano, John Dewey lançaria o livro *The child and the curriculum*. À exceção do trabalho de Dewey, os demais estudos defendiam o currículo como uma ferramenta educacional destinada à organização e à sistematização de conteúdos escolares. Apresentavam como característica comum a noção de que somente seria útil o conhecimento escolar que favorecesse a formação de cidadãos capazes de solucionar problemas.

A noção de conhecimento útil para a resolução de problemas também influenciou o pensamento de outros estudiosos do campo dos estudos do currículo. O termo currículo seria utilizado em *The curriculum* (1918) e *How to make a curriculum* (1924), obras de autoria de John Franklin Bobbitt, como um “[...] processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2004, p. 12). Em ambos os casos, o uso do conceito parece ter contribuído para consolidar aquilo que o próprio campo definiu como o marco de sua fundação. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2004), “[...] para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, ‘aquilo’ que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-

se<sup>47</sup> uma realidade” (SILVA, 2004, p. 13), já que a influência do pensamento de Dewey não seria, inicialmente, tão relevante como a de Bobbitt para o campo.

Enquanto Dewey destacava a necessidade de se levar em consideração os interesses e as experiências de crianças e de jovens no momento dos planejamentos dos currículos escolares, tema que no Brasil influenciou o movimento escolanovista, para Bobbitt, os currículos escolares deveriam ser pensados a partir de sua especificação objetiva, levando-se em consideração os procedimentos, as técnicas e os métodos para a obtenção de resultados educacionais que pudessem ser mensurados e calculados. Ao destacar a importância das análises e dos estudos curriculares como mecanismos de conquistas de um processo de racionalização de resultados, Bobbitt deu ao campo dos estudos sobre currículo um *status* científico, respondendo às necessidades de seu tempo e prorrogando a sua influência para as demais gerações de estudiosos/as curriculistas.

As obras produzidas na primeira metade do século XX comprovam o embate teórico de, pelo menos, duas grandes correntes educacionais, cujos principais interpretes seriam Bobbitt e Dewey. Obviamente, é possível supor que muitas outras concepções de currículo propostas no início do século XX estivessem em confronto. No entanto, o conceito que resistiu ao tempo parece ter sido influenciado por, basicamente, duas propostas educacionais.

A primeira proposta educacional, mais *pragmática*, partia da noção de que o currículo deveria funcionar como uma ferramenta de controle dos conteúdos escolares. Essa concepção foi marcada por seu relativo distanciamento dos interesses dos/as alunos/as. São exemplos os trabalhos *A project curriculum: dealing with the project as a means of organizing the curriculum of the elementar school* (Estados Unidos da América, EUA, 1921), de Margaret Wells; *Curriculum-making in Los Angeles* (EUA, 1922) e *The curriculum of modern education* (EUA, 1941), ambos de Bobbitt.

A segunda proposta, mais *progressista*, destacava que o currículo deveria contemplar os interesses dos/as educandos/as e de suas experiências prévias. Foram propostas que

---

<sup>47</sup> Destaques do autor para o caráter arbitrário daquilo que se convencionou chamar de currículo.

serviram para balizar as noções de uma pedagogia de projetos. São exemplos desses trabalhos, influenciados pelo trabalho de John Dewey, *An experiment with a project curriculum* (EUA, 1929), de Ellsworth Collings e; *Remaking the curriculum* (EUA, 1936), de William Kilpatrick.

A partir da segunda metade do século XX, diversos trabalhos reconfiguraram os estudos do currículo. No entanto, tem sido ainda mais intensa nas últimas décadas<sup>48</sup> a publicação de pesquisas sobre o currículo cujas descrições, análises e problematizações, situam-se em diferentes campos do saber, sejam eles de cunho cultural, epistemológico, filosófico, histórico, pedagógico ou político. Entre os diversos avanços produzidos por esses estudos, importantes trabalhos têm contribuído, cada vez mais, para a compreensão da educação escolar, suas organizações, seus rituais e suas práticas educativas (VEIGA-NETO, 2002; VIDAL, 2006).

No campo da produção mundial, nova importante referência para os estudos do currículo foi o lançamento, em 1971, do livro *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, organizado por Michael Young. A obra trazia as contribuições de importantes teóricos como Basil Bernstein, Geoffrey Esland, Nell Keddie e Pierre Bourdieu. O investimento de Michael Young (e de outros/as intelectuais) proporcionou o surgimento, na Inglaterra, da *Nova Sociologia da Educação* (NSE), movimento que, a partir da década de 1970, propôs a formulação da chamada *produção crítica do currículo*, principalmente nos Estados Unidos, sendo suas posições reelaboradas posteriormente das mais diversas maneiras também em outros países. Nos Estados Unidos, essa abordagem crítica no campo currículo tem como marco o *Movimento da Reconceptualização*.

Podem ser consideradas exemplares do campo das teorias críticas da educação nessa época as obras de Paulo Freire (Brasil, *Pedagogia do oprimido*, 1970), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (França, *La reproduction. éléments pour une théorie du système*

---

<sup>48</sup> Antônio Flávio Moreira (2002) destaca, sobretudo, a década de 1990. Para o autor, em tom de crítica, a última década representou a efervescência dos estudos do currículo quando, “[...] da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional” (MOREIRA, 2002, p. 74).

*d'enseignement*, 1970), Louis Althusser (França, *Idéologie et appareils idéologiques d'État: notes pour une recherche*, 1970), Christian Baudelot e Roger Establet (França, *L'école capitaliste em France*, 1971), Basil Bernstein (Inglaterra, *Class, codes and control: theoretical studies towards sociology of language*, 1971), Michael Young *et al.* (Inglaterra, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, 1971), William Pinar e Madeleine Grumet (EUA, *Toward a poor curriculum*, 1976), Samuel Bowles e Herbert Gintis (Inglaterra, *Schooling in capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, 1976) e Michael W. Apple (EUA, *Ideology and curriculum*, 1979). Essa explosão de teorizações críticas, muitas delas com fundo exclusivamente curricular e produzidas sobretudo nos países de língua inglesa, Austrália, Estados Unidos e Inglaterra, repercutiu no campo curricular brasileiro somente a partir da segunda metade da década de 1970.

Fortemente marcadas, em sua origem, pela influência do marxismo, as produções críticas têm como preocupação a análise da ideologia, da resistência e da reprodução na educação. Trata-se de produções teóricas que “[...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2004, p. 30). Seguramente, o que esteve nos bastidores das teorias críticas e o que as inspiraria foram os movimentos contestatórios dos anos 1960, em sua dinâmica e tentativas de transformações e de questionamentos das estruturas sociais. Movimentos como o feminista, o homossexual e o negro, mas também os chamados movimentos de contracultura, os movimentos estudantis e as lutas contra as opressões de governos capitalistas e socialistas, especialmente o movimento *hippie* e a Primavera de Praga que lutavam contra as afirmações de projetos culturais tradicionais (SILVA, 2004, p. 29) favoreceram não apenas o surgimento de uma nova sociologia do currículo, como também serviram para orientar basicamente três importantes princípios do campo dos estudos sobre currículo.

O primeiro, o de que na cultura se inscrevem constantes lutas por espaços de poder. O segundo, o de que a reprodução cultural é constituída e captada pela materialidade da vida social. Como afirmou Richard Johnson (1999), importante entendimento de que “[...] a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de

diferenças e lutas sociais” (JOHNSON, 1999, p. 13). E, por fim, a compreensão de que, na luta por uma escola pública para todos/as, laica e democrática, a massificação do ensino não deve escamotear a permanência de existência de excluídos/as, o que divide a sociedade não apenas entre aqueles/as que têm acesso e aqueles/as que não têm, mas como destacou Bourdieu (2001c), uma exclusão mesmo no interior, como no caso daqueles/as que têm o acesso, mas que por diversos motivos experimentam determinados e diversos tipos de *exclusões brandas*. Exclusões que se escondem justamente sob a sombra de ações *democratizantes* ao incluir frações de grupos sociais antes excluídos pela não inclusão e agora excluídos já na inclusão. No caso dos sistemas de ensino, a exclusão escolar que se efetiva pela impossibilidade do cumprimento de promessas feitas para todos/as, tais como melhores postos de trabalho e melhores salários ou uma possibilidade de mobilização social ampla como a aspirada pelas classes menos favorecidas (BOURDIEU, 2001c).

Entre as várias outras contribuições do campo está ainda a compreensão de que o currículo escolar carrega interesses que nada têm de *ingênuos*, *inocentes* ou de *puros*. Como um produto socialmente marcado, ele está impregnado de relações de poder. É no interior dessas relações que se define o conhecimento, quem terá contato com ele, quais grupos sociais têm o direito de selecioná-lo e qual é o conhecimento de maior importância para ser incluído no currículo. Desde as contribuições da NSE, as análises sobre a relação entre currículo e poder foram sendo aprimoradas e refinadas, de modo que se torna impossível se propor qualquer tipo de investigação dos currículos sem analisar as relações de poder que os constituem, bem como aquelas que eles produzem ou que reproduzem (LOPES, MACEDO, 2011).

Young (1982) afirma que essas relações de poder estão presentes nos arranjos sociais e curriculares. É no interior dessas relações de poder que são definidos quais conteúdos devem ser legitimados para serem transmitidos às próximas gerações. Nesse sentido, nenhuma elaboração de currículo escolar pauta-se apenas por critérios científicos ou técnicos, baseados em uma suposta neutralidade do seu próprio processo de construção curricular. Para o autor,

[...] podemos pôr a questão em termos mais claros se partirmos da idéia de que as pessoas em posições de poder tentarão definir aquilo que se pode considerar como conhecimento, a acessibilidade dos diversos grupos sociais a esse conhecimento, e qual o relacionamento aceito entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que a ele têm acesso e aqueles que o podem comunicar. (YOUNG, 1982, p. 170).

No Brasil, segundo Moreira (1990), o primeiro movimento de sistematização das questões relativas aos currículos escolares surgiu já no início do século XX, no contexto das reformas de ensino realizadas pelos estados. Contando com a atuação de intelectuais como Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Mário Casassanta *et al.* (MOREIRA, 1990), o movimento da Escola Nova seria o responsável por colocar o currículo em evidência (NAGLE, 1974). Para Lucíola Santos e Marlucy Paraíso (1996), esse movimento teria sofrido a “influência do pensamento progressivista em educação, especialmente de idéias de Dewey e Kilpatrick” (SANTOS, PARAÍSO, 1996, p. 82).

Contudo, a consolidação do campo de estudos de currículo no País viria a ocorrer apenas com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP<sup>49</sup>), no final dos anos 1930. O Instituto passou a editar, em 1944, a publicação *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; periódico que logo se tornaria um dos principais veículos de difusão do pensamento curricular emergente no Brasil (SOUZA, 1993). Um importante marco da história dos estudos de currículo no Brasil é a edição do primeiro livro nacional dedicado ao assunto, pelo INEP, em 1955, tendo como título *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*, de João Roberto Moreira.

Em razão do golpe civil-militar de 1964, as ideias dos *críticos* Basil Bernstein, Jean-Claude Forquin, José Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé, Michael W. Apple, Michael Young, Pierre Bourdieu e de outros/as tantos/as autores/as passariam a se exploradas entre os/as teóricos/as brasileiros/as com mais afinco apenas a partir da segunda metade da década de 1980 e por toda a década seguinte (LOPES, MACEDO, 2011).

---

<sup>49</sup> Atualmente *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Antes desse nome, o órgão seria conhecido, no início de suas atividades, como *Instituto Nacional de Pedagogia*, depois como *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* e, então, como *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*.

No País, a gradativa expansão dos estudos do currículo a partir do final dos anos 1980 possibilitou o entendimento de que o conhecimento selecionado, organizado, sistematizado e transmitido nas escolas por programas endereçados às futuras gerações não é uma ingênua listagem de conteúdos a serem ensinados ou aprendidos durante as diferentes etapas do tempo escolar. Produções da teoria crítica sinalizaram que o currículo pertence a um lugar de “[...] íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social” (SILVA, 2003, p. 190) cuja ênfase está em seu “[...] caráter histórico, social, contingente, arbitrário” (SILVA, 2004, p. 66). Nesse sentido, o currículo é entendido como um palco de lutas, de conflitos, imerso em relações de poder situadas histórica e socialmente (BARRETTO, 2000). Sua elaboração e sua implantação são orientadas, tanto por aspectos próprios da escola, quanto por determinações do sistema de ensino que ela integra. Para Santos (1990), os aspectos ligados diretamente à escola referem-se “[...] às próprias condições de trabalho da área [ao passo que as determinações dos sistemas de ensino estariam condicionadas] à política educacional e ao contexto econômico, social e político” (SANTOS, 1990, p. 21).

No cenário mundial, no entanto, os anos 1980 marcaram o declínio da influência e do prestígio da NSE. Isso porque, como teoria investigativa e proposta socialmente comprometida com a denúncia da reprodução cultural, os estudos do currículo passariam a contar com a influência de outras perspectivas de análise, mais ecléticas e menos ligadas ao pensamento marxista. Desde então, trabalhos oriundos da antropologia, da filosofia e da linguística colocariam em pauta uma nova agenda para os estudos do currículo, privilegiando a investigação de temas como as sexualidades, as identidades de gênero e de raça e as tecnologias de produção das subjetividades.

Essa intensa e nova produção no campo dos estudos sobre currículo estaria associada ao pensamento daquilo que seria caracterizado como a escola francesa da *filosofia da diferença*. Escola de pensamento que, notadamente pós-nietzschiana, reivindicaria para si a rubrica de uma teoria pós-crítica. Baseada em aspectos pós-estruturalistas e pós-modernistas, a filosofia da diferença que se estabelece a partir das contribuições dos estudos de autores como Félix Guattari, Gilles Deleuze, Jacques Derridá e Michel Foucault provocou de tal forma o campo que favoreceu o surgimento pelo interesse de novos

objetos de investigação, de novos conceitos e, acima de tudo, de uma nova forma de escrita dos trabalhos acadêmicos no campo dos estudos do currículo.

Assim como ocorreu nos Estados Unidos e na Inglaterra nos anos 1980, também no Brasil dos anos 1990 o uso das influências teóricas da filosofia da diferença nos estudos do currículo passou a superar a produção crítica, ainda que autores como Apple, Bernstein, Bourdieu, Forquin e Young continuassem a ser citados nos trabalhos nacionais (MOREIRA, 2003).

Esta pesquisa considera o CBA como uma construção social e política localizada historicamente e imersa em jogos de interesses e em relações de poder em busca de hegemonia e de legitimidade, tanto de seus discursos como de suas práticas, sendo, portanto, palco de lutas e de conflitos sociais. O trabalho inscreve-se na tradição dos estudos das teorias críticas do currículo ao defender a compreensão do CBA como uma política educacional estruturada, uma

[...] ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares. (ELMORE, SYKES, SPILLANE, 1992<sup>50</sup> *apud* PACHECO, 2008, p. 14).

Ao levar em conta os propósitos do sistema de ensino mineiro e os seus interesses, destacam-se as motivações da adoção e da implantação do CBA como uma política curricular desenhada no específico contexto da década de 1980, em tono da qual foram travadas alianças, disputas, lutas; interesses que buscavam, entre outras coisas, hegemonia discursiva e prática, tanto no campo pedagógico, como no mercado escolar. Segundo Sacristán (1999), “[...] os sistemas de ensino não são frutos espontâneos da história, mas o resultado de respostas dirigidas a determinados propósitos; portanto, a prática que se desenvolve neles tem um sentido” (SACRISTÁN, 1999, p. 33).

Assim, saberíamos mais sobre a trajetória dos/as ex-alunos/as investigados/as tantas quantas fossem as informações conhecidas sobre o *local* de inscrição de seus percursos.

---

<sup>50</sup> ELMORE, R.; SKYES, G; SPILLANE, J. Curriculum policy. In: Jackson, P. (Org). *Handbook of research of curriculum*. New York: McMillan Publishing Company, 1992, p. 185-215.

Nesse sentido, como afirmou Ivor Goodson (2008), “[...] as mudanças na configuração do currículo nos fornecem um valioso teste de tornassol das intenções e propósitos políticos e sociais” (GOODSON, 2008, p. 16), e seu entendimento pode revelar muito sobre as questões das marcas de escolarização produzidas na biografia dos sujeitos. Isso porque às políticas de escolarização coexistem políticas de currículo.

O desafio que se apresenta então não é o de apenas tentar compreender os movimentos sociais de reforma mais ampla, mas o de entender também a sua incorporação e os seus engastes nas trajetórias escolares dos/as ex-alunos/as do Barão.

## CAPÍTULO III

### O avesso: o que define o que se ensina

O mais importante do bordado / É o avesso / O mais importante em mim / É o que eu não conheço / [...] / Descubro novos limites / Eu perco o endereço / É o segredo do ponto / O rendado do tempo / É como me foi passado o ensinamento.

(Jorge Vercillo, Jorge Velloso. *O que eu não conheço*).

Em que medida o currículo pode ser compreendido como um elemento revelador de situações, a porta de acesso privilegiada para uma análise mais criteriosa do próprio sentido da escola no mundo contemporâneo? Qual é o lugar ocupado pela escola no processo de socialização das crianças, capaz de operar como formadora e construtora das humanidades capazes integrarem as crianças na vida social pública em seu sentido mais amplo e que parcela de responsabilidade o currículo teria nesse processo?

A tentativa de responder a essas questões pode ser traduzida pela metáfora de um trabalho quixotesco. E talvez a briga contra os moinhos (das escolas de pensamento, movidos ao sopro dos ventos teóricos) seja uma luta, por si só, e já antecipadamente, fadada ao fracasso. Por essa razão importa ressaltar que, entre os dados colhidos para esta pesquisa, não foram encontrados indícios capazes de responderem especificamente esse assunto. As informações, tanto disponíveis nos órgãos públicos, como nos textos acadêmicos, são pontuais e pouco têm se dedicado à compreensão do fenômeno. Além de registros episódicos, verifica-se a ausência de dados capazes subsidiar diagnósticos mais densos sobre a relação entre o currículo e as trajetórias escolares.

No entanto, ainda assim, torna-se necessário traçar um quadro mais claro das pressões sociais e pedagógicas que aturam sobre os indivíduos. Isso faz desta tese a tentativa de se estruturar a pesquisa como uma investigação analítico-teórica das condições em que

os/as estudantes do CBA foram formados (e se formaram). Portanto, não atribuo ao currículo uma parcela de responsabilidade maior do que a que a ele pode ser imputada. E, ao mesmo tempo, também não o desconsidero em minhas análises por entender que ele compõe parte significativa de um retrato da paisagem pedagógica e política da década de 1980.

Obviamente eu não tive a intenção de fazer um estudo do tipo de reconstituição global do sistema de ensino durante os anos 1980. Como argumento central, o que destaco é a necessidade de compreender o currículo oficial do CBA como *aquilo que definiu o que deveria se ensinar* nas escolas públicas mineiras, corroborando a própria concepção da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Para a Secretaria, o currículo seria o instrumento pelo qual a escola colocaria em prática sua proposta pedagógica, “[...] norteando com segurança” (MINAS GERAIS, 1986b, p. 01) o seu processo de ensino .

Entendendo o CBA como um dos determinantes do sistema de ensino, analiso os documentos fundantes<sup>51</sup> desse currículo; com destaque para a Resolução n. 5.231/84 e os trabalhos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação que serviram para subsidiar a proposta de sua implantação. Neste capítulo, destaco ainda de modo geral as aparentes contradições, as resistências e as críticas decorrentes da adoção da política curricular CBA na rede de escolas do estado de Minas Gerais.

### **Breve contexto histórico dos currículos de ciclos no Brasil**

No Brasil, a história da educação pública é marcada por inúmeras propostas de organização e de flexibilização dos currículos escolares. Os debates reformistas iniciados com a Proclamação da República e as tentativas mais recentes de organização curricular das escolas podem ser traduzidos como tentativas sociais e políticas de construção de

---

<sup>51</sup> Refiro especificamente à Resolução n. 5.231/84 e aos documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Confira MINAS GERAIS (1984a, 1984b, 1984c, 1985a, 1985b, 1986a, 1986b e 1987).

alternativas ao sistema escolar seriado. Desde as primeiras experiências pedagógicas, as aspirações por um novo currículo, capaz de fazer frente ao modelo *tradicional* de escolarização, se assentaram na construção de modelos de combate à exclusão escolar.

Esse tipo de exclusão se refere à impossibilidade de acesso e de permanência ao sistema de ensino. Uma exclusão que se traduz, tanto pela eliminação prévia do contingente em idade escolar, quanto pelos índices de evasão e de repetência que denunciam o fracasso da missão escolar em promover a instrução. Em um país que se constituiu durante anos sob os laços históricos de sociedades escravocratas e paternalistas (FREYRE, 1989; HOLANDA, 2001 e RIBEIRO, 1997 e 2001), a escola revelou-se um *espaço de consumo*<sup>52</sup> destinado às elites. A história da educação no Brasil revela que, durante muito tempo, a maior parte da população esteve fora dos muros das escolas.

Foi a partir das primeiras décadas do século XX, com o processo de alteração das estruturas sociais e a organização dos sistemas de ensino, que a escolarização compulsória passou a figurar como um ordenamento político. Ainda assim, o direito de acesso à escola, mais tarde de permanência e, atualmente, de ser representado no espaço escolar, é um movimento muito recente na história da educação pública brasileira.

O insucesso escolar, expressado pelos índices de evasão e de repetência, é assunto antigo e tem sido um *pesadelo* (ARROYO, 2000) recorrente nos debates sobre o cenário da educação pública brasileira. As primeiras iniciativas brasileiras de combate à exclusão escolar visavam atacar, sobretudo, a evasão e a repetência escolar. Segundo Jefferson Mainardes (2007), o discurso de combate aos problemas de evasão e de repetência é conhecido desde o ano de 1918, quando o político, educador e jurista Sampaio Dória teria defendido a promoção de todos/as os/as alunos/as do primeiro ao segundo ano, “[...] só

---

<sup>52</sup> Refiro ao conceito de *space consuming* adotado por Bourdieu (2008a) na noção de que “[...] o consumo mais ou menos ostentatório do espaço é uma das formas de ostentação do poder” (BOURDIEU, 2008a, p. 161). A história da educação no Brasil tem demonstrado o Império como o período histórico que corresponde à total exclusão escolar das massas.

podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”<sup>53</sup> (ALMEIDA JÚNIOR, 1957 *apud* MAINARDES, 2007, p. 58).

Dos anos 1920 até a década de 1950, o modelo de escola organizada em séries seria amplamente debatido por especialistas em educação. No entanto, as primeiras tentativas brasileiras de não retenção escolar passaram inicialmente pela promoção automática, de pequena abrangência (nas décadas de 1950 e 1960), até a emergência e a adoção mais abrangentes dos currículos de ciclos (durante a década de 1980). Completa o quadro da história dos currículos de ciclos no Brasil o modelo de progressão continuada (com a recontextualização das propostas de ciclo nos anos 1990), diferente da simples promoção automática, que deu origem aos currículos de *ciclos de aprendizagem* e de *ciclos de formação*.

A discussão sobre a eliminação da reprovação escolar antecedeu a adoção das organizações dos currículos em forma de ciclos, já que, na promoção automática, a seriação pode ser mantida. Pelo menos desde o início do século XX, a não reprovação figurou como proposta de organização do currículo de algumas escolas. Por pouco mais de quarenta anos, entre 1918 e 1960, essa proposta produziria diferentes experiências pedagógicas. Com a influência do pensamento progressista de intelectuais como Anísio Teixeira, as décadas de 1950 e 1960 seriam marcadas pela forte defesa do discurso da não reprovação escolar, tendo-se como princípio a promoção automática (FERNANDES, 2000). No entanto, a partir de 1960 essa discussão se tornaria menos frequente, até se tornar ausente entre as décadas de 1970 e 1980 (MAINARDES, 2007, p. 62). Deve-se destacar que a implantação dos governos militares ditatoriais, em 1964, contribuiu para que parte dos debates acumulados sobre a exclusão escolar se perdesse, tanto pela redução da possibilidade de participação política dos/as educadores/as, como pelo endereçamento de outros interesses educacionais.

Nos anos 1950, o projeto de promoção automática seria defendido pelo presidente Juscelino Kubitschek como forma de combater os altos índices de reprovação no País. O

---

<sup>53</sup> ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 65, p. 03-15, jan./mar. 1957.

interesse econômico na questão pode ser destacado pelos dados da UNESCO ao demonstrar, à época, que 30% das reprovações impactariam a necessidade de cerca de 40% de acréscimo financeiro no orçamento dos sistemas de ensino. Se comparado aos demais países da América Latina, o Brasil tinha, na década de 1950, o maior índice de retenção de alunos/as na passagem da primeira para a segunda série do ensino fundamental: 54,7%. Ao final dos quatro anos de escolarização do primário, de cada 100 crianças matriculadas no País, apenas 16 concluíam seus estudos (BARRETTO, MITRULIS, 2001). Assim, o funcionamento seletivo da escola, desde o primeiro ano do primário, estrangulava as condições de atendimento aos/às alunos/as que desejassem dar continuidade às suas trajetórias escolares. Além disso, produzia o desperdício de insumos financeiros aplicados na repetência ao negar a possibilidade de ofertas de vagas para as novas gerações.

No entanto, a promoção automática não foi uma invenção brasileira. Um sistema de promoção por idades já era conhecido na Inglaterra. E sua adoção por países com problemas de evasão e de repetência era defendida por agências internacionais. O tema ganhou destaque, por exemplo, na organização da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória realizado em Lima, no Peru, em 1956, e promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (BARRETTO, MITRULIS, 2001).

O debate internacional sobre a não retenção também seria objeto de um relatório produzido pela Comissão de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1984, que, em informe institucional, defenderia novas formas de organização escolar, sugerindo a adoção dos currículos de ciclos. As sugestões da OCDE seriam acatadas por inúmeros países, notadamente europeus, que influenciariam o pensamento pedagógico brasileiro. Entre esses países se destacaram a Espanha e a França, tendo este último produzido uma vasta literatura sobre suas experiências (POOLI, COSTA, 2004) conforme atestam as produções de Philippe Perrenoud (1999, 2001, 2002, 2004 e 2007) sobre os ciclos de aprendizagem. Essas e outras obras publicadas no Brasil influenciaram grande parte das propostas curriculares do País.

No Brasil, a expressão *ciclo*, associada à noção de um determinado tipo de currículo escolar, está presente desde 1930. Segundo Mainardes (2007), o termo aparece pela primeira vez na Reforma Francisco Campos<sup>54</sup> (década de 1930) e, depois, na Reforma Capanema<sup>55</sup> (Leis Orgânicas do Ensino, 1942 – 1946). Para ambas as reformas, a palavra designava apenas o agrupamento dos anos de estudo do sistema escolar. A partir da década de 1980, com a implantação dos ciclos básicos de alfabetização nos estados de São Paulo e de Minas Gerais, a expressão passou a designar especificamente uma política educacional de não reprovação nos primeiros anos do ensino fundamental.

A organização escolar orientada por um currículo de ciclos, distinta da maneira convencional por séries sequenciais, teve, e ainda o tem, como principal necessidade “[...] a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização” (BARRETO, SOUSA, 2004, p. 33), de maneira que todos/as os/as alunos/as possam cumprir “[...] os anos previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade” (BARRETO, SOUSA, 2004, p. 33). Trata-se, dessa forma, de uma política curricular implantada em vários países europeus e latino-americanos, a partir de reformas educacionais cujo diálogo com os interesses econômicos do Estado não pode ser desconsiderado (FREITAS, 2002a).

Nos anos 1980, os ciclos básicos de alfabetização que surgiram no País não foram diferenciados como sendo currículos de *ciclo de aprendizagem* ou de *ciclo formação*. Como essa categorização que visa definir com clareza as diferenças existentes entre os tipos diversos de currículos de ciclos é relativamente mais recente, optei por adotar para o CBA apenas a expressão *currículo de ciclo*. Essas rubricas surgiram apenas na década seguinte e marcariam as diferenças de suas propostas como diferenças de opções políticas e pedagógicas para a educação dos/as alunos/as.

Como ponto de convergência, as duas propostas de currículos inauguram a recontextualização do discurso sobre os ciclos no Brasil, nos anos 1990, a partir da

---

<sup>54</sup> A respeito da Reforma Francisco Campos, confira o trabalho de Dallabrida (2009).

<sup>55</sup> A respeito da Reforma Capanema, confira o trabalho de Schwartzman, Bomeny, Costa (2000).

expressão *progressão continuada* consolidada pelo Art. 23 da LDBEN n. 9.493/96. Como propósito central, tanto os ciclos de aprendizagem, como os ciclos de formação destacam o respeito aos diferentes tempos de aprendizagem dos/as educandos/as. Eles põem em relevo ainda a necessidade de experiências pedagógicas que considerem as possibilidades e as potencialidades educativas de cada aluno/a durante o processo de ensino aprendizagem. Para ambos os casos, a organização dos currículos na forma de ciclos pressupõe uma concepção de escola capaz de garantir o desenvolvimento integral dos/as discentes.

Quando as especificidades dos currículos de ciclos são consideradas, sem se levar em conta os aspectos mais antagônicos ou divergentes das propostas, é possível destacar que os currículos organizados como ciclos de aprendizagem objetivam instrumentalizar os/as alunos/as para a inclusão na vida social, notadamente no mercado de trabalho, via aquisição de competências necessárias que se aprendem apenas na instituição escolar. Em suma, esse determinado tipo de currículo visa o combate ao fracasso escolar tendo como ponto de partida o processo de formação de seus/suas alunos/as. A expressão *ciclos de aprendizagem* tem sido recorrente no cenário educacional brasileiro e representa a tradução literal da expressão *cycles d'apprentissage*, proposta pelos trabalhos Perrenoud (1999, 2001, 2002, 2004 e 2007).

No que tange aos currículos estruturados como ciclos de formação, também entendidos como *ciclos de formação e desenvolvimento humano*, as propostas enfatizam prioritariamente o desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural e social dos/as estudantes, sem uma clara preocupação pra as conquistas do mercado do trabalho. Assim, as conquistas dos/as alunos/as no campo do trabalho seriam apenas a consequência da formação para a cidadania iniciada na escola. Se, por um lado, os ciclos de aprendizagem são orientados pelos conteúdos mais adequados para os/as alunos/as, de acordo com os seus interesses e as suas necessidades, por outro, os ciclos de formação humana propõem o agrupamento de crianças e de adolescentes a partir de suas idades, considerando, como fases de formação, as fases da vida: infância, de seis a oito anos de idade; pré-adolescência, de nove a 11 anos; e adolescência, 12 a 14 anos (KRUG, 2001). Cabe registrar que a definição exata das fases da vida humana ainda não é tema

consensual entre os diferentes campos das ciências humanas e sociais, podendo ser essa encarada como arbitrária.

A análise da história dos currículos de ciclos de Brasil evidencia que as diversas propostas educacionais, ainda que em diferentes momentos históricos, têm um aspecto comum: o fato de que as experiências de adoção dos currículos de ciclos são acompanhadas por momentos de mudanças macroeconômicas, políticas e sociais do País. Primeiro na República, com a necessidade de legitimação da nova ordem política institucional, depois entre os anos de 1920 e 1930, com as reformas educacionais e a formação da classe operária brasileira. Entre os anos de 1930 e 1950, com a expansão dos centros urbanos e a forte industrialização nacional. Em 1950, com a política de expansão econômica do governo de Juscelino Kubitschek, marcada pelo eficientismo do gasto público e o crescimento desenvolvimentista do País. Por fim, em 1980, com a redemocratização brasileira e o passo decisivo na direção mais clara de políticas que tentavam a universalização do ensino (FERRARO, MACHADO, 2002).

Com a redemocratização política do País, o combate à exclusão escolar ganhou ainda mais fôlego. Inúmeras discussões e reflexões sobre o fracasso escolar têm provocado em especialistas e gestores educacionais o interesse em pesquisas e em ações que tentem minimizar ou mesmo superar os desafios da repetência e da evasão escolar, visando a promoção de uma educação de qualidade<sup>56</sup>. Foi com o discurso de tentar superar esses entraves que o governo mineiro investiu na adoção da política curricular do CBA<sup>57</sup>, que, em Minas Gerais, coincide com um projeto mais amplo de municipalização do ensino, que visava ainda o aumento do número de matrículas de alunos/as (RESENDE, 2007), e a necessária universalização da escola básica (CUNHA, 2005).

---

<sup>56</sup> Confira o trabalho de Leon, Menezes-Filho (2002).

<sup>57</sup> Experiências semelhantes de adoção de políticas de ciclos ocorreriam nos estados do Pará (1987), do Paraná (1988), de Goiás (1988) e do Rio de Janeiro (1993). No cenário da década de 1980, o estado de São Paulo (1984) revela-se pioneiro. A respeito das especificidades dessas experiências, confira os estudos de Aguiar (2009), Alexandrino (2000), Bahia (1995), Barbosa (1991), Barretto (1987), Bonel (1992), Celistre (2002), Duran (1995 e 2004), Ferreira (2001), Freitas (2000), Fusari (2001), Pinto (1999), Silva (1990) e Silva, Davis, Espósito (1996).

Quando o CBA foi implantado em 1985, o País vivia ainda tempos de abertura democrática e sofria as consequências de um acelerado processo de urbanização de ritmo acelerado, cujas taxas são das mais elevadas no mundo, e que é descrita pelos censos do IBGE, conforme os seguintes dados: em 1950, o número da população urbana absoluta era de 18.782.891 pessoas, ou 36,2% de brasileiros/as. Quase quarenta anos depois, em 1989, a população urbana já representava 74,3% do total de pessoas no País (BECKER, EGLER, 2006). Cabe destacar que a crescente urbanização brasileira, sobretudo na região sudeste, sem o devido planejamento, gerou inúmeros problemas sociais, para a década de 1980 e as décadas seguintes, rotineiramente utilizados como mote de campanhas eleitorais. Se os núcleos urbanos se consolidaram como sede de novas instituições e organizações sociais, de circulação de capital, bens, serviços e de informação, também se apresentaram como o lugar onde inúmeras pessoas sofreram processos de exclusão (BECKER, EGLER, 2006).

Em 1985, a política educacional do governo do então presidente José Sarney expressava, por meio do documento intitulado *Educação para Todos – Caminho para Mudança*<sup>58</sup>, a preocupação com a universalização da escolarização, como compromisso com a construção da democracia e da justiça social (ZOTTI, 2004). Na esfera econômica, no entanto, a década de 1980 ficou conhecida, em praticamente toda a América Latina, como a *década perdida* (ASSIS, 1988; GHANEM, 2004), período em que ocorreu redução drástica de recursos financeiros destinados às políticas sociais, com grave impacto nos investimentos destinados à educação.

Para os/as economistas e os/as estudiosos/as do financiamento da educação<sup>59</sup>, os efeitos da crise econômica mundial do capital desencadeada pela crise do petróleo começaram a se manifestar já no início da década, em 1981, com a adoção de políticas recessivas (VELLOSO, CARVALHO, 1990). Com o argumento de fazer face à crise econômica, os anos seguintes seriam os responsáveis, também no campo educacional, pela porta de entrada

---

<sup>58</sup> Confira Brasil (1985).

<sup>59</sup> Segundo Antunes (1992), o interesse dos/as educadores/as por questões relativas ao financiamento da educação no Brasil começou na década de 1980, decerto por conta da gradual distensão do regime militar e pela criação de uma agenda de discussão sobre a questão.

de políticas neoliberais, estabelecendo profundas reformas políticas no Estado com repercussões significativas em toda a sociedade brasileira (FREITAS, 2002a).

Tanto no Brasil, quanto no restante da América Latina, o crescimento médio anual do gasto em educação, em termos reais, foi sensivelmente maior, antes de 1980, do que durante a década perdida. Isso ocorreu em função do impacto dos programas econômicos de ajustes financeiros desenvolvidos em 1980 e que prejudicaram o investimento em políticas sociais. No quinquênio de 1975 a 1980, o gasto total em educação cresceu em todos os países da região, mas no quinquênio seguinte diminuiu em termos reais. Especificamente para o Brasil, em 1975, o gasto público em educação foi de 4.480 milhões de dólares. Em 1980, de 7.168 milhões enquanto, em 1985, esse valor não ultrapassou 7.987 milhões. Esses dados demonstram que, entre 1975 e 1980, o crescimento anual com a educação correspondeu a 9,86% do Produto Interno Bruto (PIB) e, entre 1980 e 1985, a apenas 2,19% (GHANEM, 2004, p. 51).

Várias políticas e propostas educacionais podem ser consideradas como originárias dos processos de reformas vividas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, entre elas: a atual LDBEN, o Programa Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica entre outras. Isso significa que, no plano econômico, os governos intensificaram seu papel de agentes reguladores do mercado, possibilitando aos sistemas de ensino de estados e de municípios maior liberdade para a definição do trabalho pedagógico escolar, embora mantinham seu controle e seu poder por meio do sistema avaliativo, regulatório e classificatório<sup>60</sup> em nível nacional.

---

<sup>60</sup> Sobre essa questão, confira a breve e importante problemática apontada por Santos (2000).

## O CBA como um dos determinantes do sistema de ensino em Minas Gerais

Quando as primeiras discussões sobre o CBA surgiram em Minas, influenciadas pela experiência paulista, o cenário político mostrava-se bastante dinâmico. Eleito governador pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 1982, Tancredo Neves<sup>61</sup>, que ocupou o cargo de governador<sup>62</sup> por dois anos, nomeou seu secretariado, visando uma composição de forças políticas capazes de dialogar com suas pretensões de candidatura à presidência da República. Nesse contexto, o professor da Escola de Engenharia da UFMG, Octávio Elísio Alves de Brito foi nomeado secretário de estado da educação e, em busca de legitimidade para ocupar o cargo, compôs o alto escalão de sua pasta com docentes da Faculdade de Educação, também da UFMG, reconhecendo a influência de uma das instituições de ensino mais importantes do País (CUNHA, 2005). Segundo o próprio Professor Octávio Elísio,

“[...] A experiência foi especialmente rica por duas razões: primeiro pela expectativa gerada em torno do primeiro governo eleito em Minas Gerais *após o regime militar*<sup>63</sup> e, em segundo lugar, por que se trata de um governo que vinha sob a liderança do Doutor Tancredo Neves, que tinha uma imagem bastante forte para garantir a possibilidade de um governo com o apoio da população. Em consequência disso, conseguimos fazer uma equipe de apoio com a participação da UFMG que foi fundamental na época. A Secretaria possuía pessoas com experiências e vivências que as tornavam muito competentes para a implantação de política da educação, mas a participação da universidade foi muito importante.” (Professor Octávio Elísio).

O novo secretariado, apoiado pela competência técnico-acadêmica e pela experiência política dos/as docentes, passou a renovar o Conselho Estadual de Educação e organizou

---

<sup>61</sup> Cerca de vinte anos mais tarde, a cadeira do governo do Estado de Minas Gerais seria ocupada pelo neto de Tancredo de Almeida Neves, Aécio Neves da Cunha, cujas pretensões políticas, segundo notícias veiculadas por órgãos da imprensa de Minas e do Brasil, também incluiriam a presidência do País. Assim como seu avô, Aécio Neves montou um secretariado dividido entre técnicos e cargos políticos. Novamente a Secretaria da Educação foi entregue a uma professora da UFMG, nomeando a Sra. Vanessa Guimarães como secretária de estado da educação.

<sup>62</sup> Após a saída de Tancredo Neves, a cadeira de governador de Minas Gerais foi logo assumida por Hélio Garcia, que ocupava o cargo de prefeito da capital mineira.

<sup>63</sup> Destaques meus. É importante registrar que a eleição de Tancredo Neves para o governo de Minas Gerais ocorreu em 1982, ano em que o País ainda vivia sob o regime político da ditadura militar, e que marca a primeira eleição direta para os governos estaduais após o golpe militar de 1964.

o I Congresso Mineiro de Educação, realizado entre os meses de agosto e outubro de 1983. Do Congresso, do qual participaram mais de cinco mil escolas estaduais, cerca de 9.200 escolas municipais, quase a totalidade das 620 escolas privadas da educação básica e mais de 1.300 pessoas, nasceu o documento intitulado Plano Mineiro de Educação – 1984/87 (CUNHA, 2005).

Aposta de Tancredo Neves em sua campanha eleitoral, o Congresso Mineiro foi posto em prática somente no ano seguinte, pelo secretário de estado de educação e por sua equipe técnica, com destaque para o trabalho do então diretor da superintendência educacional, Prof. Neidson Rodrigues, responsável pelas atividades-fim da Secretaria. Ele serviu para buscar a aproximação do Órgão com a comunidade escolar; professores/as, pais e alunos/as. A chamada da Secretaria para o Congresso destacava na época que

A busca de soluções para os problemas da educação em Minas Gerais é tarefa coletiva, que a todos convoca – profissionais do magistério, entidades de classe, parlamentares, a comunidade em geral. Essas soluções devem ser encontradas por meio de um processo de discussão amplo e aberto, que leve em conta as demandas de todos os setores da sociedade civil, a partir de cada um dos 722 municípios do estado. (CUNHA, 2005, p. 166-7).

Durante a entrevista concedida para esta pesquisa, o Professor Octávio Elísio detalhou a concepção política do I Congresso.

“O doutor Tancredo nomeou uma comissão de transição que tinha dois objetivos: o primeiro, receber o que vinha do governo anterior. Mas, acima de tudo, começar a produzir um programa de governo em detalhes, o que foi o segundo objetivo da comissão. O que essa comissão fazia? Acima de tudo, recolhia sugestões, buscava interlocutores privilegiados como a UFMG e dessa equipe começou a serem determinadas as ações de políticas para a educação. Faço essa ressalva por que estou convencido da importância do trabalho que fizemos e que surgiu da conversa, da opinião das pessoas, da discussão dos problemas com áreas que lidavam com os problemas reais das escolas. Falo com orgulho por que esse movimento não foi fruto de um trabalho exclusivamente meu, mas de um momento rico de conversa ampliada. E assim, quando iniciamos na administração, nós já tínhamos um começo e de imediato começamos a trabalhar. Depois, chamamos as escolas e as comunidades. O I Congresso Mineiro de Educação não foi uma tarefa fácil: ele

representava a oportunidade da conversa, mas havia grandes expectativas. Expectativas que passavam por grandes déficits em relação ao salário dos professores, em relação às condições de instalação das escolas e em relação às propostas pedagógicas, tudo isso era desafio naquele momento. Como em todo o governo os secretários de Planejamento e de Fazenda sempre argumentam que não havia dinheiro. A resposta que mais ouvíamos era: 'isso é loucura porque as demandas serão maiores do que podemos atender'. E o Doutor Tancredo aceitou o desafio. Mais importante do que se imaginar a demanda acima das nossas reais possibilidades estava o fato de que nós estávamos compartilhando soluções com a comunidade escolar. Todo esse movimento não aconteceu aleatoriamente. Foi preparado um documento e isso gerou um rico material. Desse movimento surgiu, por exemplo, o colegiado das escolas, o lugar em que todos poderiam participar. Além da abertura da escola para a comunidade, também a alfabetização se colocou como uma questão fundamental entre as demandas do I Congresso Mineiro de Educação. Era preciso encontrar alternativas que buscassem uma solução para o problema do analfabetismo em Minas. Dessa alternativa surgiu o CBA, que, com uma dinâmica própria, permitiu que o processo de alfabetização fosse orientado pelo acompanhamento do aluno durante dois anos. E as demandas então foram balizadas por aquilo que dependeriam da escola, ou do estado, e o que estava acima desses espaços, como uma legislação, por exemplo. E tivemos muito mais aliados na definição e na implantação da política do que se imagina antes. E não tardou para que os demais secretários percebessem que algumas coisas podiam ser resolvidas pelas próprias escolas." (Professor Octávio Elísio).

Os objetivos gerais do Congresso podem ser expostos em três propósitos: 1) O diagnóstico da realidade da educação no estado de Minas Gerais, envolvendo todos os atores responsáveis pela escola, os pais, os/as alunos/as, os professores/as e funcionários/as; 2) A atualização de todos os projetos em desenvolvimento nas escolas, incluindo a administração geral, passando da pré-escola até o nível mais elevado do ensino; e 3) A atualização e a organização de uma política educacional que envolvesse toda a cadeia educacional do Estado.

Para que esses propósitos fossem alcançados, durante a semana que iniciou a primeira etapa do Congresso, realizaram-se assembleias abertas às comunidades, nas escolas, com a participação de todos/as os/as interessados/as. Antônio Cunha (2005) registrou que "[...] em alguns municípios foi decretado feriado e em outros suspendeu-se a colheita

para que a participação pudesse ser maior” (CUNHA, 2005, p. 168). A metodologia empregada na realização das reuniões permitia a cada escola a construção de documentos que deveriam ser debatidos em assembleias municipais visando a consolidação de um único material. As escolas ficaram incumbidas de eleger representantes para as assembleias municipais e de produzir um relatório com suas demandas e sugestões. A fase regional aconteceu no município-sede das Delegacias Regionais de Ensino. Formadas as assembleias regionais, estas elegeriam novos representantes e outros relatórios seriam produzidos, condensadas as indicações para o encontro estadual. A última fase do Congresso, realizada em Belo Horizonte, reuniu mil e trezentas pessoas que, após discutirem seus problemas locais e regionais, apresentaram e aprovaram um documento contendo as diretrizes e as propostas da política educacional para o Estado (MINAS GERAIS, 1984a).

Com a realização do Congresso e suas várias discussões, a Secretaria de Estado de Educação almejava refletir sobre os problemas reais de sua rede de ensino. Partindo do diagnóstico das dificuldades levantadas pelo amplo debate realizado no Congresso, a Secretaria definiu metas e prioridades para as suas ações. Estabeleceu ainda estratégias de atuação mais condizentes com as necessidades das escolas, traduzidas *a posteriori* no Plano Mineiro de Educação.

De acordo com o Plano Mineiro de Educação, era necessário que o Estado, considerando as manifestações e interesses de sua rede de ensino, se incumbisse de elaborar uma proposta curricular que fosse capaz de propiciar ao/à aluno/a o desenvolvimento, não apenas dos aspectos intelectuais, mas também dos aspectos físicos e artísticos, indispensáveis a vida em sociedade, principal finalidade da escola. Para isso, havia a necessidade de construção de um currículo que permitisse o desenvolvimento dos/as alunos/as nas diversas áreas da vida humana, objetivo que as propostas curriculares sugeridas pelo Plano deveriam cumprir.

Diante disso, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais propôs uma reorganização dos processos relacionados à prática educativa e ao processo de ensino aprendizagem das séries iniciais do 1º grau, implantando em 1985, o Ciclo Básico de

Alfabetização; inicialmente tido como uma estratégia pedagógica em caráter experimental. O novo currículo implicava, entre outras modificações, uma mudança de procedimento do/a professor/a no trabalho com o/a aluno/a nos diferentes conteúdos curriculares.

O Plano Mineiro de Educação não citava nominalmente a proposta de política curricular do CBA. No entanto, destacava como diretrizes gerais a *sensibilização* dos/as docentes para as novas alternativas de alfabetização, a definição dos números mínimo e máximo de alunos/as por cada turma, a extensão para cinco horas de permanência dos/as alunos/as nas escolas e um *estímulo* (não explicitado) às professoras alfabetizadoras. Segundo Cunha (2005), “[...] a concepção do CBA preencheu aquela diretriz geral e deslocou as metas específicas” (CUNHA, 2005, p. 174), sem profundas alterações na organização do tempo e dos espaços escolares, bem como sem a preocupação de capacitação do corpo docente e de melhora em sua remuneração<sup>64</sup>.

Cabe destacar que todo o processo não ocorreu sem conflitos, questionamentos ou problemas institucionais. Convém ressaltar que as circunstâncias sociais e pedagógicas nas quais a implantação do CBA ocorreu eram complexas, em comparação com os anos de 1990, conforme relataram três assessoras da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Se feita uma comparação com o contexto atual, podemos constatar: as escolas, como sabemos, não gozavam de autonomia financeira, administrativa e pedagógica; [...] os colegiados não passavam de órgãos consultivos com bem pouca margem de deliberação; o critério que condicionava o provimento dos cargos de diretor de escola era o da indicação política de algum deputado majoritário da localidade [...]; as informações não fluíam entre órgão central / órgãos regionais / escolas [...]; a situação de infra-estrutura de boa parte das nossas escolas era precária, superada hoje pela garantia dos padrões básicos de funcionamento; a avaliação sistêmica não existia e quase nada sabíamos a respeito do desempenho de nosso alunado e das instituições escolares,

---

<sup>64</sup> Cunha (2005) alerta ainda que, no ano de 1987, o salário da professora nível 1 da rede estadual de ensino era equivalente a 2,5 salários mínimos por 24 horas aulas semanais. Exatamente vinte anos depois, segundo dados de 2007 produzidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, o salário base de um/a professor/a em início de carreira em Minas Gerais, sem qualquer tipo de gratificação incluída e por uma carga horária de trabalho de 18 horas aulas semanais, era de R\$ 328,88; valor abaixo do estipulado como salário mínimo (que começou o ano em R\$ 350,00 e terminou em R\$ 380,00) em 2007. Confira <[www.senado.gov.br/comunica/agencia/quadros/qd\\_074.html](http://www.senado.gov.br/comunica/agencia/quadros/qd_074.html)>. Último acesso: 10 set. 2009.

a não ser a baixa produtividade refletida nas altas taxas de repetência; a capacitação dos profissionais de magistério ocorria, quase sempre, de forma desarticulada com as reais necessidades da escola<sup>65</sup> [...]. Muito mais poderíamos apontar mostrando que as nossas escolas hoje encontram-se em melhor situação para uma retomada efetiva do CBA [...]. (TAVARES, CARNEIRO, COSTA, 1997, p. 24).

Na defesa da *retomada efetiva do CBA* por parte das gestoras da subsecretaria, há o desejo de enfrentamento de problemas então cruciais do ensino mineiro: as já conhecidas taxas de evasão e de repetência, mas também a defasagem idade-série escolar e o entendimento da importância em se conhecer o desempenho dos/as alunos/as.

Embora as gestoras tenham argumentado que a capacitação dos/as docentes para o novo tipo de trabalho que demandaria uma escolarização organizada em ciclos tenha ocorrido quase sempre de forma desarticulada, grande esforço da Secretaria foi feito no sentido de incentivar os procedimentos pedagógicos capazes de propiciar a efetiva implantação da nova proposta de política curricular. Foi assim que tiveram início os seminários, os encontros, as reuniões e as orientações destinadas à formação para o tipo de trabalho almejado na alfabetização nos ciclos (CUNHA, 2005; SANTOS, 1988).

Instituída pela Resolução n. 5.231/84, a política curricular teve como principal objetivo a alfabetização das crianças matriculadas nos dois primeiros anos do ensino de primeiro grau na rede pública estadual mineira. A Resolução inauguraria algo até então sem precedentes no cenário educacional mineiro: uma proposta de currículo de ciclos para a sua rede de ensino. Ao romper com o ensino seriado, a proposta viria a efetivar a prática formal da não retenção de alunos/as na primeira fase de alfabetização. Como uma opção de política educacional, essa prática visava combater os fenômenos de evasão e de repetência nas escolas.

O documento trazia em seu enunciado mais geral os seguintes interesses: 1) Ampliar as oportunidades de alfabetização dos/as alunos/as por meio da renovação da prática educativa; 2) Assegurar ao/à aluno/a uma base de conhecimentos e de habilidades

---

<sup>65</sup> Destaques meus.

indispensáveis ao prosseguimento dos estudos no ensino do antigo 1º grau; 3) Permitir maior flexibilidade na organização curricular com vistas ao desenvolvimento gradual e progressivo do processo de alfabetização de seus/suas alunos/as; 4) Respeitar às características socioculturais dos/as estudantes e 5) Diminuir os índices de evasão e de repetência nos anos iniciais do ensino do antigo 1º grau.

Parte considerável da documentação oficial produzida pelo estado de Minas Gerais indica o Ciclo Básico de Alfabetização como uma *estratégia pedagógica* de resgate da identidade e da dignidade da escola, de sua função social e política. Esses documentos destacavam ainda que vários mecanismos seriam necessários para que essa estratégia se efetivasse. Entre esses mecanismos estariam a mobilização organizada da comunidade escolar<sup>66</sup>, a reorientação curricular da escola em ciclos e sua gestão autônoma.

Segundo a Resolução, o CBA seria adotado como uma tentativa de solução prática para os problemas de exclusão escolar. A proclamada *renovação da prática educativa* destinava-se a responder ao desafio de *atenuar* os problemas de evasão e de repetência. Sua carta de intenções destacava a necessidade de atendimento das demandas sociais e políticas da época em busca da promoção de uma educação pública de qualidade. Além disso, destacava ainda a necessária garantia de um ensino acessível e igualitário na educação compulsória para todas as crianças em idade escolar. Para que essas intenções se efetivassem, a Resolução enunciava a reorganização do currículo do ensino primário, assumindo o compromisso com novos e alternativos processos avaliativos, além do compromisso com novas práticas de reforço e de recuperação que fossem mais adequadas e capazes de dar oportunidade de alfabetização a/todos/as os/as alunos/as matriculados/as.

A não retenção, presente na proposta curricular, possibilitaria agilizar o fluxo dos/as alunos/as, corrigindo a distorção idade/série, diminuindo o dispêndio de recursos

---

<sup>66</sup> No caso específico do Barão de Macaúbas, desde 1982, pais e professores/as participavam do Colegiado da Escola. Isso porque a Instituição foi uma das primeiras a seguir a Resolução estadual n. 3.199/79 que instituiu os Colegiados nas escolas públicas estaduais. Posteriormente, outras Resoluções e um Ofício Circular definiriam com maior nitidez as funções dos Colegiados; Resoluções números 4.787/83, 5.186/84 e 5.205/84, além do Ofício Circular n. 002/1984 (CUNHA, 2005).

financeiros com alunos/as reprovados/as, descongestionando, assim, a rede pública escolar mineira e garantindo a expansão da oferta de matrículas. Nesse sentido, essa política ainda seria capaz de garantir a permanência de maior número de alunos/as nas escolas, elevando-se as médias de escolaridade expressas em termos reais de anos de estudo. Segundo a diretora do Barão, dona Irlene, o CBA representou a possibilidade de diminuição dos encargos do Estado.

“Se eu pudesse caracterizar o CBA em poucas palavras eu diria: ‘passar os alunos’. Ele serviu para isso, ou seja, para diminuir as taxas de reprovação e, conseqüentemente, para diminuir a evasão escolar. A reprovação e a evasão produziam encargos para o Estado.” (Dona Irlene).

No caso do CBA, a curta definição dada pela Diretora, *passar os alunos*, não parece uma expressão equivocada. Sua colega de trabalho, Tia Márcia, produziu análise muito semelhante:

“O CBA foi o conhecimento [por parte da comunidade escolar] de que ‘o aluno não ia tomar bomba mesmo’. Para alguns pais, isso foi um ganho. Para algumas famílias, saber que o aluno iria passar de ano, sem qualquer chance de reprovação, evitava a aflição. Eu acho que isso foi péssimo para o ensino público. Isso repercutiu muito mal entre alguns alunos. O currículo de ciclo facilitou a folga, a falta de responsabilidade de alunos e pais.” (Tia Márcia).

No entanto, ao atacar a exclusão escolar, a política de não retenção entre as duas primeiras séries tinha como pressuposto a manutenção qualitativa da continuidade dos/as alunos/as na passagem entre o primeiro e o segundo ano de estudos. O pressuposto básico do CBA considerava que o ritmo de aprendizagem da leitura e da escrita variava muito entre os/as estudantes. Muitos/as alunos/as chegavam ao final do primeiro ano sem saber ler e escrever e eram reprovados/as. No entanto, a política curricular partia da premissa de que, se lhes fossem dado mais tempo, os/as alunos/as conseguiriam ser alfabetizados/as, garantindo que o processo de escolarização prosseguisse sem maiores problemas. Para isso, a proposta do CBA indicou a necessidade de junção dos conteúdos e das atividades das duas primeiras séries do ensino buscando assegurar aos/às alunos/as o domínio da leitura e da escrita da língua materna, além do

domínio das operações matemáticas básicas (MINAS GERAIS, 1984b, Art. 3º). A implantação do currículo de ciclo pareceu presumir que, ao priorizar a aprendizagem e o domínio da língua formal, ferramenta essencial constituinte e constituidora de toda a cultura escolar, os/as alunos/as de sua rede de ensino poderiam desenvolver com sucesso suas trajetórias educativas.

Nesse sentido, grande esforço foi feito para que todas as demais atividades de ensino como a *Educação Física*, a *Educação Artística*, o *Ensino Religioso*, a *Integração Social*, a *Iniciação às Ciências* e os *Programas de Saúde*; atividades obrigatórias do currículo da educação primária mineira no CBA, também derivassem e fossem desenvolvidas integralmente em função do processo de alfabetização. Uma análise mais pormenorizada desse esforço indica que a política curricular abrangeria muito mais do que apenas a *organização* de parte dos conteúdos e matérias de ensino. A política definiria ainda a *hierarquia* que os conhecimentos formativos deveriam ter entre si, dada a ênfase na leitura e na escrita e no domínio das operações matemáticas, além da *definição dos conteúdos* que deveriam ser trabalhados e *como* esses conteúdos *deveriam ser ensinados*.

No CBA, a alfabetização foi entendida como um processo contínuo, flexível e dinâmico, que deveria estar em conformidade com as características sócioafetivas e culturais dos/as alunos/as, de modo a garantir-lhes o acesso e a permanência, com sucesso, na escola. A pretensão era a de que o currículo se configurasse como o elo entre uma proposta de alfabetização de perspectiva cognitivista e uma tentativa de extensão do tempo escolar para a efetiva aprendizagem da língua. Na proposta do CBA, a linguagem foi concebida como um conhecimento construído coletivamente pela interação entre os/as falantes da língua que exigiu um investimento novo por parte da Secretaria de Educação na tentativa dar oportunidade aos/às seus/suas professores/as a reflexão epistemológica e a revisão da relação escolar entre sujeito cognoscente, linguagem e alfabetização (AMBROSETTI, 1990).

Como reflexão epistemológica, o CBA pode ser entendido como o sintoma do movimento de *desmetodização* do processo de alfabetização que teve início no final da década de

1970 (FRADE, MACIEL, 2006). Para esse movimento, a escrita deveria ser entendida como um sistema de representação social e, não mais, como apenas um código de transcrição. Isso produziu a (res-) significação do próprio ato de alfabetizar, passando de um trabalho de formação de habilidades técnicas para um ensino visando uma apropriação conceitual dos códigos linguísticos. O movimento postulava ainda que a criança deveria ser entendida como sujeito ativo, responsável e partícipe de seu processo de aprendizagem, em detrimento dos métodos de alfabetização que privilegiavam a relevância do papel da escola e do professor nesse processo.

Segundo Magda Soares (2003), as três últimas décadas do século XX produziram no Brasil as condições necessárias para a mudança dos modelos de alfabetização. Assim, gradualmente, um paradigma behaviorista, dominante entre os anos de 1960 e 1970, teria sido substituído nos anos 1980 por um paradigma cognitivista. Esse modelo, por sua vez, avançou até os anos 1990. No final do século XX esse modelo seria substituído pelo paradigma sociocultural em educação. Nos anos 1980, o modelo que se difundiria de alfabetização privilegiaria a ação da criança e seria respaldado por pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, destacando-se a influência de estudos de Jean Piaget e de Emília Ferreiro (SOARES, 2003).

É possível perceber a presença das justificativas construtivistas na oficialidade dos textos que serviram de subsídio para a implantação do CBA nas escolas:

[...] que o ensino tenha como ponto de partida a experiência de vida da criança, [respeitando] a percepção e o conhecimento que a criança já tem ao chegar à escola. [Afinal,] ao chegar à escola, a criança já tem uma base de conhecimentos sobre a sua realidade [e por isso ela é capaz de] atuar realmente como sujeito do seu processo de aprendizagem, deixando de ficar naquela condição passiva de receptor da mensagem escolar e tendo uma participação ativa nos resultados que alcançar. (MINAS GERAIS, 1986b, p. 05).

Para que a alfabetização das crianças pudesse ocorrer com sucesso, além da não retenção, o documento previa ainda a limitação do número de alunos/as em sala de aula, de forma a tentar garantir que a proposta do CBA fosse exequível para os/as professores/as. Esse número foi determinado pela mesma Resolução em um mínimo de

25 e um máximo de 30 estudantes nas turmas de alfabetização. Assim, a enturmação deveria ser feita tendo-se como critério apenas a idade cronológica, o nível de desenvolvimento de aprendizagem e/ou os seus antecedentes escolares. Além disso, o remanejamento dos/as alunos/as deveria levar em conta os interesses dos/as estudantes e ser comunicado aos pais.

Outra maneira encontrada pela Secretaria para viabilizar o CBA foi garantir relativa autonomia para que as escolas adotassem seus próprios critérios avaliativos. A Resolução destacava que a avaliação deveria garantir a identificação dos progressos e das dificuldades dos/as alunos/as. A apuração final do resultado de avaliação de todo o ano letivo deveria mensurar o aproveitamento dos/as discentes em escala de notas entre zero e cem pontos sendo considerado/a apto/a para o prosseguimento regular de seus estudos o/a aluno/a que atingisse o mínimo exigido de cinquenta pontos. Para as crianças que por algum motivo não conseguissem atingir parcialmente o desempenho mínimo estabelecido, novas oportunidades de aprendizagem deveriam ser oferecidas a título de recuperação. Ao final do CBA, a promoção do/a aluno/a ao próximo ano de estudos, nomeado pelos documentos como a terceira série, ocorreria mediante a avaliação de seu aproveitamento total, compreendendo os resultados obtidos ao longo do processo de alfabetização, levando-se ainda em consideração a necessária apuração da assiduidade, conforme os critérios legais estabelecidos.

A Resolução também definia o perfil de professor/a para a regência das turmas do ciclo, destacando que a indicação do docente deveria priorizar o interesse manifesto do/a próprio/a trabalhador/a em assumir uma turma de alfabetização, além de sua experiência docente e a possibilidade de permanência na regência da mesma turma durante os períodos letivos destinados ao CBA. Por fim, a Resolução ainda destacava o papel de cada entidade envolvida no processo de implantação do ciclo. Segundo o documento, caberia aos agentes da direção e dos colegiados prover as escolas de condições necessárias para o funcionamento do CBA. As Delegacias Regionais de Ensino tinham a competência de orientar e acompanhar as atividades das escolas de suas responsabilidades e ao Órgão Central, a Secretaria de Estado de Educação, cabia a elaboração e a divulgação de instruções e de orientações relativas ao CBA.

Segundo a Secretaria de Educação, a própria Resolução 5.231/84 que instituía o CBA mantinha resguardados os compromissos democráticos presentes na política curricular. Justamente por isso o texto não daria caráter de “[...] terminalidade ao processo de implementação” (MINAS GERAIS, 1986a, p. 06), mas lançaria apenas o ponto de partida para a experiência com o currículo de ciclo. Na prática, isso significou que a adoção do CBA não ocorreu de forma automática e que sua implantação não aconteceu de maneira homogênea e concomitante em todas as escolas da rede estadual de ensino mineira. A partir de fevereiro de 1985, a proposta foi gradativamente implantada na Rede. Na prática, isso significou que não houve *um tipo único* de implantação do currículo. E tampouco *uma forma única*. Dada a extensão geográfica do território mineiro e do número de escolas públicas estaduais presentes nos diversos municípios, coexistiram diferentes níveis, formas e tipos de implantação do CBA. Esses diferentes níveis partiam de compreensões e de ações tão diversas se comparadas entre si, como em alguns casos igualmente conflitantes.

No início de 1985, ano em que a Resolução passou a vigorar, somente 71% das escolas tomaram conhecimento desse documento e um número ainda menor de escolas travou contato com os outros documentos relativos ao CBA (MINAS GERAIS, 1987). Ainda assim, parece ter sido uma opção da Secretaria que a experiência não passasse por uma execução prévia, uma espécie de projeto-piloto que pudesse ser avaliado e, posteriormente, ajustado e indicado de forma padronizada para todas as escolas. A justificativa para que o CBA fosse introduzido e executado por cada escola foi resumida pela Secretaria na seguinte premissa:

[...] a alfabetização é uma questão política de urgência e que toda a sociedade deve participar do debate, do seu estudo e das decisões a respeito. Cabe a todas as comunidades escolares, articuladamente, conquistar condições e alternativas para melhorar o trabalho escolar de alfabetização. Ao sistema de ensino cabe estimular, coordenar, facilitar e apoiar a ação educativa da escola. (MINAS GERAIS, 1986a, p. 07).

Ao não detalhar com precisão as diretrizes e as propostas do currículo, o seu planejamento e a sua organização, a Secretaria acabou por gerar nas comunidades

escolares um sentimento de insegurança generalizada. Existência de um sentimento que o próprio órgão admitiria, mas que reconhecera como uma ansiedade geradora de um *saldo positivo* para o debate pedagógico no cenário mineiro. O impacto da Resolução parece ter movimentado os/as professores/as em torno da proposta de organização de um currículo de ciclo até o final do ano letivo de 1986, quando a ansiedade inicial provocada pela novidade deu lugar a uma preocupação mais específica com a alfabetização (MINAS GERAIS, 1987). Assim, a Secretaria defenderia oficialmente a noção de que o CBA representava uma ação conjunta, coletiva e simultânea que envolvia os níveis da escola, das Delegacias Regionais de Ensino e o Órgão Central da Secretaria evitando o processo “[...] verticalista de primeiro preparar” (MINAS GERAIS, 1987, p. 07) a política para depois repassá-la às Delegacias até que chegasse às escolas. Como resultado imediato dessa proposta mais descentralizadora, a Secretaria chegou a destacar uma “[...] mudança no comportamento na hierarquia geral do sistema estadual de ensino [quando o Órgão Central, as Delegacias e as escolas teriam iniciado] uma relação menos autoritária” (MINAS GERAIS, 1987, p. 15).

Para tentar garantir que a nova política curricular fosse devidamente efetivada em todas as escolas, os documentos que referenciavam o CBA assumiam como oportuno o combate a um “[...] sistema tradicional de reprovação e repetência” (MINAS GERAIS, 1986a, p. 04) tido como distante das necessidades e dos interesses dos/as alunos/as e, por isso mesmo, excludente. O argumento da existência de um *sistema tradicional* tão perverso parece ter servido como mote de legitimação discursiva da própria política curricular em oposição a um modelo arcaico que não corresponderia mais à nova realidade política e pedagógica da rede pública de ensino mineira. Assim, a retórica legitimadora do CBA teve profundo apelo político, que residia no imperativo da mudança, na ruptura com uma tradição inventada. Obviamente, o momento de implantação da proposta exigiu o exercício contínuo de convencimento de toda a comunidade escolar, sobretudo, de pais e de funcionários/as.

Segundo os interesses políticos e as forças sociais envolvidas no movimento de divulgação, de legitimação e de implantação do CBA, estava em jogo o próprio resgate da “[...] natureza e função da escola primária [bastante descaracterizada] dentro de uma

pseudo escola de 1º grau” (MINAS GERAIS, 1986a, p. 03). No entanto, ao criar um opositor que deveria ser combatido, um *sistema tradicional* (tão antigo no tempo como antiquado frente às necessidades de uma escola que se deveria resgatar), os documentos produzidos pela Secretaria de Educação negligenciavam o fato de que somente a partir da segunda metade do século XX e, mais especificamente, a partir do movimento de redemocratização da própria década de 1980, o projeto republicano de massificação das escolas agruparia as condições sociais e históricas necessárias para tomar corpo<sup>67</sup>. O projeto de massificação da escola na década de 1980 pode ser traduzido nos seguintes números: em 1982, 75,53% das crianças entre sete e 14 anos de idade estavam matriculadas em alguma escola. 10,02% aguardavam o ingresso e 6,27% ainda não tinham seu acesso garantido, enquanto 8,17% haviam evadido. Seis anos mais tarde, em 1988, esses números corresponderiam a 81,17% de crianças matriculadas, 6,03% que aguardavam o ingresso na carreira escolar, 5,29% sem acesso ainda garantido e evasão de 7,52% (RIBEIRO, 1991).

Nenhum documento destinado à mobilização dos agentes educacionais envolvidos no trabalho com o CBA também foi capaz de produzir interpretações que localizassem a escola como parte de um complexo composto social. Na ausência dessas interpretações, os enunciados de uma escola com “[...] função social e política e transformadora” (MINAS GERAIS, 1986a, p. 03) careciam de correspondentes políticos e passavam ao largo das questões referentes às condições econômicas e culturais que continuavam a reproduzir nas escolas as desigualdades sociais. Apenas o documento *Ciclo Básico de Alfabetização: estudos para subsidiar a elaboração da proposta curricular* (MINAS GERAIS, 1986b) elencava aspectos externos à realidade escolar, tais como os problemas referentes à concentração de renda e de terras no País.

Apesar de reconhecerem a presença de alunos/as oriundos/as das camadas populares matriculados/as na rede estadual de ensino, os documentos não problematizam, de

---

<sup>67</sup> Condições que se traduzem na acelerada industrialização e urbanização brasileira, sentida, sobretudo, a partir dos anos 1950 além da consolidação de políticas de combate à exclusão escolar e da provisão das matrículas para todas as crianças em idade escolar regular. Entre outras condições, estão ainda o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e a definição de uma série de legislações pertinentes ao financiamento da educação pública.

forma mais detalhada<sup>68</sup>, essa presença. A crítica a esses documentos refere-se à indefinição de alguns termos, o que tornaria atemporal o argumento de necessidade de *transformação da escola* para o atendimento dos/as alunos/as das camadas populares.

A proposta de alfabetização tem que passar pelo repensar a função social e política da escola hoje, de acordo com as condições de vida, com as necessidades e interesses das diversas classes sociais, atualmente, matriculadas na escola. Não se pode esquecer que a presença das camadas populares na escola, hoje, é uma conquista significativa, e que a escola pública que temos, em termos de projeto político-pedagógico estruturado e em funcionamento, não corresponde a esta realidade nova. (MINAS GERAIS, 1986a, p. 03).

Em coerência com os interesses das camadas a que a escola hoje atende, requer que os profissionais da educação se voltem para a realidade desta população, procurando compreendê-la e analisá-la criticamente. [...] Não podemos deixar de considerar é que, em sua grande maioria, os alunos de 1º grau são cidadãos, [que vivem] de “biscates” e pequenas ocupações [...] fundamentais, não só para a sua sobrevivência, mas [...] para compor a renda familiar. (MINAS GERAIS, 1986b, p. 02).

O acelerado processo de expansão da matrícula e a conseqüente incorporação de crianças oriundas dos estratos sociais mais populares e menos privilegiados à escola de 1º grau, engendrou uma nova situação com a qual o Sistema Educacional não tem sabido lidar adequadamente. Até 1982 se constituíam um lugar comum as denúncias acerca do fracasso escolar seletivo das camadas populares, altas taxas de evasão e de repetência, sobretudo, na passagem da 1ª para a 2ª série, e do anacronismo e inadequação dos programas político-pedagógicos em curso, sem que contudo se avançasse além de constatações de mazelas e descaminhos. (MINAS GERAIS, 1987, p. 04).

Segundo a expectativa da Secretaria de Estado de Educação, a proposta curricular haveria de influenciar e de (res-) significar o ensino mineiro. Para isso, contava com que o teor da nova política educacional fosse gradativamente conhecido pelos/as professores/as que não participaram do I Congresso Mineiro de Educação. No entanto, a resistência de parte de professores/as em aceitar o currículo foi perceptível. Mesmo que os textos colocados para discussão assumissem uma postura mais crítica e reflexiva (embora pouco detalhada) sobre o tipo currículo, de aluno/a e de escola que se desejava para a sua rede

---

<sup>68</sup> Durante a minha pesquisa junto aos órgãos estaduais e aos documentos produzidos sobre o CBA, não foi possível encontrar nenhum estudo sobre o acesso (e na mesma medida, sobre a permanência) do contingente de alunos/as das camadas populares na rede pública de ensino de Minas Gerais. Aliás, parecem inexistir estudos que ofereçam dados quantitativos e qualitativos a respeito dos perfis sociocultural e socioeconômico dos/as alunos/as (de qualquer fração social) do CBA.

de ensino, alguns/algumas docentes entenderam esses textos como uma imposição da Secretaria. A professora Tia Márcia destacaria que

“O CBA veio do Estado, de cima para baixo. Nós apenas o recebemos. Quem mais trabalhou foram as supervisoras, as orientadoras, e a diretor, dona Irlene, que acompanhava todo o processo de perto, sempre à frente. Nós tivemos muitas reuniões pedagógicas, alguns treinamentos, mas mesmo tudo isso veio de cima para baixo. Para quem fica atrás de uma mesinha, longe da sala de aula, é muito fácil, mas para quem ‘pega o touro pela unha’ que é o professor, é sempre muito mais difícil. E nós não tínhamos muita autonomia. Não achei nem mesmo que os momentos formativos da Secretaria tenham sido proveitosos.” (Tia Márcia).

Obviamente a resistência dos/as professores/as às propostas e aos programas oficiais não foi algo circunstancial, como tem ocorrido em casos semelhantes de reformas educacionais. As análises que se ocupam dos estudos sobre os/as professores/as demonstram que a resistência aos projetos oficiais de reformas educacionais não é matéria nova. Isso significa, por exemplo, que a resistência teria decorrido, entre outros fatores, pela maneira histórica como tem se estabelecido a relação entre o Estado e o professorado (FRIGOTTO, 1990). As expressões de Tia Márcia que opõem o trabalho dos/as professores/as ao/à dos/as técnicos/as gestores/as da educação são exemplos dessa visão.

É provável que, nas escolas em que o CBA tenha representado a possibilidade de uma nova organização dos tempos e dos espaços educacionais como um projeto educativo construído coletivamente, a experiência tenha sido mais bem-sucedida. Ainda que seja necessário reconhecer que as diretrizes governamentais voltadas para o desenvolvimento de políticas públicas capazes de enfrentar o problema do fracasso escolar como uma questão de natureza legal sejam atitudes importantes, elas podem se mostrar pouco eficientes. Isso porque a força das intenções políticas no mercado educacional depende, de maneira fundamental, da adesão dos/as professores/as que integram os estabelecimentos de ensino. Cunha (2005) registra, por exemplo, que alguns objetivos da política não seriam atingidos igualmente por todas as escolas. Segundo o autor, uma série de dificuldades encontradas e sinalizadas pela própria Secretaria de Educação

prejudicariam o modo como foram conduzidos os processos de comunicação entre o Órgão e as escolas.

A avaliação desenvolvida pela própria Secretaria da Educação revelou a extensão das dificuldades encontradas. Em primeiro lugar, a difusão das novas concepções foi feita com muita lentidão, apesar da distribuição de material informativo de caráter pedagógico e legal. Em consequência, a implantação do ciclo básico ocorreu sem que houvesse conhecimento suficiente por parte da direção das escolas e, principalmente, dos professores. Assim o ciclo básico de alfabetização pareceu aos docentes como algo imposto, como mais uma norma a ser cumprida, como algo colocado “de cima para baixo”. (CUNHA, 2005, p. 175).

Embora a política curricular do estado de Minas Gerais para as suas escolas tenha ocorrido por meio de um processo dinâmico, marcado por muitos estágios interdependentes e intermediários entre si, a fase inicial de implantação do CBA antecedeu a formação e capacitação dos/as professores/as. Um estudo desenvolvido por uma professora atuante na época de instituição do CBA destacou aquilo que seria uma grande dificuldade encontrada para a implantação da política; a falta de uma formação continuada capaz de romper com práticas educativas consolidadas e assentadas na tradição: “[...] iniciamos as atividades do CBA como improvisadores, ou melhor, utilizamos a mesma prática pedagógica que vínhamos praticando nos anos anteriores” (SANTOS, 1988, p. 22).

Outros estudos também destacaram o certo descompasso existente entre as propostas enunciadas pelos currículos de ciclos e a prática real de sua efetivação nas escolas<sup>69</sup>. Esses trabalhos apontam que esse descompasso pode ser fruto de constantes reformas educacionais descompromissadas dos interesses da comunidade escolar (professores/as, pais e alunos/as) e da falta de participação dos/as professores/as na construção dessas propostas, revelando, por exemplo, a existência de uma lógica de funcionamento seriada

---

<sup>69</sup> Glória (2002) evidencia como os/as professores/as e as famílias têm compreendido os currículos de ciclos. Segundo a pesquisadora, essa compreensão tende a variar em dois extremos: de um lado, uma compreensão que ocorre, ora por via de uma aceitação passiva e resignada, ora por via de uma adesão política comprometida. De outro, a negação, a resistência ou a adaptação da proposta sobretudo por parte dos/as professores/as. O trabalho considera as percepções de atore/as de uma determinada escola sobre a não retenção. A conclusão é a de que o princípio da não retenção no âmbito da escola tem sido percebido como incapaz de garantir aos/às alunos/as das camadas populares o direito a uma educação básica de qualidade, que geraria dificuldades crescentes para a continuidade dos estudos e para a absorção desses/dessas alunos/as pelo mercado de trabalho (GLÓRIA, 2002).

que teria resistido internamente nas escolas, coexistindo com as propostas curriculares de ciclos (LEITE, 1999; RODRIGUEZ, 2002). Em relação aos ciclos básicos de alfabetização, estudiosos/as têm demonstrado que a reprovação não foi totalmente eliminada, tendo sido apenas adiada para as outras fases da escolarização (BARBOSA, 1991; DURAN, 1995; FERREIRA, 2001; LAU, 2007; PINTO, 1999; SANTOS, 1988 e SILVA, 1990). Nesse entendimento, o CBA não figura apenas como a representação de uma proposta que simplesmente foi outorgada às escolas, por quem (ou o que grupo) supostamente detinha o poder político (e pedagógico), mas sim como um espaço “[...] onde se viabilizaram [e inviabilizaram] ações políticas coletivas” (POPKEWITZ, PEREYRA, 1992, p. 25). De maneira mais ampla, o currículo, capaz de definir aquilo que se ensinaria nas escolas, deve ser entendido como um campo de luta, ou; nos termos de Thomas Popkewitz (1998), uma *arena social* na qual várias relações sociais e de poder implicaram em diferentes e desiguais “[...] posições entre atores e [produção de] práticas discursivas” (POPKEWITZ, 1998, p. 135).

## CAPÍTULO IV

### Condições objetivas de escolarização

Neste templo onde impera a alegria / Ambiente de paz e unção /  
Aprendemos ser grandes um dia / Pelo bem que nos dá a instrução.

Salve fonte de amor e pureza / Que ao saber nossa ideia conduz / Salve  
Escola “Barão de Macaúbas” / Espalhando torrentes de luz.

Pelo exemplo de mestras sinceras / Aprendemos a amar o Brasil / A  
estimá-lo com fé e orgulho / Pois é a Pátria mais bela e gentil.

Por patrono também temos nós / Da infância um grande benfeitor / O  
seu nome Barão de Macaúbas / Cultuamos com fé e amor.

(Maria Josefina Franzen de Lima. *Hino à Escola Barão de Macaúbas*)<sup>70</sup>.

Durante grande parte de minha trajetória no ensino superior pude conviver com um dos mais importantes educadores mineiros: padre Geraldo Magela Teixeira. Em um primeiro momento, entre 1996 e 2000, convivi com padre. Geraldo Magela na condição de aluno, na PUC-Minas, onde ele era o Magnífico Reitor e um atuante membro do Conselho Nacional de Reitores das Universidades Brasileiras e do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Depois, entre 2005 e 2011, trabalhei como professor e coordenador do Curso de Pedagogia em outra instituição de ensino superior, também privada, em que o Padre Magela, após o seu desligamento da PUC-Minas, passou a atuar como Reitor.

Devo a esse homem a aprendizagem de que, *em uma escola até as paredes educam*, como ele incansavelmente repetia<sup>71</sup>. E eu acrescentaria, que *deseducam*. Por tudo que há nelas (ou pelo que lhes falta): buracos, cartazes, estragos, destaques, deteriorações, grafites, informativos, pichações e rabiscos que compõem os espaços das escolas. Igualmente, Sílvia Moraes (2006) já analisava como *os buracos da lousa*, metáfora para as

<sup>70</sup> Originalmente sem fonte. Maria Josefina Franzen de Lima é a autora e a compositora da letra e da música do hino do Barão.

<sup>71</sup> A compreensão de que *em uma escola até as paredes educam* está presente na última obra publicada por Padre Geraldo Magela. Confira Teixeira (2008).

precárias condições materiais de trabalho dos/as professores/as, podem ter implicação direta na aprendizagem dos/as alunos/as. Apesar de compreenderem que a análise da escola não deveria negligenciar o conhecimento dos fatores que lhes são externos e anteriores, o/a autor/a chama a atenção para o fato de que o espaço físico das instituições escolares pode fornecer pistas relevantes sobre a sua própria identidade, aquilo que, pela forma mais peculiar das condições de seu funcionamento, acaba por diferenciá-las de tantos outros estabelecimentos de ensino semelhantes. Isso significa que diversas disposições escolares, entendidas como um

[...] programa de pensamento e de ação, que a escola tem a função de transmitir, deriva uma parte importante de suas características concretas de condições institucionais de sua transmissão e dos imperativos propriamente escolares. (BOURDIEU, 2009, p. 217).

O argumento central deste capítulo reside no fato de que, se os/as alunos/as estiveram na escola, é de se supor que tenham sido permeáveis à sua ação. A análise das condições objetivas de escolarização dos/as alunos/as, tendo-se como princípio as condições de funcionamento e de organização da Escola Estadual Barão de Macaúbas, podem revelar como as convenções e os protocolos da instituição influenciaram o percurso de seus/suas alunos/as. Além disso, como a efetivação do currículo de ciclo não ocorreu de forma homogênea e sistemática em todas as escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, torna-se relevante compreender os aspectos mais específicos do Barão que permitiram e que favoreceram a adoção do CBA logo no início do período letivo em 1985.

### **A Escola Estadual Barão de Macaúbas e a construção de sua reputação**

As condições de oportunidades culturais, educacionais e de trabalho não são as mesmas para todos/as os/as moradores/as de uma cidade. Estudos sobre o *efeito território* (ÉRNICA, BATISTA, 2012; RIBEIRO, 2000, 2007; RIBEIRO, RODRIGUES, CORREA, 2008; RIBEIRO, KAZTMAN, 2008 e RUIZ, PEREIRA, 2007) destacam que os bens materiais e simbólicos estão alocados, não apenas de maneira diversa nas diferentes posições dos

mapas urbanos, mas também estão distribuídos de forma desigual. De maneira geral os estudos têm como referência a noção de espaço social desenvolvida por Bourdieu (2008a) a partir da “[...] análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico” (BOURDIEU, 2008a, p. 159). Esses estudos favorecem a compreensão de que a diferentes tipos de zoneamentos correspondem desiguais condições sociais de existência. Segundo Bourdieu (2008a), o espaço social caracteriza-se por

[...] sua posição relativa pela relação com outros lugares (acima, abaixo, entre, etc.) e pela distância que separa deles. Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais [...] Obviamente, o espaço social se retraduz no espaço físico [...]. (BOURDIEU, 2008a, p. 160).

Historicamente, o processo de urbanização brasileira parece ter preconizado a divisão entres espaços que, configurados como um fenômeno de geografia notadamente humana, tem favorecido a reprodução das desigualdades sociais. E apenas recentemente a sociologia da educação parece se apropriar de maneira mais efetiva das discussões sobre a relação existente entre a escola e o espaço em que ela habita. Dessa forma, ainda poucos estudos “[...] se dedicam a avaliar a eficácia escolar considerando os efeitos dos contextos sociais extraescolares” (KOSLINSKI, LASMAR, ALVES, 2012, p. 11).

No Brasil, país de extensão continental marcado por tantas diferenças e desigualdades entre as condições objetivas e materiais de suas escolas, é importante perceber como as diversas instituições organizam seus rituais e tempos no espaço educativo, uma vez que, como destacou José Francisco Soares (2002), as “[...] escolas brasileiras têm uma influência decisiva no rendimento dos seus alunos” (SOARES, 2002, p. 19). Para além do número de alunos/as existentes em cada sala e os critérios de enturmação, elementos como as condições de preservação do prédio escolar, os espaços para a recreação, a existência de bibliotecas e a qualidade de seu acervo (além de sua disponibilidade para a comunidade escolar), os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis parecem ser, entre outros elementos, aspectos decisivos para a compreensão das condições de funcionamento da escola e de sua eficácia. E a ausência ou a precária existência desses

elementos pode interferir de maneira determinante e direta no desempenho dos/as alunos/as, sobretudo para aqueles/as a quem a origem social pode levar às desigualdades escolares.

Ainda que recentes estudos sociológicos apontem para a necessidade de olhares interpretativos a respeito do efeito território, pouco ainda se sabe sobre a influência que o *espaço interno* da própria escola pode provocar sobre a sua organização e sobre as condições de seu funcionamento. Não me refiro apenas ao *clima organizacional* da escola, mas aos condicionantes materiais e objetivos de seu funcionamento, aos aspectos específicos de sua infraestrutura: a qualidade (manutenção e preservação) e a quantidade dos bens móveis e o do próprio imóvel, mas também o acesso e a utilização desses bens por parte da comunidade escolar. Obviamente, muito do espaço interno da escola se deve ao seu espaço externo, ao tipo de local em que está circunscrita e às condições de proximidade de acesso e de distribuição aos bens e serviços, privados ou públicos.

Fundado no ano de 1932 como Grupo Escolar, e desde então situado no mesmo endereço, o *Barão* figura aos cuidados da *Superintendência Regional de Ensino Metropolitano – A*, que agrega 159 escolas estaduais<sup>72</sup>. Entre elas, o *Barão de Macaúbas* tem se destacado, conforme indicou o Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização (Proalfa)

Em todo o Estado, há exemplos de escolas com bons resultados nas avaliações e que já desenvolvem projetos interessantes para garantir o aprendizado dos alunos. Esse é o caso da Escola Estadual Barão de Macaúbas, na [no bairro] Floresta, região Centro-Sul da capital. Os resultados da Barão de Macaúbas têm sido positivos: no Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização (Proalfa) de 2006, a [escola] Barão de Macaúbas registrou 32,7% dos alunos em nível recomendável. Outros 61,4% alcançaram o desempenho intermediário. Foram examinados 220 alunos. Já no Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) de 2006, a escola atingiu, na 4ª série, médias de proficiência superiores à média estadual, tanto em matemática (média de 203,5 pontos de um total de 350 distribuídos) quanto em língua portuguesa (média 218,4 de 325)<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Dados do Censo Escolar de 2005. Fonte: <www.educacao.mg.gov.br>. Último acesso em: 25 jul. 2008. O número de escolas sob a jurisdição da *Secretaria Regional – A* ainda permanece inalterado.

<sup>73</sup> Publicado em 05 de junho de 2007. Fonte: <www.agenciaminas.mg.gov.br>. *Agência Minas*: notícias do governo do estado de Minas Gerais. Último acesso em: 25 jul. 2008.

Os *bons* e *positivos* resultados obtidos pela Escola nos diferentes sistemas de avaliação têm sido utilizados pelos governos em Minas Gerais como exemplo de sucesso do projeto de alfabetização em sua rede de ensino. Outro indicador relevante, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>74</sup>, aponta que o Barão de Macaúbas alcançou a nota de 5,7 pontos nos anos de 2005 e de 2007 quando a média nacional foi respectivamente de 3,8 e 4,2 pontos. Em 2009, a nota da Escola no IDEB subiu para 6,2, acima da média apurada do restante de escolas brasileiras, de 4,6<sup>75</sup>. Das mais de 27 mil escolas públicas avaliadas nos primeiros anos do ensino fundamental em todo o Brasil, apenas 166 delas (0,59%) alcançaram ou superaram a nota de 6,0 pontos, considerada a média de países desenvolvidos<sup>76</sup>. Para além do debate a respeito do sistema de avaliação da educação pública brasileira (e dos usos econômicos e políticos de um sistema de avaliação no País), sobre o qual não há consenso entre os/as pesquisadores/as, é possível afirmar que os dados indicam que a Escola tem destaque no cenário da educação pública, não apenas no cenário mineiro, mas igualmente no cenário nacional.

Ainda que esses diferentes dados possam parcialmente revelar a qualidade do ensino do Barão, eles nada explicam sobre as condições que teriam produzido o *sucesso*<sup>77</sup> da Escola nas avaliações. Não foi meu objetivo produzir e testar diversas hipóteses que pudessem explicar o motivo pelo qual o Barão figura como uma escola de *sucesso*, cujos resultados são traduzidos como *bons* e *positivos*. Ainda assim, um aspecto parece central: o de que a Escola, assentada sobre uma história de tradição escolar em Belo Horizonte, tem excelentes instalações e condições capazes de contribuir para o desenvolvimento de

---

<sup>74</sup> Indicador que analisa a qualidade da educação básica no Brasil a partir de dois aspectos: por um lado, o fluxo escolar, mensurado a partir dos dados de aprovação e de evasão e repetência dos/as alunos/as apurado pelo Censo Escolar – levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado anualmente. Por outro lado, a média de desempenho dos/as estudantes nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. Assim, quanto maior for a nota de uma instituição no teste e quanto menos desistências e repetências ela registrar, melhor será a sua classificação. A escala de notas varia de zero a dez pontos.

<sup>75</sup> Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Último acesso em: 28 fev. 2012.

<sup>76</sup> Fonte: <<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/682-escolas-de-minas-se-destacam-no-ideb>>. Último acesso em: 28 fev. 2012.

<sup>77</sup> A expressão foi utilizada apenas para marcar o posicionamento da Escola no *ranking* produzido a partir dos resultados do IDEB. É importante considerar, no entanto, que o sucesso da Escola deve ser analisado levando-se em conta sua condição *relativa* (se o sucesso do Barão for comparado com escolas de outras redes de ensino e de outras regiões do País). Além disso, definir uma escola de *sucesso* não é uma tarefa simples (e tampouco representa o objetivo deste texto), já que esbarra em noções acadêmicas e políticas tão diversas quanto conflitantes.

seus/suas alunos/as. Além disso, o *entorno* da escola pode ser revelador: em primeiro lugar, porque a Instituição se situa ainda hoje no mesmo endereço de origem. Em segundo lugar, porque esse endereço é situado na região centro-sul da cidade, em um dos bairros mais antigos e tradicionais do município: o bairro floresta.

### **Orgulho do patrono: Abílio César Borges, *da infância um grande benfeitor***

A Escola Estadual Barão de Macaúbas recebeu seu nome em homenagem ao médico Abílio César Borges (1824 – 1891), nascido em antiga vila de Minas do Rio de Contas, província da Bahia, hoje município Rio de Contas. Tornou-se Barão de Macaúbas em 1882, título conferido por D. Pedro II quando passou a ocupar o cargo de Diretor Geral dos Estados. Segundo José Gondra (1999), Abílio César Borges teria se formado em medicina, mas optaria pela carreira do magistério. Entre outras coisas, teria desenvolvido um método inovador de alfabetização que o teria levado a ser agraciado pelo Império com título honorífico. O termo *Macaúbas* do título de baronizo refere-se a uma espécie de palmeira nativa do Nordeste brasileiro. A Macaúba, de nome científico *Acrocomia Aculeata*, fruto de terra agreste é comumente simbolizada como a esperança de veredas no sertão. A árvore, espécime de palmeira, também é conhecida no Brasil por bacaiúva, coco de espinho, macaúva, marcová e mucajá.

Os poucos dados biográficos tendem a enaltecer a figura de Abílio César Borges. Não raramente sua história recebe adjetivos de conotação positivamente heroica. Assim, o Barão é tratado como um sujeito de grande vontade humana, vontade essa “[...] invencível, [...] miraculosa [de abrir] para o futuro da mocidade o mais risonho horizonte” (ALVES, 1942, p. 20). Segundo a empresa *Século 30*, contratada em 2010 pelo Departamento de Obras Públicas do Estado de Minas Gerais (DEOP/MG) para a restauração da Escola e a sua adequação à política de acessibilidade, o Barão de Macaúbas

[...] chegou a alcançar a admiração do Imperador [...] graças ao seu despojamento e apego às práticas sociais de grande vulto, notadamente aquelas relacionadas à educação. Para ele, somente através da educação poderiam acontecer as transformações sociais de que o país e os sujeitos mais desfavorecidos necessitavam naquele momento. A história de Abílio César Machado se confunde com a história do Brasil de fins do séc. XIX e início do séc. XX. O médico, notando o sofrimento do povo do sertão baiano, abandonou a medicina para se entregar integralmente à missão que ele acreditava mais urgente: a educação. A sua crença no trabalho do professorado como o mais capacitado para fazer as grandes transformações que o sertão mais precisava (a superação da ignorância local), foi muito destacada e comentada durante o tempo do Império. (SÉCULO 30, 2010, p. 07).

A afirmação de que o Barão seria dotado de vontade invencível e miraculosa, destinado a cumprir a urgente missão de formar as futuras gerações para um *risonho horizonte*, sugere que sua biografia teria sido marcada por uma visão voluntariosa e vocacional do exercício do magistério. Essa narrativa, que privilegia apresentar o sujeito biografado de maneira mítica, cumpridor de um destino, negligencia as condições humanas, sociais e histórias, das vivências de Abílio Borges. Deve-se destacar que esse tipo de narrativa propensa a um rígido determinismo impõe uma mítica inexorabilidade à trajetória do Barão, cujo “[...] senso fatalista coloca o biografado em função sua obra. Ele existe por causa de sua obra, [...] sua obra se torna a sua própria vida” (VILAS BOAS, 2008, p. 85).

No Brasil, a biografia do Barão de Macaúbas, construída a partir desse tipo específico de narrativa, parece ter sido capaz de inventar uma tradição que influenciou as representações sobre o nome de Abílio César Borges. Há inúmeras homenagens ao nome do Barão espalhadas por todo o território nacional, na forma de nomes de escolas e de ruas, por exemplo<sup>78</sup>. No caso específico da Escola Estadual Barão de Macaúbas, parece evidente como a comunidade escolar manifesta seu orgulho em relação ao nome do patrono. Mantendo a tradição inaugurada pela narrativa biográfica que inventou o seu herói, a Escola adotou como *slogan* os termos *instruir para viver*. Referências à concepção de uma educação transformadora, notadamente cívica, e ao próprio Barão, podem ser encontradas, por exemplo, na letra do hino composto para a Escola, que diz muito das pretensões da própria Instituição.

---

<sup>78</sup> O maior sítio eletrônico de buscas na *internet*, o *Google*, apresentou mais de 546.000 ocorrências diversas de arquivos dedicados ao nome do Barão. Apesar de impressionante, o resultado encontrado não garante que todas as páginas tenham algum tipo de credibilidade. Fonte: <www.google.com.br>. Último acesso em: 04 dez. 2011.

### **O espaço físico da Escola: *templo onde impera a alegria***

Somam-se ao orgulho da biografia do patrono que dá nome à Escola o orgulho pelas condições físicas do prédio<sup>79</sup> e por sua localização. Além disso, a Escola tem se mostrado atenta à própria história da Instituição. A história do Barão de Macaúbas tem relação direta com o próprio desenvolvimento da educação em Minas Gerais, notadamente na construção de um sistema de ensino público estadual, obedecendo aos modelos de escola que visavam atender a população de Belo Horizonte que se instalava como nova capital do estado, no início do século XX. Suzy Pimenta de Mello (1970) destaca que a construção da Escola está situada no aparecimento de uma moderna pedagogia republicana, cujas características, ressalta, seriam, praticamente, a continuação e a extensão da “[...] educação familiar, [tendo a sala de aula, bem como toda a escola, a característica de] uma continuação do ambiente de segurança e liberdade de que a criança tem em sua própria casa” (MELLO, 1970, p. 22-3).

Desde a proclamação da República, a educação passou a ocupar lugar de destaque no cenário político brasileiro. A moderna pedagogia que se estabeleceu com o advento dos ideais do novo regime político, defensora de um ambiente escolar tão seguro para os/as alunos/as como a sua própria casa, continuação e extensão da família, denunciou como condição de precariedade das escolas brasileiras e do ensino nacional o fato de haver apenas um/a professor/a para atender as demandas de alunos/as de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma classe. Denunciou também a ausência de um efetivo controle do Estado sobre as escolas, a inexistência de materiais didático-pedagógicos específicos para as necessidades dos/as alunos/as e a falta de um espaço que representasse as condições apropriadas e necessárias para o ensino entre outros problemas (MACIEL, ROCHA, 2010).

---

<sup>79</sup> Embora este capítulo privilegie a apresentação de dados relativos às condições objetivas de escolarização oferecidas no Barão, é importante destacar que não foi o meu interesse desenvolver uma discussão mais aprofundada a respeito, por exemplo, de uma *arquitetura escolar*. Para estudos sobre a arquitetura escolar confira, sobretudo, os trabalhos de Alves (1998), Azevedo (1995), Azevedo (2002), Bencostta (2005), Dórea (2003), Elali (2002), Lima (1995), Mello (1970), Wolff (1996) e Zarankin (2001).

A agenda política inaugurada pelo regime republicano compreendia que, dada a complexa trama das estruturas econômicas e sociais brasileiras, somente a escola seria capaz de formar a massa populacional socialmente excluída. E a expansão da instrução pública passou a ser uma preocupação recorrente dos intentos republicanos, especialmente porque a escola se tornaria essencial para a consolidação do próprio regime político. A preocupação de intelectuais e políticos com as questões do analfabetismo e da infância *vadia* era recorrente. A solução encontrada para a superação do analfabetismo e da baixa frequência das crianças às escolas passou pela obrigatoriedade e universalização do ensino primário no Brasil.

As pretensões republicanas visavam, portanto, colocar o País nos rumos do *progresso*, tendo-se como referência o cenário internacional (ARANHA, 1992 e IANNI, 1971), superando o ultrapassado modelo de escola do Império (FARIA FILHO, 2000). Essas pretensões podem ser resumidas na necessidade da formação de mão de obra alfabetizada e mais qualificada para a vida em contextos de forte comércio, industrialização e urbanização. No Brasil, os processos de industrialização e de urbanização, pelos quais o País passou nos últimos anos, impeliram as famílias para o mundo do trabalho, e a escola passou a vigorar como a guardiã da infância. Nesse contexto, para muitas crianças, a escola passou a representar (e talvez para muitas crianças ainda hoje a escola continue a representar) o principal local de transmissão de cultura, para além do lugar da alimentação e da segurança. Para muitos setores da sociedade, sobretudo para aqueles de menor prestígio social, a escola tornou-se o primeiro espaço social para o contato das crianças com a cultura letrada. Nesse sentido, a escola passou a ter, cada vez mais, papel relevante no acesso ao capital cultural.

Foi assim que no Brasil as transformações sociais ao longo da segunda metade do século XIX, e durante todo o século seguinte, conduziram as mulheres para as salas de aulas. Elas não apenas tiveram acesso à escola, como também, pouco a pouco, foram cada vez mais nela permanecendo, o que acabou configurando o processo de feminização do magistério, a partir do qual, as representações sociais do magistério e da escola passaram claramente a ser identificadas como espaço de domínio do feminino.

A partir da feminização do magistério, o número de professores homens tornou-se cada vez menor, sobretudo no ensino de crianças, cuja responsabilidade de formação esteve entregue aos cursos normais. Nesse processo histórico da feminização do magistério, as mulheres passaram a ocupar nas escolas as figuras de *tias, mães, segundas-mães*, o que corrobora a tese de que a sociedade criou discursos legitimando as professoras pela sua experiência biológica de *maternagem*<sup>80</sup>. Essa atribuição social dada ao feminino carrega os simbolismos das marcas culturais da maternidade e do cuidado infantil como um “[...] destino natural de mulher” (MEYER, 2003, p. 14). Essas marcas culturais, por sua vez, parecem estar socialmente identificadas a aspectos de uma cultura feminina, legitimada nas escolas pelo senso comum: amor, carinho, dedicação, paciência e vocação das *mestras sinceras*. Na história do Barão de Macaúbas, desde a sua fundação como grupo escolar até os anos 1980, inexistem registros da presença masculina na docência com crianças<sup>81</sup>.

Em 1906, no bojo da produção social de professoras mulheres, o ensino primário mineiro passaria por uma mudança substancial com a criação dos grupos escolares. A reforma promovida pelo então presidente do estado de Minas Gerais, João Pinheiro da Silva, visava a preparação das novas gerações para a vida republicana. O novo ensino primário destacava a obrigatoriedade do ensino em quatro anos, a constituição de turmas homogêneas, a documentação dos programas de ensino em que deveriam constar as instruções metodológicas e a definição dos horários e dos conteúdos específicos para o ensino.

A instituição da nova escola primária não se estabeleceu de maneira harmônica, já que uma cultura escolar assentada na tradição resistiu aos processos de mudanças tanto quanto foi capaz (JULIÁ, 2001). A negação imediata do novo ensino primário foi sentida

---

<sup>80</sup> Refiro-me ao conceito de *maternagem* apresentado por Ana Beatriz Cerisara (2002) como um conjunto de aspectos socioculturais da maternidade ligada às experiências das dimensões biológicas da reprodução que dariam às mulheres um *a priori* para o cuidado e o ensino de crianças, algo como uma *credencial* para o ensino.

<sup>81</sup> A presença de homens na docência com crianças foi tema de meu trabalho de dissertação de mestrado: *A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?* Para mais detalhes, confira Cardoso (2004).

na tensão em torno do movimento de contradições e de conflitos resultante dos embates produzidos por uma pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos. No entanto, o surgimento dos grupos escolares inaugurou paulatinamente outra cultura escolar, acabando por superar a anterior, ao concretizar uma nova organização da escola com o ensino seriado da divisão de classes escolares por idade e graus de conhecimento. Essa organização instituiu ainda a reorientação do currículo, do tempo escolar e da avaliação, além da promoção de uma única professora regente por turma.

Se, no Brasil dos anos 1920, a escola desempenhou o importante papel de ser o primeiro espaço ocupacional para as mulheres no universo de trabalho nacional<sup>82</sup>, os primeiros anos do século XX seriam marcados ainda por outras transformações na educação brasileira, como a influência do movimento da escola nova, a preocupação positivista de uma higienização social (GOELLNER, 2003), a modernização tecnológica, a formação da classe operária brasileira a partir da influência dos imigrantes europeus e as pressões dos intelectuais por reformas e pela expansão do sistema público escolar. O Grupo Escolar Barão de Macaúbas foi criado no contexto dessas transformações pelo Decreto n. 5.649 de 24 de maio de 1921.

Inicialmente, o Grupo visava atender apenas a matrícula de meninos. Fundado em 07 de setembro de 1921, na Rua David Campista n. 42, o Grupo seria a primeira instituição pública de ensino do bairro<sup>83</sup>. Desde o seu surgimento, o ensino no Barão manteve a proposição de uma professora para uma turma de alunos/as homogêneos/as em relação aos seus graus de conhecimento. José Araújo (2006) destaca que a *equação* uma professora X turma de alunos/as homogêneos/as pode ser entendida como sintoma do contexto de época em que os grupos escolares foram inaugurados.

Os grupos escolares resultam de uma concepção adquirida no decorrer do andamento da escolarização que buscou imprimir racionalização à educação escolar, abarcando várias dimensões [...] triunfa o ensino simultâneo a ser exercido pelo *professor*, porém com *alunos*

---

<sup>82</sup> Confira as contribuições de Louro (1992, 1995, 2000a, 2000b).

<sup>83</sup> À época da inauguração do Barão, presidia o governo do Estado Arthur da Silva Bernardes (1918 – 1922).

homogêneos, em oposição à heterogeneidade dos aprendizes que estruturavam o ensino mútuo [...] <sup>84</sup>. (ARAÚJO, 2006, p. 235).

Além do início de extinção do ensino multisseriado, a criação dos grupos escolares é caracterizada ainda pela emergência de uma organização espacial diferenciada expressa em construções arquitetônicas qualificadas como verdadeiros *palácios* em Minas Gerais. Documentos do início do século XX demonstram a preocupação do poder público com a qualidade do espaço das escolas.

Todos os grupos, excetuados dois, funcionam em prédios próprios, adaptados para o fim a que se destinam. Em geral, esses prédios são os melhores das localidades em que estão situados. Pode-se afirmar que, quando nada, se iniciou no Estado a mudança das escolas dos *pardieiros* para os *palácios*. (FARIA FILHO, 2000 <sup>85</sup> *apud* ARAÚJO, 2006, p. 237) <sup>86</sup>.

Os estudos produzidos pela história da educação brasileira comprovam que, a partir da República, ocorre maior preocupação com a construção específica dos prédios escolares (LAGE, 2006). Apesar de não haver uma política formal que orientasse a construção das escolas, a arquitetura desses prédios seria marcada pelas discussões do início do século XX acerca do higienismo e do urbanismo. As escolas passaram a ser consideradas equipamentos sociais que deveriam diferenciar dos demais edifícios civis e públicos. Essas construções tiveram como característica comum uma arquitetura que se manifestava na forma de um “[...] edifício imponente [com] hall de entrada primoroso, escadarias, eixo simétrico, duas alas, pátio interno (como o dos claustros), corredores internos, janelas verticais grandes e pesadas, acabamento com material nobre” (BUFFA, 2005, p. 108). Apesar de seguirem características ecléticas em suas construções, o prédio do Barão, assim como as demais construções escolares da época <sup>87</sup>, pode ser classificado como edificação de caráter eclético, devido à presença de fortes elementos neoclássicos

<sup>84</sup> Destaques do próprio autor.

<sup>85</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

<sup>86</sup> MINAS GERAIS. *Instrução Pública Primária em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908.

<sup>87</sup> Refiro-me especificamente a outras escolas estaduais edificadas sob a égide do ecletismo em Belo Horizonte (MG) e fundadas como Grupo Escolar: Barão do Rio Branco (fundada oficialmente em 1906 e desde 1913 localizada à Avenida Getúlio Vargas, n. 1059), a Olegário Maciel (fundada com data provável em 1930 – localizada em avenida homônima, n. 422) e a Afonso Pena (fundada em 1907 – localizada à Avenida João Pinheiro, n. 450).

observados no casarão tipicamente colonial. Assim, as escolas mantinham a influência de projetos de edificações clássicas do colonialismo agora simplificadas.

A Escola Estadual Barão de Macaúbas foi fundada em um terreno trapezoidal de 2.982m<sup>2</sup>, com recuo frontal de cerca de 5m, conforme indicado pela figura 01. Ela conserva ainda a edificação original em forma de “E”, com disposição simétrica e cujo eixo principal é assinalado pela escadaria de acesso. O prédio, construído em dois pavimentos, tem o nível inferior semienterrado na frente e recebe cobertura de diversas águas, com a tradicional água mestra paralela à fachada que mostra composição eclética, aspecto dominante na década de 1920.

---

**FIGURA 01** – Visão superior do terreno da Escola Estadual Barão de Macaúbas e de suas instalações.

**FONTE** – Imagem retirada do programa *Google Earth*: <[www.earth.google.com](http://www.earth.google.com)>. Último acesso em: 06 mar. 2010. *Originalmente sem escolas.*

---



No nível principal superior, a fachada conta com alpendre composto por conjuntos de painéis idênticos constituídos por três grandes janelas de madeira com decoração de pilastras, faixas, almofadas e molduras ressaltadas que formam os guarda-corpos. Construída em alvenaria de tijolo maciço e coberta por telha francesa, a Escola mantém pisos originais de tabuado, ladrilho hidráulico e taco. A fachada principal apresenta

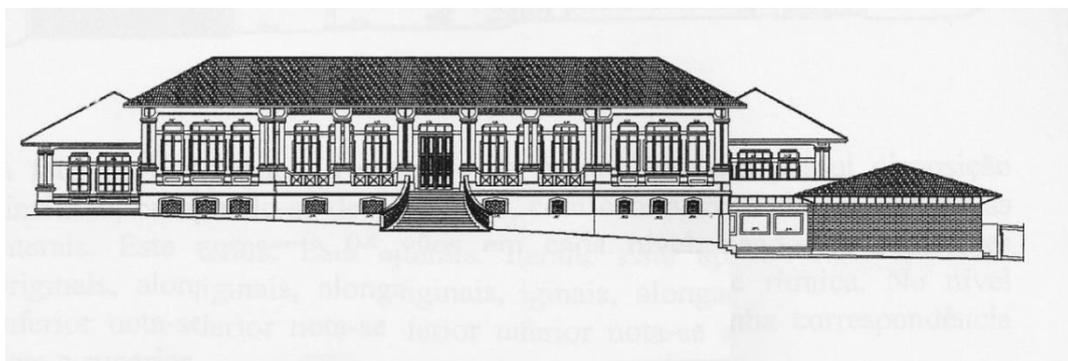
simplicidade compositiva e ornamentação sóbria, dispendo-se simetricamente a partir do eixo da escada de acesso, conforme representação da figura 02.

---

**FIGURA 02** – Representação da fachada externa frontal da Escola Estadual Barão de Macaúbas em desenho.

**FONTE** – SÉCULO 30 (2010). *Originalmente sem escolas.*

---



A fachada dos fundos (figura 03), a exemplo da fachada frontal principal, também tem disposição simétrica, mas composta por três corpos de construção, sendo um deles central e recuado em relação aos demais corpos laterais. A representação da fachada aponta que os corpos laterais possivelmente contassem no projeto de construção original com janelas, tanto no corpo esquerdo, como no corpo direito da estrutura de alvenaria. Como não tive acesso ao projeto original de engenharia, não foi possível pôr à prova essa hipótese. Destacam-se entre os corpos o alpendre com telhado mais baixo, estruturado por colunas de ferro, guarnecido por guarda-corpos do mesmo material rendilhado à feição de madeira e escada com guarda-corpos semelhante.

---

**FIGURA 03** – Representação da fachada externa dos fundos da Escola Estadual Barão de Macaúbas em desenho.

**FONTE** – SÉCULO 30 (2010). *Originalmente sem escolas.*

---



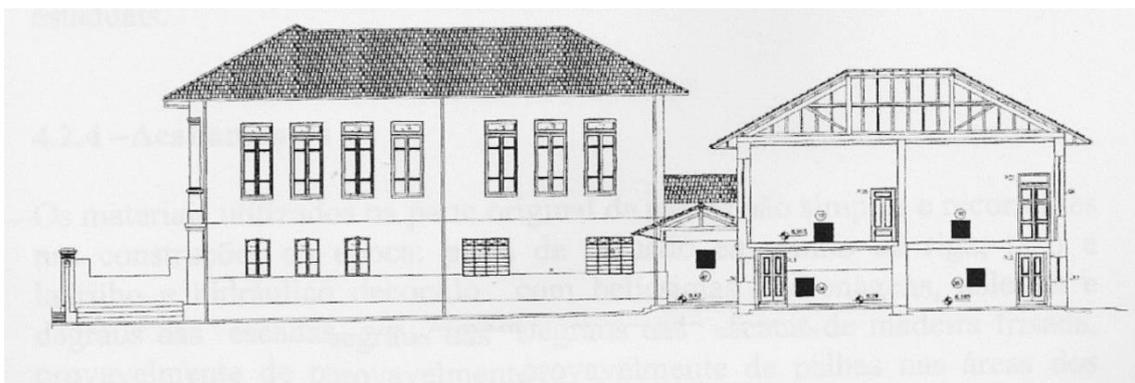
Já as fachadas laterais (figuras 04 e 05) apresentam construção simples, constituídas por painel único em dois níveis sendo o superior vazado por sequências de janelas altas. No porão é possível notar a diferença das tipologias, tendo em vista a manutenção de três janelas originais situadas no lado esquerdo com verga em arco abatido e esquadrias de madeira.

---

**FIGURA 04** – Representação da fachada lateral esquerda da Escola Estadual Barão de Macaúbas em desenho.

**FONTE** – SÉCULO 30 (2010). *Originalmente sem escolas.*

---

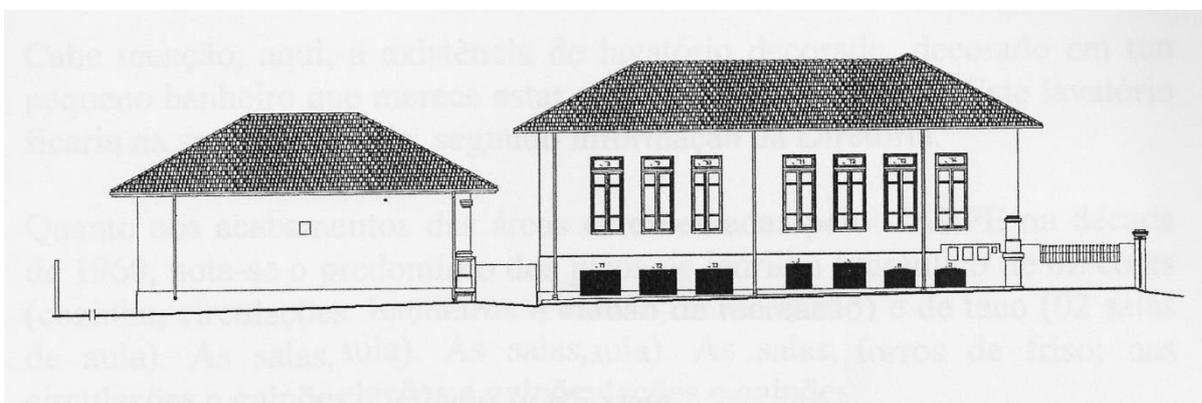


---

**FIGURA 05** – Representação da fachada lateral direita da Escola Estadual Barão de Macaúbas em desenho.

**FONTE** – SÉCULO 30 (2010). *Originalmente sem escolas.*

---



As imagens apresentadas, seu conjunto arquitetônico e valor histórico para a cidade de Belo Horizonte comprovam a necessidade de preservação do prédio do Barão, tombado

pelos patrimônios municipal e estadual. A instrução do processo de tombamento da Escola, efetivado pelo órgão estadual responsável, o IEPHA-MG, foi publicada no jornal oficial do Estado, Minas Gerais, em 12 de novembro de 1987, durante o penúltimo ano de estudos da turma de alunos/as objeto de investigação desta pesquisa. Segundo notificação do IEPHA-MG, o tombamento seria necessário porque visava preservar o monumento em referência pelo seu excepcional valor artístico e histórico. O tombamento aconteceria por meio do decreto n. 27.927, de 1988, em 15 de março de 1988, em cerimônia de homologação proposta no mandato de governo de Newton Cardoso (PMDB, 1987 – 1991) no Grande Teatro do Palácio das Artes.

É possível registrar que, apesar de certa deterioração parcial de pisos, dos revestimentos de pintura e das esquadrias, quando de minha última visita à Escola, em junho de 2011, posso afirmar que o prédio e os seus anexos apresentam, no conjunto geral, boa conservação.

A preocupação com a qualidade do espaço físico da escola esteve também presente no documento Subsídios para discussão dos documentos regionais do I Congresso Mineiro de Educação, que defendia que

[...] a questão da rede física em todos os seus aspectos deve estar vinculada às questões do processo pedagógico que se desenvolve na Escola, visando oferecer-lhe uma infra-estrutura facilitadora para obtenção de sua função educativa. (MINAS GERAIS, 1984a, p. 03).

A necessidade de organização e de controle da rede física pode ser compreendida como uma condição importante para a implantação das políticas curriculares. Dessa forma, como uma forma de *paisagem social* (ZARANKIN, 2001), a arquitetura escolar se revela um eficaz dispositivo no cumprimento de sua função educativa. Ela adquire importância porque se vincula à forma como as pessoas interagem entre si e com conhecimento produzido pelo currículo. Nesse sentido, os prédios escolares se constituem como sistemas de significado que podem ser *lidos* (ZARANKIN, 2001). Os depoimentos dos sujeitos investigados demonstram que a maior parte das memórias do período de escolarização está vinculada às lembranças do espaço físico da escola. A localização e a

tradição da história do Barão foram critérios relevantes lembrados pelos sujeitos entrevistados quando se referiam ao fato de seus pais terem buscado uma escola para matriculá-los, não poupando esforços para que os/as filhos/as lá estudassem.

Por ter uma dimensão educativa, o espaço material apresentou-se como o pano de fundo que produziu marcas nas trajetórias dos sujeitos. Diversas sensações e lembranças foram reveladas pelos/as ex-alunos/as durante as entrevistas. Sílvia Wolff (1996) destaca que

A arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana, é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história aprendeu-se a decodificar a imagem da [...] escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando. (WOLFF, 1996, p. 105).

Antonio Frago e Augustín Escolano (1998) registram que a arquitetura escolar “[...] pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta” (FRAGO, ESCOLANO, 1998, p. 45). No entanto, para além da compreensão de a arquitetura da Escola ter funcionado como *currículo oculto* potencialmente formador, é possível analisar como o próprio prédio escolar favoreceu a implantação da política CBA.

À época da implantação do CBA, a Escola Estadual Barão de Macaúbas contava com excelentes espaços de circulação e salas, todos arejados e muito bem iluminados e uma organização impecável. Ao contrário de muitas outras escolas do País, preservava mobiliário de alta qualidade e instrumental didático capaz de cumprir os objetivos inicialmente propostos pela política curricular. O prédio contava com biblioteca de grande acervo, algo importante para uma proposta pedagógica que colocava foco na alfabetização, refeitório que comportava com segurança e conforto o número de alunos/as matriculados/as e dois pátios, sendo um deles coberto, destinados à prática dos exercícios físicos.

### **O corpo docente (e a direção da Escola): *pelo exemplo de mestras sinceras***

Na construção da reputação da Escola, para além de suas condições materiais e objetivas, os depoimentos da diretora e da professora da época revelam que a Instituição contava ainda com um qualificado corpo docente e uma atuante comunidade de pais. As entrevistas com os/as alunos/as demonstram que a escolha da escola não foi aleatória, ainda que tenha sido pouco provável que as famílias tivessem total conhecimento das transformações da pedagogia mineira. Os pais privilegiavam aspectos como as instalações e a infraestrutura do prédio, o peso de uma tradição histórica inventada para o tipo de educação do estabelecimento, a localização espacial e geográfica (proximidade de bens públicos, de serviço, de transporte e de cultura) e a reconhecida (ao menos para os pais) qualificação do corpo docente.

Em uma época marcada pela total ausência de testes e de avaliações capazes de produzir os *rankings* em educação, tal como hoje os conhecemos, a Escola Estadual Barão de Macaúbas se legitimava no mercado escolar por meio de seu pressuposto ensino de qualidade. A fama desse ensino, que extrapolava os limites do bairro floresta, parece ter se baseado em uma crença social que se perpetuou, em algumas famílias, por gerações. Durante os depoimentos, alguns/algumas ex-alunos/as declararam que seus/suas irmãos/irmãs mais velhos/as, primos/as, tios/as ou mesmo um dos pais também estudaram no Barão.

E é de se supor que a tradição de matrícula de seus/suas filhos/as em um mesmo educandário tenha como fundamento a crença na qualidade escolar do Barão. Assim, ao garantirem a matrícula de seus/suas filhos/as na Escola, os pais também estariam buscando uma forma de garantir a possibilidade de apropriação de uma parcela dos benefícios que esse ensino poderia propiciar. Obviamente o Barão, por meio da produção e da preservação de suas memórias, da conservação e da manutenção de seu espaço físico e mobiliário, pelas escolhas da forma como se organizava e funcionava, visava não apenas “[...] o produto, [neste caso, o ensino] mas também a crença no valor de seu

próprio produto” (BOURDIEU, 2008b, p. 163), conforme anunciou a dona Irlene, diretora do Barão.

“Fazíamos parte de uma escola muito respeitada, assim como o Barão do Rio Branco e o Bueno Brandão. A escola possuía um nome reconhecido [em Belo Horizonte] em função de sua capacidade de formar bons alunos. Se nos reportarmos ao diferencial da escola eu destacaria a competência das professoras, a merenda de qualidade e uma associação de pais e mestres forte, atuante, que trabalhava para fornecer o material escolar para alunos sem condições financeiras. Nós contávamos com muitos parceiros, do comércio e da igreja no entorno da escola, e também de alguns profissionais liberais próximos do Barão. Durante o tempo em que trabalhei como diretora, eu consegui duas reformas para a escola. E, embora outras diretoras depois de mim também tenham feito algumas reformas, não houve a mesma preocupação em se conservar a caracterização original do prédio. [...] E a parte da história do Barão também era muito preservada, havia muito cuidado, muita atenção, com o prédio da escola, com o seu hino e com algumas atividades festivas como a coroação, a festa junina e as horas cívicas.” (Dona Irlene).

Soares (2002) destaca que a liderança profissional dos/as diretores/as de uma escola é um aspecto relevante capaz de construir um estabelecimento de ensino eficaz. Segundo o autor, uma liderança eficiente seria aquela em que a gestão administrativa e pedagógica buscava “[...] um relacionamento próximo e tranquilo com a equipe de trabalho, sendo capaz de mobilizar os supervisores e os professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola” (SOARES, 2002, p. 21). Esse tipo de liderança, desempenhado por dona Irlene em cargo como diretora, foi reconhecido pela Tia Márcia ao avaliar a qualidade do trabalho no Barão.

“Professor nunca teve uma boa condição de trabalho e de remuneração nesse País. E, enquanto as coisas continuarem como estão, talvez nunca tenha. No Barão de Macaúbas era diferente, a dona Irlene se preocupava em dar o melhor conforto para as professoras e os alunos. As carteiras ruins eram trocadas, fazíamos esforço para que os alunos com melhores condições dividissem seu tempo e o seu espaço com alunos menos favorecidos; um tipo de ação solidária que eu não vejo nos dias hoje. Havia bons materiais didáticos e nós éramos professoras muito criativas. E, além disso, todo o ano havia um curso de capacitação para fazermos e a direção nos incentivava. [...] Aliás,

eu tenho ótimas lembranças da dona Irlene. Uma vez ela me disse: ‘– Márcia, eu vou te dar a nata da sociedade’. Eram 16 alunos. Eram alunos com quatro ou até mesmo cinco anos de repetência. Ela disse na escola: ‘– Vou dar para a Márcia porque ela é boa e vai dar um jeito nessa turma’. Isso me marcou muito, porque a diretora confiava no meu trabalho. Eu trabalha com prazer e quando eu entrava na escola eu não me lembrava que tinha filhas, que tinha mãe, nada. Nós pulávamos miudinho, mas as coisas funcionavam. O Barão de Macaúbas funcionava porque a dona Irlene era muito presente. Ela foi uma diretora como nenhuma que eu vi em minha vida.” (Tia Márcia).

A própria diretora também reconhece o esforço do trabalho coletivo desenvolvido na escola.

“Quando assumi o cargo de diretora foi necessário certo ajustamento de condutas, para superar algumas dificuldades de gestões anteriores. Por exemplo: na minha gestão nunca faltou merenda no Barão. Mas isso acontecia porque nós tínhamos controles dos alimentos, da quantidade, da validade, e a comida que não seria utilizada era repassada a outras escolas. Nós éramos previdentes. Por conta desse controle, uma vez me perguntaram se eu era filha de militar. É claro que houve falhas em meu trabalho, mas dentro de uma margem aceitável. Eu não sei como fazia, mas as coisas aconteciam na escola. Tinha alguma coisa, mas eu não consigo imaginar o que seria. Acho que é porque, naquele tempo, as professoras também tinham mais metodologia, mais didática. Eu tive uma equipe de excelentes professoras, de ótimas supervisoras. Por onde passamos nós levamos aquela escola. As professoras tinham boa vontade, competência, capacidade, viviam estudando, lendo. Eu contava com professoras que estudaram latim, francês, que eram formadas em outros cursos superiores. Nós tínhamos um bom nível cultural naquela época. Eu tentava ficar com as mesmas professoras de um ano para outro, por que já eu conhecia o trabalho delas.” (Dona Irlene).

Tanto na fala da Tia Márcia, como na fala da dona Irlene, fica evidente que a liderança administrativa e o empenho pedagógico das professoras estavam a serviço de um projeto pedagógico partilhado por todas as profissionais da escola. Os depoimentos demonstram ainda o respeito existente entre a diretora e as suas professoras com claros sinais de confiança e colaborações mútuas.

No que se refere à credibilidade da reputação da escola, cabe destacar que a tentativa de estabilidade da equipe docente representou uma preocupação legítima e relevante da diretora. Infelizmente, ainda hoje, no Brasil, a política de contratação de professores/as por meio de sistemas de designações de cargos, produz uma situação pouco favorável de sentimento de pertencimento a uma comunidade escolar. A ausência desse sentimento tenderia a impedir a construção de laços mais estáveis e de projetos e planos escolares mais duradouros. De maneira assertiva, dona Irlene parecia compreender que esse quadro de relativa instabilidade poderia comprometer o engajamento docente nas atividades e na disponibilidade para a cooperação no Barão. Soares (2002), indica que “[...] a mudança anual de boa parte dos professores, além da demora para a contratação das substituições, dificulta ou, até mesmo, impossibilita a formação de uma equipe, o que afeta diretamente a eficácia escolar” (SOARES, 2002, p. 24).

É possível perceber que a reputação da escola Barão de Macaúbas foi construída por uma série de elementos que, quando convergidos, buscaram um ensino de qualidade. Assim, parece-me importante destacar a preservação do prédio da escola, patrimônio tombado, da memória do patrono que a instituição homenageia, mas também dos resultados de seus/suas alunos/as, alguns talvez mais subjetivos do que outros, e o trabalho da diretora e das professoras. Além disso, cabe destacar que, até os anos 1980, a escola ainda recebia um grupo mais ou menos seletivo de alunos/as, conforme apresentam as profissionais da escola.

“Até a década de 1980 nós recebíamos, na Escola, basicamente os alunos do bairro floresta. Naquela época, o bairro ainda contava com muitas casas e poucos apartamentos. Algumas famílias antigas e tradicionais do bairro estudaram no Barão: os Becker, os Franzen de Lima, os Patrus [*et al.*]. Por alguns anos, nós tivemos quase que uma nata de alunos. Mas também havia alunos com dificuldades financeiras. Depois de algum tempo, passamos a receber estudantes de outros bairros, na medida em que o bairro floresta ficou mais comercial. As pessoas moravam em outras regiões de Belo Horizonte, mas trabalhavam na região da escola. Então, passamos a receber mais alunos da periferia. E hoje há diversos especiais [transportes escolares privados] que atendem a bairros ainda mais distantes. O alunado mudou bastante.” (Dona Irlene).

Contudo, a reputação de uma instituição escolar é um fenômeno social que se constrói como um plebiscito diário, uma espécie de tradição inventada e que, por isso mesmo, constantemente está exposta à possibilidade de transformação, sujeita às mudanças que podem comprometer a sua fama. Segundo os/as alunos/as entrevistados/as, a manutenção de uma reputação ilibada da escola exigia sacrifícios. Era necessário que eles/elas fossem sempre às aulas, que portassem os seus materiais e que apresentassem boa conduta, algo absolutamente indispensável e reconhecido, tanto pelas famílias como pela Escola, como importante. A exigência da frequência, da assiduidade e da pontualidade tinha um papel direto associado à perseverança e à disponibilidade para aprender, algo que se adequava com o que as famílias esperavam da Escola e, por vezes, que se conformava com uma noção de mérito escolar (que encontrava formas diferentes de se manifestar nas famílias) segundo a qual o sacrifício, expresso na regularidade, valeria a pena. Durante as entrevistas, uma frase muito utilizada por minha mãe também apareceu nos discursos de meus ex-colegas de turma: *primeiro a obrigação, depois a devoção*. Por tudo, isso é possível crer que as famílias conferiam ao Barão, na forma de um patrimônio disposicionalista institucionalizado, um valor importante de formação para os/as seus/suas filhos/as, conforme pode ser observado no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO V

### Perfis de configurações

Deparei-me com o fato de constantemente encontrar indivíduos que, sob critérios sócio-econômicos descritivos tipo renda, ocupação, educação, etc., seriam incluídos na mesma categoria, mas que apresentavam fortes diferenças em termos de *ethos* e visão de mundo. Sem dúvida uma explicação ou um caminho é buscar na trajetória, e não apenas na posição do indivíduo, família ou grupo, a explicação ou base para seus comportamentos, preferências, aspirações [...]. É importante, no entanto, perceber a própria trajetória enquanto expressão de um projeto.

(Gilberto Cardoso Alves Velho. *Individualismo e cultura*).

Vinte e cinco anos marcam a distância entre a primeira experiência educacional regular de crianças em fase de escolarização e os indivíduos adultos que eu entrevistei. Durante essas duas décadas e meia, é inegável que essas crianças foram marcadas por diversas e intensas experiências socializadoras que acabaram por contribuir para a produção, ao menos em parte, daquilo que essas pessoas viriam a se tornar. Ainda que elas tenham transitado por diferentes espaços sociais, polifônicos e bastantes heterogêneos e, por vezes, até mesmo conflitantes, é possível pensar que as experiências que vivenciaram na escola tenham sido produtoras de diversas marcas biográficas ao mesmo tempo em que essas marcas biográficas talvez tenham também repercutido em seus processos de escolarização.

Neste capítulo apresento a interpretação qualitativa de um desenho que, em seu cômputo geral, tenciona entre as marcas biográficas e as experiências escolares das pessoas que contribuíram para este trabalho. Com esse desenho busquei organizar sociologicamente algumas impressões sobre as existências sociais relativamente singulares dessas pessoas. Essas impressões foram apreendidas dos instrumentos de coleta de dados, entrevistas e

questionários além dos documentos disponibilizados pela Escola Estadual Barão de Macaúbas.

### **Das questões sobre o método: chaves de leitura para os perfis**

As entrevistas e os questionários tiveram como objetivo sugerir às pessoas a estruturação de suas próprias lembranças. Com os instrumentos de coleta de dados, não tive a preocupação de legitimar as narrativas de meus/minhas depoentes como uma *verdade*. Meu interesse foi analisar como as pessoas representavam a sua própria experiência social e que emergências ou ausências de traços singulares teriam em relação à escola. Esse esforço visou à construção de “[...] imagens mais complexas dos [...] indivíduos singulares” (LAHIRE, 2004a, p. 318).

Os dados coletados foram analisados levando-se em consideração a construção de perfis de configurações em busca de disposições, tendências, inclinações e maneiras por vezes sutis, que poderiam levar as pessoas a agirem de determinada forma, em determinada direção e a partir de determinadas situações da vida social. As configurações apresentadas neste texto referem-se à composição do conjunto de características que, de acordo com as experiências narradas, teriam conformado o percurso escola das pessoas entrevistadas.

Para tentar fazer justiça às informações narradas pelos sujeitos, tive a constante preocupação de tentar evidenciar o que o peso das estruturas sociais significou para as pessoas e que relativa autonomia elas tiveram nesse cenário. Outra preocupação foi tentar evitar que suas trajetórias fossem representadas como algo linear e sequencial, ou como o desencadeamento de fatos resultantes de um destino que antecederesse e ultrapassasse as próprias experiências sociais. Para tentar superar a fronteira entre a evidência e a especulação, confrontei, sempre que possível, as diversas informações da história do passado social narradas pelos indivíduos durante a própria entrevista.

É necessário destacar que obviamente nem todos os aspectos que compuseram as trajetórias dos indivíduos investigados puderam ser analisados, ou mesmo, conhecidos em profundidade. Também considero que nem sempre as questões que compõem as trajetórias sociais são objetivamente planejadas; nem sempre as decisões que interferem em seu curso são tomadas de forma reflexiva ou nem sempre os investimentos, as mobilizações e as estratégias são orquestradas de forma consciente. Dessa forma, ainda que os/as depoentes tenham apresentado informações ou justificativas sobre as escolhas dos percursos escolares de maneira consciente e planejada, optei por colocar em evidência aquilo que lhes escapava e, portanto, aquilo que se revelava menos evidente.

Outra ressalva importante é a de que as trajetórias enunciadas pelos sujeitos depoentes devem ser entendidas como parte de um desenho interpretativo, entre tantos outros possíveis, cujo resultado produz leituras informativas e, frequentemente, panorâmicas. Não tive a intenção de tomar o material como um todo coeso e conclusivo, passível de ser extrapolado sem que sejam consideradas as suas condições sociais de produção e os contextos narrados pelos/as depoentes.

Além disso, é preciso destacar que a análise do material privilegiou o entendimento do sentimento narrado pelos/as depoentes em relação a fatos específicos investigados pela pesquisa e, não, dos fatos em si. Nesse caso, é importante salientar que nem sempre aquilo que as pessoas sentem ou como elas percebem as coisas tem a ver com a realidade.

A organização do material deu forma à elaboração de perfis sociológicos, tendo-se como base a construção teórico-metodológica adotada por Lahire (2004b). A forma como os perfis foram desenhados revela de forma intencional o estilo do desenhista (LAHIRE, 2004b). Assim, todos os perfis seguem basicamente a mesma estrutura de apresentação: 1) narrativa episódica do contexto de aplicação dos instrumentos de coleta de dados, 2) identificação geral do indivíduo apresentando dados gerais como a renda familiar<sup>88</sup> e,

---

<sup>88</sup> Considerei renda familiar o valor declarado pelos/as depoentes como a soma da renda de todos/as os/as moradores/as economicamente ativos/as na residência. Na identificação dos sujeitos levei ainda em consideração os dados referentes ao nível de escolarização e à ocupação profissional dos pais. Esses dados comprovam que, ainda que tenha havido preenchimento de informações incorretas sobre a renda familiar

quando for o caso, dados escolares<sup>89</sup> como as notas e as avaliações qualitativas das professoras; 3) narrativas das experiências escolares e do contato com o currículo do CBA e; 4) aspectos gerais relacionados às suas trajetórias escolares e profissionais. Buscando tornar a leitura dos perfis mais aprazível e eficiente a sua análise, optei por modificar a ordem dessa estrutura sempre que julguei necessário.

Por fim, a conclusão de que a construção dos perfis de configurações demonstrou ser bastante útil na medida em que viabilizou, com bastante propriedade, a compreensão de algumas disposições, de certos interesses pessoais e dos significados que os indivíduos atribuem às suas ações. A construção dos perfis possibilitou ainda a compreensão de condutas, escolhas, estratégias, mobilizações, tomadas de posições dos sujeitos, e as relações desses aspectos com as condições sociais e com as questões objetivas investigadas, quais sejam, a escolarização, o currículo e a família.

Como se poderá observar, os perfis apresentam muitos aspectos em comum. Trata-se de pessoas com idade muito semelhante e que frequentaram ambientes sociais muito próximos, além de terem estudado na mesma escola, embora obviamente não a tenham frequentado da mesma maneira. Ainda assim, os perfis também se mostraram muito heterogêneos, o que invalidaria qualquer tentativa, desnecessária desde o início, de fixação de uma tipologia de trajetórias.

Como uma paleta de cores que varia entre escalas diferentes de dégradés, entre o preto e o branco, as narrativas dos/as alunos/as sobre suas trajetórias indicam percursos com muitos tons diferentes de cinza. Diversidade de histórias e de disposições que poderiam ser analisadas a partir de matizes como as posições sociais ocupadas pelos sujeitos e aspectos da vida social localizados nas relações de gênero e nas mobilizações parentais em relação ao processo de escolarização de seus/suas filhos/as. E embora alguns perfis apresentem dados muito semelhantes, seu exercício de leitura deve privilegiar a compreensão dos aspectos mais particulares de cada caso, caso a caso. Ou, como é de

---

nos documentos da Escola, os dados não interferem significativamente na construção do perfil socioeconômico dos/as alunos/as. Em síntese, o agrupamento dos/as estudantes é, do ponto de vista econômico, relativamente homogêneo.

<sup>89</sup> Infelizmente o Barão não tinha preservados os documentos de todos/as os/as alunos/as.

interesse desta pesquisa, como casos relativamente singulares. O resultado dessa leitura, de orientação mais *vertical*, demonstra como os sujeitos podem ser ao mesmo tempo tão próximos e tão distantes entre si.

### Alexandre

Alexandre foi o último sujeito entrevistado para este trabalho e, com ele, inicio a apresentação e a análise dos perfis de configurações. A aplicação dos instrumentos de coleta de dados ocorreu no final de setembro de 2012, no interior de um restaurante localizado bem próximo ao Barão e que não existia na época em que lá estudávamos. Para que a entrevista ocorresse, foram necessárias três tentativas de encontro. Na primeira, Alexandre não pôde comparecer. Na segunda, durante o nosso encontro, ele informou que não se reconhecia na fotografia da turma enviada antes de nos reunirmos. Para confirmar que se tratava da pessoa procurada, foi necessário que eu retornasse aos registros de sua escolarização, o que forçou a última tentativa de encontro, dessa vez, bem-sucedida. De todas as pessoas pesquisadas, Alexandre é o único que realmente não se encontra na fotografia. Ele não soube explicar a sua ausência no registro, mas é provável que tenha faltado no dia do evento por algum motivo desconhecido.

A conversa foi marcada por muita suspeitas de Alexandre, apesar das explicações sobre os objetivos da investigação e da apresentação da documentação comprobatória da pesquisa. Ao final do encontro, para confortá-lo, concedi-lhe as cópias dos registros de sua escolarização que estavam sob os meus cuidados.

Alexandre se considerou pardo e católico, fé que herdou dos pais. Está casado e é pai de um menino que, na ocasião do encontro, ainda não frequenta nenhuma escola. Graduou-se em ciências biológicas pela PUC-Minas e trabalhava como professor. Disse não ter sentido nenhuma influência da família em relação às suas escolhas profissionais, que todos o deixavam “bem à vontade para definir o que queria ser quando crescesse”. Após ter concluído o ensino médio e antes de ingressar na universidade, fez o curso técnico em

mecânica pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Conta com mais de nove anos ininterruptos de atividade remunerada e sua renda familiar varia entre dois e quatro salários mínimos. Mora atualmente em um imóvel alugado.

Alexandre, que disse ter alguns registros sobre sua trajetória no Barão guardados na casa da mãe, afirmou que, por ocasião de seus estudos, a Escola tinha uma boa qualidade de ensino e considerou como ruim o cenário da educação pública atual. Segundo ele, seu maior rendimento no Barão ocorreu em *Ciências Naturais*. A média simples das notas de seu histórico escolar corrobora essa afirmação. Avaliou-se como um bom aluno, com boas notas, embora o seu rendimento escolar em termo de notas possa colocá-lo entre os/as melhores alunos/as da turma.

Em 1986, sua professora o descreveria, qualitativamente, como um aluno “distraído”<sup>90</sup> e “desatento” e com “dificuldades ortográficas”, além de ter uma leitura “regular”. A mesma docente assinalou que Alexandre apresentava “bons conhecimentos em *Ciências e Programa de Saúde*”, dominando bem “os conceitos matemáticos, as operações fundamentais” e revelando “bom raciocínio” lógico formal.

Os registros escolares de Alexandre foram assinados por sua mãe, que não trabalhava fora de casa e que tinha ensino médio completo, tendo se formado como normalista. Seu pai, falecido quando Alexandre tinha entre 17 e 18 anos, era funcionário público graduado em engenharia civil. Em cifras atuais, sua renda familiar, em 1985, corresponderia a quase R\$ 5.000,00, a maior renda entre os/as entrevistados/as. Apesar disso, Alexandre representou a sua família de origem como de classe média, justificando como sendo “uma família simples, sem luxo, mas para a qual não faltava nada em casa” e considerou que “não havia tantas diferenças sociais como hoje”. Alexandre é o filho mais novo em uma fratria composta por três irmãs e mais um irmão (militar), todos com ensino superior completo.

A família possuía casa própria nos anos 1980 e chegou a contar com uma empregada doméstica que coabitava a residência. Em sua casa moravam também algumas primas,

---

<sup>90</sup> Optei por reproduzir textualmente, sempre entre aspas, as expressões das professoras.

migrantes do interior do estado que trabalhavam como comerciantes. Uma delas era professora. Essa prima formou-se no mesmo curso em que sua mãe e o ajudava nas tarefas da escola, junto com os seus pais. Sobre isso Alexandre relatou:

“Somos do interior, então sempre acolhemos pessoas que vinham a Belo Horizonte. Minhas primas moravam conosco, elas estudavam e trabalhavam. Uma delas era professora e estudava comigo, me ajudava. Além disso, os meus pais me acompanhavam. O meu pai, na parte exata, com a matemática. A minha mãe, com todo o restante.” (Alexandre).

Segundo o depoente, a escolha pelo Barão pode ser explicada por uma tradição familiar, já que toda a prole passou pela mesma escola. Revelou ainda que a escolha da família poderia ser também explicada “pela proximidade e porque era uma escola boa, de conceito bom para a época”. Como todos/as os/as filhos/as foram matriculados/as sempre na mesma escola, é de se supor que os pais conhecessem relativamente bem o funcionamento da instituição. Soma-se a isso o fato de que, tanto os pais de Alexandre, quanto suas irmãs e seu irmão apresentam traços de longevidade escolar.

Como a residência de seus pais se localizava próxima ao Barão, Alexandre ia a pé para escola, levado pela empregada doméstica, por suas primas ou pela mãe (“Meu pai estava sempre trabalhando”). Após a sua trajetória na Escola, concluiu a maior parte da educação básica em instituições privadas de ensino, o que se repetiu no ensino superior. Considera a sua trajetória escolar como uma trajetória de sucesso.

“Nunca tive ocorrências, nunca tive problemas, nunca fui chamado pela direção. Nunca fui reprovado em nenhuma matéria. Uma vez, peguei recuperação em inglês; em outra, em alguma coisa da área de linguagem. Português eu tive dificuldades, mas eu dava conta.” (Alexandre).

Embora a evidência de certa dificuldade no campo linguístico estivesse presente já na descrição de sua professora do Barão, Alexandre não fez uso de aulas e atividades extraclasse durante os primeiros anos do ensino fundamental.

Alexandre não se lembrou do tipo de currículo em que estudou e as suas lembranças do Barão estão ligadas às experiências de formatura na quarta série, ao material didático utilizado, às salas de aula e ao recreio (“Eu jogava bola com os amigos no pátio da escola”). Ele declarou ainda se lembrar da biblioteca, espaço ao qual outras pessoas entrevistadas também fizeram referência.

Em relação aos colegas de classe, lembrou-se com carinho de Victor, outro sujeito entrevistado para esta tese, com quem “jogava bola direto no pátio da Escola” (“Era o meu amigo”). Perdeu o contato com todos/as os/as colegas e, em relação aos/as funcionários/as da Escola, disse se lembrar apenas da diretora, dona Irlene, também entrevistada. Quando a conversa já havia terminado, relatou lembrar-se da hora cívica, do momento em que se tocava o hino nacional. Religado o gravador ele acrescentou: “Esse patriotismo me acompanhou. Acho importante conhecer a pátria, respeitar a bandeira, conhecer o País”.

Por fim, declarou manter o hábito semanal de leitura entre três e cinco horas mantendo-se informado em relação aos acontecimentos do mundo basicamente por meio da internet e da televisão. Na década de 1980, frequentava parques e viajava com a família. Práticas que mantém ainda hoje, além de frequentar cinemas e museus.

\*\*\*

Durante a entrevista ficou evidente o motivo pelo qual Alexandre se mostrou pouco a vontade em saber que eu portava os registros de sua escolarização. Esse fato talvez possa ser encarado à luz de suas experiências familiares. Parece que sua família, ao confiar nos laços de parentesco que construía uma rede solidária capaz de atender aos interesses de outros membros migrantes, conservou em seu seio uma disposição para, de alguma forma, *duvidar de estrangeiros/as*. É de se supor que a fixação da família em Belo Horizonte não tenha sido um movimento fácil, já que, ao que tudo indica, seus pais foram os precursores em se estabelecerem na capital. Portanto, o fato de suspeitar dos usos de seus registros parece estar ligado as essas disposições, incorporadas de tal forma que

somente quando disponibilizei a ele as cópias de seu registro é que Alexandre pode demonstrar maior tranquilidade.

Embora Alexandre tenha argumentado que a escolha de sua profissão tenha ocorrido sem interferências de sua família, que o teria deixado *bem à vontade*, é difícil desconsiderar sua influência socializadora. Parece evidente a influência de sua prima, que, ao acompanhar seus estudos, pode ter favorecido a construção de sua referência profissional. Além disso, ao que tudo indica, ele teria se identificado com um modelo de masculinidade hegemônico, algo que se revela na escolha pelo curso técnico, notadamente vinculado a um cenário masculino. A lembrança final daquilo a que ele se refere como *patriotismo* parece ser objeto de repercussão na trajetória de um irmão militar.

O diagnóstico que Alexandre apresenta a respeito de sua trajetória escolar, considerada como de sucesso, parece ser fruto de uma intensa mobilização familiar que foi capaz de lhe inculcar valores importantes e necessários associados à escola. Ele apresenta com clareza o conhecimento do *ofício de aluno* ao se referir a si próprio como estudante sem ocorrências, problemas e reprovações. É provável que a construção de sua identidade de bom aluno seja o resultado de um investimento de uma família com alto capital escolar que buscava se estabelecer na capital.

### Débora

Para que pudesse participar da pesquisa, Débora me recebeu em sua residência, no mês de fevereiro de 2011. A entrevista e aplicação do questionário ocorreram na sala de estar de seu apartamento em um bairro próximo ao do Barão. Ela demonstrou grande interesse na pesquisa e, antes mesmo de iniciar a gravação, já anunciava algumas de suas memórias. Infelizmente não foram encontrados os registros escolares de Débora no Barão.

Débora se considera parda e é casada. Por ocasião da entrevista, não tinha prole e se disse católica. Mora em um imóvel próprio e, como Alexandre, também é graduada em ciências biológicas, mas pelo Instituto Metodista Izabela Hendrix, instituição confessional privada de ensino. Acumula mais de onze anos de atividade remunerada ininterrupta e sua renda mensal familiar ultrapassa sete salários mínimos. Não trabalha como professora, mas em um laboratório de exames clínicos.

A depoente cresceu em uma família católica e seus pais tinham ensino fundamental completo. Seu pai é aposentado e trabalhava como comerciante (feirante). Sua mãe, já falecida, era funcionária pública estadual (escrivã da polícia). O imóvel em que morava era de propriedade da família e, mesmo localizado em bairro diferente daquela do Barão, ia à escola a pé. Seus pais a levaram e a buscaram na escola até os sete anos. Com oito, ia com o pai, mas já voltava sozinha para a casa. A partir da quarta série ia e voltava sem o acompanhamento dos pais. A respeito disso ela considerou:

“Lembro-me de quando meu pai me deu as chaves de casa. Eu acho que a nossa geração era muito mais independente e responsável. Uma geração em que as drogas, esse mundo paralelo, marginal, também estavam presentes. Esse mundo sempre esteve muito próximo. Mas era uma geração que tinha um respeito maior pelas pessoas. Eu não me recordo, por exemplo, de uma briga muito violenta na porta da escola ou de uma agressão às professoras.” (Débora).

Pelo Barão passaram o pai e os seus irmãos. Débora tem uma irmã, fruto do primeiro casamento do pai e com quem conviveu muito pouco. Essa irmã é doutora em fisioterapia, seu curso de formação inicial. A restrita convivência se deve ao fato de que sua irmã se mudou para os Estados Unidos onde morou por cerca de vinte anos sem voltar ao Brasil. Foi naquele país que ela se graduou. O irmão mais velho concluiu o ensino médio. E o irmão mais novo, que dividia com ela e os pais a casa em que moravam, graduou-se em Geografia. Toda a prole, portanto, superou a escolaridade dos pais.

Débora classificou sua família de origem como de classe baixa, conforme afirmou:

“Minha família era de classe baixa. Morávamos em um barracão de três ou quatro cômodos, com telhas de amianto. Não passamos fome, mas as coisas eram regradadas e não tínhamos fartura. Meus pais trabalhavam muito, mas encontravam dificuldades para comprar os materiais escolares. As aulas começavam em fevereiro e ao final de março as professoras cobravam os materiais; e cobravam a mim, não aos meus pais. Elas falavam em sala: ‘– Débora, cadê o seu material?’. Eu me sentia mal com isso.” (Débora).

Ela considerou ainda que, no geral, as demais crianças do Barão pertenciam à classe média, com algumas poucas crianças de classe baixa, na mesma condição que a dela, e algumas mais pobres: “Eu me recordo de que a escola dava caderno, lápis, uniforme para alunos mais pobres, mas eu não cheguei a ganhar essas coisas”. Essa recordação encontra respaldo nas informações concedidas pela diretora do Barão. Para justificar a sua interpretação, refere-se a algumas lembranças:

“Quando, por exemplo, tínhamos que levar algum brinquedo que mais gostássemos para escola os meus eram visivelmente os mais simples. Meu sonho era ter uma Barbie e eu nunca tive. E tinha também o uniforme: algumas meninas usavam sapatos de verniz ou de couro e os meus eram sempre mais simples, de plástico. A mesma coisa acontecia com o material escolar: algumas crianças tinham caixas de lápis de cor de 24, 36 cores e canetinhas coloridas. Eu vim a ter uma caixa de lápis de cor quando eu já era adulta, quando eu comprei uma para mim. Mas eu não me sentia humilhada ou excluída por isso. Mas eu via que, comparada às outras crianças, eu tinha dificuldades financeiras.” (Débora).

A ausência de sentimentos de humilhação e de exclusão é explicada por Débora pela forma como as diferenças sociais eram trabalhadas pelas professoras que proporcionavam uma “convivência pacífica entre essas diferenças, entre os que tinham e os que não tinham”. Com uma leitura social refinada, arriscou a analisar que, embora houvesse diferenças sociais, no geral, “quem estudou no Barão, naquela época, não era gente de alto poder aquisitivo” acreditando se tratar de “pessoas de uma classe baixa ou de uma classe média baixa”. Segundo o seu olhar, as escolhas profissionais de seus/suas colegas poderiam ser explicadas pelas condições sociais.

“Eu vejo os meus colegas do Barão com os quais mantenho contato, e os que se formaram. Eles não são médicos, nem

engenheiros, profissões do tipo mais valorizadas. E eu acho que nem tínhamos incentivos para nos formarmos nessas áreas. Para os meus pais, por exemplo, concluir um ensino superior já era muito. Acho que eu fui muito além do que eles imaginavam, do que eles esperavam. Eu acho que essa coisa da classe social influencia um pouco.” (Débora).

Débora considerou ter recebido um ensino regular da Escola e acredita que a qualidade atual das instituições públicas de ensino é péssima. Ela indicou que o seu melhor rendimento foi em *Ciências Naturais*

“Quando mudei da casa dos meus pais, eu achei um caderno que guardava havia anos, um caderno da época do Barão, e era um caderno de ciências. Acho que já era uma tendência. Eu sempre gostei de ciências, sempre me identifiquei.” (Débora).

Quando questionada sobre o motivo de sua escolha profissional, no entanto, não consegue localizar exatamente as influências que a teriam levado ao curso de ciências biológicas, embora sinalize o gosto de seus pais por “plantas, coisas da natureza” e se dissesse “curiosa por saber como era uma planta, um animal”.

Débora não guarda recordações do currículo em que estudou, mas assim como outra colega entrevistada (Érika M.) foi capaz de indicar atividades que lhes diziam respeito:

“Lembro-me dos livros *O barquinho amarelo*<sup>91</sup>, *A bonequinha preta*<sup>92</sup>, do QVL<sup>93</sup>. Lembro-me de que fazíamos muitas composições e que treinávamos as leituras em sala de aula, para ficarmos fluentes. Fazíamos cartazes, recortávamos palavras em jornais e em revistas e escrevíamos muito em sala: a cada dia nós tínhamos que escrever uma página, nós fazíamos ditados, escrevíamos pequenas histórias, escrevíamos fichas com os nomes da escola, da diretora, da professora...” (Débora).

Minha ex-colega de turma gostava de atividade extraclasse como “festival de dança e teatro” e disse se recordar que, com a alfabetização, pode finalmente “pegar livros

<sup>91</sup> SILVA, Iêda Dias da. *O barquinho amarelo*: pré-livro. 23. ed. Belo Horizonte: Virgília, 1986.

<sup>92</sup> OLIVEIRA, Aláide Lisboa de. *A bonequinha preta*. 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 2004.

<sup>93</sup> A sigla refere-se ao termo Quadro Valor de Lugar (QVL). Trata-se de um material concreto utilizado como técnica para ensinar o funcionamento do sistema de numeração decimal nas aulas de matemática do ensino fundamental. Utilizado geralmente como facilitador do aprendizado do/a aluno/a na escrita dos numerais e nas operações de adição e de subtração.

emprestados na biblioteca da escola”, espaço que ela admirava e que gostaria de ter frequentado mais vezes. Ela relatou que em função de sua leitura fluente sempre “era nomeada para ler nos eventos da escola, quando havia alguma homenagem para as professoras ou para os pais” e que gostava de ser escolhida para essa finalidade. Suas lembranças do Barão são muito afetivas:

“Minhas lembranças são ótimas. Tenho boas lembranças do espaço físico da escola. Eu acho que era uma escola muito bem estruturada, em que havia disciplina, com professoras envolvidas. Havia atividades muito interessantes... Lembro muito da cantina e que em certas ocasiões havia mutirões e os alunos levavam frutas, por exemplo, para fazer uma salada de fruta. Eu me lembro de assistirmos a filmes e depois conversarmos sobre eles, numa espécie de minidebates em sala de aula.” (Débora).

Apesar de uma trajetória relativamente de sucesso, Débora não contava com qualquer tipo de auxílio direto de seus pais no processo de sua escolarização. E nesse quesito foi a única entre todos/as os/as entrevistados/as a apresentar esse tipo de relato. Suas observações nesse sentido são importantes:

“Em casa eu sentia muita falta de um acompanhamento escolar por parte dos meus pais, por que eles só tinham o ensino fundamental. Então ficava mais sozinha com as minhas atividades. A minha sorte é que eu sempre fui mais interessada, mais dedicada. As professoras diziam: ‘– Peçam a mãe de vocês para corrigir o para casa’. Eu via claramente que a minha mãe não dava conta disso e eu acho que ela não tinha muita paciência. Às vezes, eu escrevia alguma coisa errada para ver se ela iria corrigir o meu trabalho e ela não corrigia. Eu ficava chateada. Meu irmão mais novo também teve essa mesma dificuldade. Raramente em um trabalho de pesquisa, um dia ou outro, uma tia me ajudava. Quando era preciso eu também ia à casa de algum amigo para consultar uma enciclopédia, não tinha internet nessa época e as coisas eram bem mais difíceis. [Sua conclusão sobre essa questão é bastante lúcida] Acho que as crianças reagem de forma diferente, algumas reagem facilmente e ‘vão sozinhas’ enquanto outras, não. E essas precisam de mais estímulos.” (Débora).

A relativa ausência de contribuição mais efetiva de seus pais não significa, contudo, certo tipo de absenteísmo familiar. É preciso destacar que, conforme a própria entrevistada revelou, seus pais “trabalhavam muito”. Além disso, não se pode considerar a existência

de total omissão parental, uma vez que Débora chegou a fazer uso de aulas de reforço quando estava sendo alfabetizada

“Só em português, mas eu tive aulas particulares quando estava sendo alfabetizada, mais para deslanchar. Essas aulas ocorreram mais no final do primeiro ano letivo. Uma mulher me ajudou a ser alfabetizada e a minha avó, quando nos visitava, também me ajudava com algumas palavras. [Ela ainda se recordaria de poucas ocasiões em que o pai fazia com ela alguns ditados] Eu me lembro do meu pai treinando ditado comigo em casa [e da preocupação familiar com a escola escolhida], era a melhor escola da região e o acesso era muito fácil. Além disso, meus irmãos estudaram lá, meu pai estudou lá, então eu acho que ele conhecia bem a escola.” (Débora).

O que chama atenção no caso de Débora é menos a condição econômica de seus pais e mais aquilo que ela considerou como o pouco investimento que eles foram capazes de fazer em sua escolarização. Talvez por considerar que seus pais tenham investido pouco em seu processo escolar, Débora ressaltou a importância da Escola e, não, da família, na definição de suas disposições:

“O Barão contribuiu muito para a minha formação porque se eu não tivesse tido na Escola todo o investimento que eu tive, em casa eu não iria ter, como eu realmente não tive. Meus pais não liam dentro de casa, não faziam uso da leitura, e esse foi um hábito que eu adquiri no Barão. Eu conheci a coleção Vaga-Lume<sup>94</sup> no Barão de Macaúbas. Foi lá que eu tive acesso à leitura. Em casa eu não tinha ninguém que me motivasse a ler, a gostar de estudar. Não tenho a menor dúvida de que o meu incentivo para estudar veio do Barão, das professoras.” (Débora).

Quando saiu do Barão, Débora disse ter sentido “um baque muito forte”. Na escola seguinte, achou que a instituição, pública estadual, “deixava a desejar em relação à qualidade de ensino que tinha antes”. Mudou mais uma vez de escola, em função de uma reprovação. Dessa vez para rede municipal de ensino e destacou que “a qualidade caiu ainda mais” revelando que talvez isso tenha ocorrido em função da “fase inicial [de implantação] da Escola Plural”, o que a teria prejudicado.

---

<sup>94</sup> A série Vaga-Lume era uma coleção de livros lançada em 1972 pela Editora Ática, e suas obras estavam voltadas principalmente para o público infanto-juvenil. Por década foi responsável, no Brasil, pela formação de muitos/as leitores/as, tendo sido usada como material de suporte didático-pedagógico em diversas escolas.

“Eu não gostei. Talvez os professores não estivessem preparados para aquilo. E eu estava muito acostumada com a cobrança que o Barão fazia para que os pais estivessem presentes nas reuniões da escola, com a cobrança para estudar. O boletim, por exemplo, só era entregue na presença dos pais. E isso forçava certo acompanhamento, ainda que mínimo. Na Escola Plural as coisas ficavam mais soltas e eu não era forçada a estudar”<sup>95</sup>. [Por fim, Débora ainda fez referência a algo que nenhum/nenhuma outro/a entrevistado/a fez] E por estudar sempre em escolas públicas, eu passei por muitas greves de professores, o que também me prejudicou. Cheguei a ficar dois meses sem aulas, sem saber se perderíamos o ano [letivo].” (Débora).

Como se pode notar, segundo Débora, as possibilidades de sucesso em sua trajetória escolar teriam sido definidas por sua passagem pelo Barão:

“Tirando o primeiro ano em que eu tive um apoio na alfabetização, nos demais anos eu achei que foi tudo muito tranquilo. Não era fácil, eu não achava a escola fácil: eu tinha que chegar em casa e fazer as atividades. Mas eu acho que a minha formação não deixou nada a desejar. E a facilidade que eu tive com a leitura, com a produção de textos, se deve à escola. Toda a disciplina que aprendi no Barão me estimulou. Era uma forma de incentivar e de motivar os alunos. As professoras diziam: ‘- tem que estudar, precisa fazer isso, precisa fazer aquilo outro...!’” (Débora).

A dedicação das professoras parece ter sido algo importante para Débora:

“Eram muito envolvidas com a educação. Recurso tinha pouco. Não acredito que seja muito melhor do que o que se tem hoje em dia. E para manter uma escola com a quantidade de alunos que havia e com as dificuldades que a gente sabe que existiam, no nível bom como elas mantinham, eu acho que elas desenvolviam um excelente trabalho.” (Débora).

Em outro momento, quando questionada sobre as influências que a teriam levado à conclusão do ensino superior, a entrevistada novamente se refere às professoras, pessoas

---

<sup>95</sup> Essa compreensão parece se basear no fato de que, no senso comum, a noção de *promoção automática* teria prejudicado a qualidade do ensino nas escolas públicas em que os currículos de ciclos foram adotados, na medida em que, como afirma Débora, o esforço dos/as alunos/as para aprovação não seria mais desnecessário (FERRÃO, BELTRÃO, SANTOS, 2002).

nas quais teria se espelhado, e não em sua irmã mais velha que, mesmo distante, continuava sendo falada em casa.

“Eu acho que eu me espelhei, indiretamente, nas professoras. Eu achava o máximo essa coisa do saber, do conhecimento, de ensinar. Eu não acompanhei a trajetória da minha irmã, porque ela estava fora do País. Ela não foi a minha motivação, não teve essa coisa de ‘– Ah, você se espelhou nela...’ não, não tive isso. O que em casa eu ouvia era se falar sobre ela, que ‘fazia isso, que fazia aquilo’. Mas eu não acompanhava diretamente, apenas ouvia falarem sobre ela.” (Débora).

Obviamente o fato de ter uma irmã que era falada em casa e que tinha curso superior pode ter sido um estímulo que Débora não foi capaz de reconhecer (ou que não tenha desejado reconhecer), por razões diversas. Nesse caso específico, a ausência da irmã não significa ausência de suas influências<sup>96</sup>. Segundo Lahire (2004b), os indivíduos são tão multiplamente determinados que nem sempre é possível reconhecer mais as determinações das quais eles próprios são objeto.

Débora ainda citou nominalmente seus/suas principais colegas do Barão. Entre eles estavam seis meninos (apenas três presentes na fotografia da turma de 1984: dois nomes, Leandro e Plauto, entrevistados para este trabalho, além do meu nome) e três meninas (apenas uma delas presente na fotografia. Trata-se da aluna falecida e que teria sido sua melhor amiga e a quem, na infância, Débora dedicou seu nome a uma de suas bonecas). Também foi capaz de se lembrar do nome de todas as suas professoras e da diretora.

Por fim cabe destacar que Débora afirmou destinar mais de oito horas semanais à leitura e que se mantém informada dos acontecimentos por meio do rádio e da televisão. Como hábitos culturais e de lazer destacou as viagens recorrentes ao litoral nos anos 1990 com a sua família. Atualmente frequenta cinemas, visita museus e gosta de ler. Além disso, sente-se bem viajando, seja pelo território nacional, seja para fora do País.

---

<sup>96</sup> A fala de Débora leva a crer que os comentários de sua família em relação à irmã fossem elogiosos. Suponho que a ausência física da irmã na vida de Débora tenha produzido nela efeitos imaginários que o contato cotidiano não seria capaz de produzir e, nesse caso, a impossibilidade de convivência com a irmã talvez tenha sido mais significativa do que a possibilidade de encontros regulares.

\*\*\*

O reconhecimento de Débora de que não achava a escola fácil parece muito pertinente para alguém que contou com pouco auxílio dos pais. A contribuição restrita dos pais no acompanhamento do processo de escolarização de Débora é justificada pela baixa escolarização de seus progenitores, além das justificativas de ausência parental atribuídas ao cansaço e à falta de tempo, ambos aspectos atribuídos por ela como fruto da excessiva carga laboral dos pais necessária à sobrevivência familiar.

Débora apresenta concepções muito interessantes a respeito de sua escolarização, proporcionando férteis análises. A primeira delas refere-se às suas condições sociais, fruto do pertencimento de classe que não se apresentaram como definidoras de uma sua trajetória. Ao se definir como originária de uma família de classe baixa, Débora revela conhecimento das ausências de condições, inclusive de investimentos na leitura, para ser a aluna que *deslancha* em seu processo de escolarização. Ainda assim, tida como uma pessoa humilde, mas não humilhada<sup>97</sup>, Débora parece ter encontrado na escola a possibilidade de uma expansão cultural.

Para ela, o Barão parece ter representado uma importante via para a aquisição de disposições que ela incorporaria, como o gosto pela leitura e pelos estudos, além da disciplina, elemento fundamental para o sucesso no processo de escolarização. Essas disposições parecem ter se iniciado com a alfabetização e mantiveram-se ao longo de seu processo de escolarização. Ainda que suas professoras sejam responsabilizadas por essas aquisições, também o currículo de ciclos parece ter dado oportunidade à criação e à manutenção das disposições necessárias ao seu sucesso escolar e, talvez, igualmente pelo seu gosto e pela sua inclinação para a biologia. Ainda que invisível para a ex-aluna, o

---

<sup>97</sup> A análise que Débora faz de sua condição socioeconômica e a forma com que as professoras na escola teriam lidado com as desigualdades sociais indicam que “[...] o problema da escola justa se apresenta também em termos de esfera de justiça no interior da [própria] escola” (DUBET, 2008, p. 105), ou seja, na forma como professores/as e funcionários/as lidam com as injustiças sociais e escolares nos estabelecimentos de ensino. Graças à ausência de sentimentos de desprezo e de humilhação, a fala não ressentida de Débora indica que a sua trajetória não teria sido duplamente marcada pelas injustiças: primeiro, por injustiças sociais (anteriores à própria escola); e, depois, por injustiças escolares como perpetuação das injustiças sociais.

currículo parece ter se prorrogado no tipo ideal de escola durante a suas experiências pós-Barão. Essa ressalva é importante porque são os próprios documentos oficiais do CBA a indicarem o compromisso de uma proposta curricular voltada para a necessidade de transformação das escolas públicas estaduais mineiras. Assim, a política curricular CBA objetiva tornar as escolas um espaço acolhedor para crianças que se encontravam na mesma condição social de Débora, estimulando, não apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas propiciando disposições que pudessem ser incorporadas pelos/as estudantes na forma de manutenção do gosto pela escola e pelos estudos.

### **Érika L.**

Érika L. é minha prima e passei grande parte de minha infância convivendo com ela. Trata-se de uma pessoa muito presente em grande parte das minhas lembranças de criança. Essas informações são importantes na medida em que revelam a proximidade afetiva que envolve pesquisador e participante. No entanto, sua colaboração passou pelo crivo de todos os protocolos da investigação e análise pelos quais passaram todos os protocolos dos/as demais depoentes.

Atualmente Érika L. mora fora do estado de Minas Gerais e, por isso, o encontro ocorreu na casa de nossa tia, localizada no bairro floresta, espaço em que crescemos e no qual ainda nos reunimos durante alguns eventos familiares. A aplicação dos instrumentos de pesquisa ocorreu na metade do mês de novembro de 2010, em um quarto do apartamento utilizado como sala para se assistir a televisão. A reunião contou eventualmente com a presença de sua única filha, à época com quatro anos, aluna de escola privada. Érika L. é casada e se autodeclarou branca. Professora a fé católica, herdada de seus pais. Atualmente mora em uma residência alugada e, na ocasião da entrevista, trabalhava como bancária em uma instituição financeira particular. Érika L. graduou-se em comunicação social, com ênfase em jornalismo, pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI-BH), então Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH, desde fevereiro de 1999) e antes de atuar no ramo financeiro

trabalhou na área de sua formação inicial. Seu maior nível de escolarização é uma especialização em mercado financeiro, por influência e necessidade de sua ocupação profissional. Realizou parte de seus estudos em escolas privadas. Por ocasião da entrevista, tinha entre nove e onze anos ininterruptos de atividade remunerada, com renda familiar declarada entre cinco e sete salários mínimos.

Érika L. conservou alguns registros de sua época de estudante no Barão entre as casas da mãe e da tia. Avaliou a qualidade do Barão como boa, mas classificou como ruim a qualidade do ensino público atual. Para ela, seu melhor desempenho escolar foi em *Comunicação e Expressão*, embora as notas de seu histórico escolar sejam maiores em *Integração Social* (misto de conteúdos de geografia e de história). No questionário, considerou-se uma boa aluna de notas razoáveis e na entrevista descreveu-se como aluna de “notas medianas”: “Nunca fui *top*, mas também nunca estive na rabeira. Eu era mais para a turma do fundão do que para a aluna notável”.

Seu aproveitamento global, expresso em termos de notas, reflete bem a sua opinião. Ainda que quantitativamente o seu rendimento seja mediano, qualitativamente foi apresentada por sua professora em 1986 como sendo uma aluna que conseguia “expressar-se bem por escrito, bem oralmente” revelando “bom raciocínio”, “boa capacidade de interpretação” e domínio dos “conteúdos estudados”. Sua ficha escolar destacaria ainda outro aspecto, uma avaliação pouco presente nos registros de alunos/as da mesma turma: “participa com interesse das atividades realizadas assimilando bem os conhecimentos transmitidos”.

Como nos demais casos, os registros escolares de Érika L. foram assinados por sua mãe, funcionária pública municipal com ensino médio completo e atualmente aposentada. Seu pai era funcionário público federal e encerrou a sua carreira de bancário ao aposentar-se, em função de um adoecimento que comprometeu a conclusão do curso de Direito a que dera início na UFMG. Em 1987, morando de aluguel, a renda familiar ultrapassava um pouco o valor atualizado de R\$ 1.700,00. Como a moradia de seus pais se localizava distante do Barão, em bairro diferente, mas em regional próxima, Érika L. fazia uso de transporte escolar privado. Tem uma irmã, quatro anos mais nova e que tem curso

superior (essa outra filha do casal também formada em uma instituição privada de ensino superior). Érika L. classificou sua família como de classe média. Segundo suas palavras:

“Hoje seria classe baixa em expansão, por que eu estudava em uma escola pública, meus pais eram funcionários públicos e recebiam um salário mediano. Nós não tínhamos carro em casa, por exemplo. Mas todo mundo era classe média, não havia tanta discrepância como hoje em dia tem, era todo mundo mais ou menos igual, não havia tantas diferenças de classe. [A respeito do público atendido pelo Barão ela acredita que] Ali tinha de tudo, pobre, rico, tinha aquele que o pai tinha um carro bacana, aquele que ia para escola de transporte público. Não era tão diversificado como é hoje, era comum estudar em uma escola pública, era algo normal.” (Érika L.).

Segundo a depoente, a escolha pelo Barão se justifica por uma tradição familiar (“Minha avó materna estudou lá”) e pela reputação da Instituição.

“Parece que havia certo *status* em estudar no Barão. Ele era uma referência na região e as famílias que não conseguissem matricular os seus filhos lá tinham que fazer isso em escolas mais periféricas. Eu me lembro da qualidade do ensino, de termos professoras rígidas, mas dedicadas, que tinham real amor pela profissão, amor pela educação.” (Érika L.).

Érika L. revelou ainda que a escolha da família poderia ser também explicada pela proximidade da casa de sua avó com a Escola. A avó, já falecida, era professora aposentada, tendo-se formado como normalista. Essa avó parece ter sido de grande influência para sua neta nesse período de escolarização, como ela própria reflete: “A minha referência de estudo era a minha avó. Quando meus pais não podiam comparecer a escola para alguma reunião era ela quem ia”. Além disso, a matriarca da família acompanhava de perto o estudo da neta:

“Ela me ensinava os deveres da escola. Eu ia para a casa dela à tarde, enquanto os meus pais trabalhavam e eu adorava assistir televisão, ver novela à tarde. E se não fosse a minha avó... [provavelmente ficaria assistindo televisão]” (Érika L.).

Além da figura da avó, outras influências foram suas tias paternas, professoras, mas com quem Érika L. mantinha pouca proximidade se comparada à relação que ela, a mãe e a irmã mantinham com a avó e as duas tias e o tio materno:

“As irmãs do meu pai, eram professoras. Uma delas professora em uma escola pública. E elas sempre me davam livros de presente: *A bonequinha preta*<sup>98</sup>, *A bolsa amarela*<sup>99</sup>... Eventualmente me ajudavam a fazer alguns trabalhos escolares. [A ex-aluna declarou ainda ter vivenciado atividades extraclases oportunizadas por sua família]. Fiz algumas aulas de reforço, no tempo do Barão. Não era aula para passar de ano. As notas não estavam ruins, mas as aulas serviam como um reforço, um aprimoramento do que eu aprendia. E para melhor a caligrafia também, já que eu estava sendo alfabetizada.” (Érika L.).

Érika L. não se lembrou do tipo de currículo em que estudou e as suas lembranças do Barão estão ligadas às experiências afetivas e sensoriais, notadamente felizes. Érika L. se lembra do cheiro do Barão, de cores e formas. Lembra com prazer do período em que estudou na Escola, memórias que ela caracteriza como sendo repletas de “boas lembranças da infância”:

“Lembro-me do cheiro, do hasteamento da bandeira na hora cívica, de que comemorávamos os aniversários dos colegas na Escola. Lembro de que desfilávamos nas paradas de Sete de Setembro e, em algumas ocasiões de cerimônia, pelas ruas do bairro.” (Érika L.).

A ex-aluna revelou ainda ter mais lembranças do tempo em que estudou no Barão do que lembranças de outras escolas em que estudou por mais tempo. Segundo ela: “É como se eu tivesse tido raízes lá que eu não tive em nenhuma outra escola”. Sobre a lembrança de nomes dos/as colegas de turma citou, assim como o fez Alexandre, o nome de Victor, e de mais três ex-alunas (duas delas que não fizeram parte da turma investigada e uma ex-aluna, residente nos Estados Unidos, que não respondeu aos meus contatos por *e-mail* solicitando a sua participação). Em relação aos/às funcionários/as, reconheceu lembrar-se da professora Tia Márcia e da diretora.

---

<sup>98</sup> Confira Oliveira (2004).

<sup>99</sup> NUNES, Lygia Bojunga. *A bolsa amarela*. 16. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

Infelizmente não há informações se os investimentos da família (o acompanhamento escolar da avó materna, as ajudas e os presentes das tias paternas e as aulas de reforço) continuaram após a saída de Érika L. do Barão. O fato é que, matriculada em outra instituição de ensino no mesmo bairro, uma escola confessional privada, sua trajetória seguinte seria marcada por muitos percalços, passando por recuperações de fim de ano e algumas reprovações. Talvez por isso ela tenha declarado não se lembrar de muitas coisas referentes aos outros espaços educativos e não ter mantido relações de amizade com outros/as colegas senão com algumas pessoas da época do Barão. Não é difícil entender, sociologicamente, porque os esquecimentos de Érika L. agem de maneira bastante eficaz. Esquecimentos estratégicos, eles mantêm longe dela os motivos de sofrimento que poderiam lhe provocar dor. No entanto, ainda que sua memória atue de forma seletiva, distanciando na narrativa presente as lembranças ruins do passado, ela acaba por impossibilitar que suas experiências sejam revistas, de forma a refletir criticamente sobre elas. De qualquer maneira, para algumas pessoas, os esquecimentos talvez sejam menos prejudiciais, na medida em que evitam acordar os seus próprios fantasmas.

Quando indagada a respeito do papel de sua família na escolha profissional, destaca que “não houve influência”: “Caso contrário eu seria funcionária pública [como os pais e grande parte das tias]”. Apesar disso, recorda de um acontecimento da infância:

“Quando eu era pequena, minha família me chamava de fofoqueira, me comparava com a personagem de uma novela que se chamava Amélia Bicudo, interpretada pela atriz Débora Bloch<sup>100</sup>. Ela era repórter e um dia a minha tia bateu o carro e pedi a ela: ‘– Quando chegarmos à casa da vovó, você me deixa contar para ela, deixa?’. E então fui eu quem deu a notícia...” (Érika L.).

Segundo a entrevistada a família na verdade exercia outro tipo de influência, contrária às expectativas profissionais: “Tentavam me inculcar que eu deveria casar com um homem rico, isso sim. Que não fosse com alguém ‘braga’ [pobre]. A forma de me dar bem [na vida] era arrumar um marido rico”.

---

<sup>100</sup> Trata-se da novela *Um sonho a mais*, veiculada pela Rede Globo de Televisão, em 1985. A atriz que interpretava o papel ao qual a depoente se referiu na verdade era Cissa Guimarães.

Por fim, declarou gastar entre uma e duas horas semanais com leituras e que se mantém informada em relação aos acontecimentos do mundo por internet e televisão. Nos anos 1980, seu lazer era frequentar parques e andar de bicicleta. Atualmente gosta de ir ao cinema e a *shoppings* que ofereçam atividades para crianças, como teatro infantil.

\*\*\*

Érika L. não conseguiu identificar em suas escolhas profissionais a influência de seus familiares. No entanto, talvez seja possível afirmar que a *profecia* de um destino familiar desejado tenha se cumprido, uma vez que a pequena repórter que assistia a novelas graduou-se em um curso que forma pessoas para trabalharem, entre outros espaços, na... televisão! Além disso, intuitivamente, o cômodo da casa escolhido por Érika L. para o desenvolvimento da entrevista não poderia representar melhor as suas escolhas.

Contudo, as leituras a respeito das escolhas profissionais de Érika L. também apontam para aquilo que ela negaria: embora ela não tenha se tornado uma funcionária pública, exercia a mesma profissão que o pai, em uma instituição privada. É bem provável que ela tenha crescido ouvindo casos sobre a profissão do pai, enquanto assistia às novelas.

Uma hipótese talvez possa explicar a difícil trajetória escolar de Érika L. depois do Barão, percurso marcado por alguns insucessos e que produziram esquecimentos e poucas amizades: o conflito entre os interesses escolares e as aspirações da família. Ao dar indícios de que as possibilidades de realização de Érika L. se fariam pelo casamento e, não, por uma formação intelectual, a família parece oferecer a ideia de que o casamento poderia ter, de alguma forma, um valor (sobretudo econômico) que os conhecimentos escolares não poderiam propiciar.

Às portas do século XXI, a concepção de que uma mulher deveria encontrar um homem rico para se realizar no casamento já se mostrava não apenas desatualizada como *fora de lugar*, uma vez que, em tal concepção, as mulheres viveriam sempre na dependência (sobretudo financeira) dos homens sem lutarem por sua autonomia e sua própria realização.

### Érika M.

De todos/as os/as ex-alunos/as que participaram desta pesquisa, Érika M. foi a pessoa mais disponível com quem travei contato. O seu aceite foi dado logo no primeiro contato. O encontro ocorreu em sua casa, no início de setembro de 2012, em um cômodo destinado ao seu trabalho. O quarto de estudos estava muito organizado e contava com prateleiras que acomodavam diversos livros escolares, literários e dicionários, além de confortável mobiliário composto basicamente por cadeiras e mesa em um espaço relativamente amplo, arejado e bem iluminado. Érika M. se mostrou muito acolhedora e me recebeu pontualmente. Durante a entrevista, mostrou muita desenvoltura na articulação de suas ideias e um comportamento totalmente franco e direto, uma imensa espontaneidade de sentimentos.

Érika M. se diz branca, solteira e católica, profissão de fé que herdou dos pais. Ao final do encontro me indicaria o nome de um livro educacional produzido pela Igreja Católica e citaria a *Opus Dei*<sup>101</sup>. Érika M. mora em uma casa própria em bairro muito próximo ao do Barão e disse que ia à escola caminhando. Ela não tem descendentes. É formada em pedagogia pelo UNI-BH e tem projetos futuros de retomar os estudos realizando o mestrado na área de educação especial. Sua trajetória escolar na educação básica é marcada por um percurso regular e sem percalços, feito todo em escolas públicas. Ela avaliou a qualidade do ensino do Barão como regular e considerou que, atualmente, as escolas públicas estão péssimas e que os/as alunos/as não têm foco, responsabilizando alguns/algumas professores/as pela falta daquilo que ela chamou de ausência de uma “conversa olhos nos olhos com os alunos”.

---

<sup>101</sup> A *Prelazia da Santa Cruz e Opus Dei* é uma estrutura de ordem moral e religiosa ligada à Igreja Católica Apostólica Romana. É aberta à participação de pessoas casadas ou solteiras, leigas ou sacerdotes. Sua finalidade seria difundir o catolicismo no mundo, no trabalho e na família. A Opus Dei credita ao trabalho o valor de santificação do homem (Fonte: <<http://www.opusdei.org.br/>>). Último acesso em: 20 out. 2012.

Érika M. registrou que seu melhor desempenho no Barão foi em *Comunicação e Expressão* e que teria sido uma boa aluna com notas razoáveis, o que pode ser confirmado por seu histórico escolar. Em seus registros escolares, infelizmente, não constam anotações de suas professoras. Os requerimentos de matrícula estão assinados em nome de sua mãe que, por ocasião dos estudos da filha no Barão, não trabalhava fora de casa e estava concluindo o ensino superior graduando-se em letras. Depois de formada, atuou como professora, dando aulas particulares em casa. O pai possui ensino fundamental completo e era técnico em eletrônica. Ambos estão aposentados. Érika M. tem um irmão mais novo, formado em engenharia metalúrgica pela UFMG, com o mestrado na mesma área, também na UFMG. A ex-aluna classificou a sua família como pertencente à classe média, justificando:

“Nós tínhamos uma condição financeira boa. No final dos anos 1980, meu pai consertava em média 40 aparelhos de televisão por mês. E a minha mãe trabalhava em casa, dando aulas particulares. Tínhamos de tudo dentro de casa. Viajávamos duas vezes por ano e nunca nos faltava nada, fazíamos aulas de inglês e coral. [Igualmente, sugere que no Barão todos/as os/as alunos/as pertenciam à classe média] Era visível, pelos materiais didáticos que tínhamos, semelhantes aos meus; o caderno, a mochila, o sapato... Não havia tantas diferenças.” (Érika M.).

No início de 1987, a renda de sua família corresponderia a pouco menos do que atuais R\$ 3.000,00. Embora tenha declarado que sempre residiu em casa própria, dois requerimentos de matrícula informam gastos com aluguel que comprometeriam 1/3 da renda familiar, mas foi impossível aferir se essa informação era verídica. Aliás, Érika M. revelou que a atual casa onde mora atravessou gerações, tendo sido a residência de sua tataravó, bisavó, depois de seu avô e de uma tia avó. Trata-se de uma construção ampla que, segundo a ex-aluna, data de aproximadamente 105 anos, o que faria da casa uma das mais antigas da Cidade. Ela revela que ouviu da tia avó, ao dar aulas particulares antes mesmo de começar o seu curso superior, o pedido: “Ela me via dando aulas particulares, numa mesa, e ficava quietinha em um canto, sentada no sofá e prestando atenção. E um dos seus últimos pedidos foi: ‘Coloque crianças dentro da minha casa’.”.

Érika M. soma mais de onze anos contínuos de atividade remunerada. Sua renda familiar varia entre dois e quatro salários mínimos. Trabalha em casa, em um espaço específico destinado às aulas particulares e ao acompanhamento escolar de portadores de necessidades especiais. Ela preserva alguns registros de sua época de estudante no Barão, todos guardados com a sua mãe e ainda mantém contato, via *Facebook*, com alguns/algumas ex-colegas de turma, nenhum/nenhum deles/as, no entanto, da turma fotografada em 1984. Ela foi capaz de recordar o nome e o sobrenome de sete ex-alunos/as, entre esses o meu nome, única pessoa a constar na turma fotografada. Érika M. guarda recordações também da professora: “Lembro-me da Tia Márcia, do contato físico que ela proporcionava, do toque. Lembro-me do perfume dela até hoje e das roupas que usava, da postura que ela tinha sentada em sua mesa, elegante”. A professora Márcia parece ter sido muito importante em sua trajetória. Inúmeras vezes durante a conversa ela iria se reportar à docente, retratando-a como um modelo profissional. Além da Tia Márcia, professora por quem não esconde a preferência, ainda citou o nome de mais três professoras e da diretora.

Érika M. detalhou a lembrança que guarda de sua professora de preferência:

“Lembro-me da Tia Márcia com a personalidade forte que tinha. A postura de uma pessoa que nos cobrava: ‘não está bom, vamos estudar’. Mas o lado afetivo dela foi primordial para a minha aprendizagem. Era uma professora que nos colocava limites, mas de forma carinhosa. [Quando questionada sobre o motivo de sua escolha profissional, Érika M. foi enfática ao destacar que essa professora, sua referência, a teria influenciado] Eu pensava, ‘se a Tia Márcia deixou tantos pontos positivos na minha vida, eu quero fazer como ela’. Ela foi meu grande exemplo. Se sou professora é por causa da Tia Márcia.” (Érika M.).

Dessa forma, a ex-aluna revelou que sua escolha foi bastante consciente e acima de tudo, projetada pela representação da influência que a pessoa de Tia Márcia teria sido para dela. Perguntei se a professora conhecia essa influência e ela me respondeu que teve a oportunidade de endereçar essa observação à docente, em uma ocasião em que se reencontraram. Segundo Érika M., Tia Márcia teria respondido: “– Mas logo eu, tão enérgica? Eu nunca imaginei que vocês trabalhariam um dia na área da educação por minha causa’.”.

Minha colega de turma relatou que teve muito acompanhamento e auxílio dos pais durante a sua trajetória escolar. Durante a semana a mãe se incumbia de ajudar a filha nos trabalhos de escola (“Mesmo com os afazeres domésticos”) e além da ajuda, inquiria a filha sobre o que havia ocorrido na escola, (“Para saber se eu estava prestando atenção nas aulas”). O pai contribuía de forma regular sempre aos fins de semana, geralmente revisando e explicando as questões escolares para a filha. Ela carrega ainda alguns de seus conselhos:

“Meu pai sempre me dizia: ‘– O importante é que você seja feliz, que visite outros lugares, que conheça as coisas e que coloque em prática no seu dia a dia o conteúdo que você aprende na escola. [Érika M. afirmou que os pais não agiam de acordo com a norma social hegemônica em que a provisão é incumbência do pai e a educação, tarefa exclusivamente da mãe] Meus pais nunca dividiram a tarefa do pai que trabalha e da mãe que educa. Os dois estimulavam a leitura, a visita a outros lugares.” (Érika M.).

Érika M. fez questão de observar que nem o pai, nem a mãe, faziam por ela os deveres da escola. Ao mesmo tempo, garante que ambos frisavam a importância de que ela fosse autônoma e responsável com suas tarefas escolares. Durante seus estudos no Barão, fez uso de atividades extracurriculares como aulas de coral, inglês e violão desde os seis anos de idade. Ela justificou que a escolha familiar pelo Barão ocorreu em função da reputação da escola, por ser uma referência no bairro. A mãe e dois tios já haviam passado pela Escola e ela considera que ali teria uma “base para toda a vida”. Por duas ocasiões demonstrou gratidão à Escola. Para encerrar a entrevista, perguntei se havia algo que ela ainda gostaria de dizer e ela fez questão de registrar encerrando: “Eu agradeço ao Barão pela minha formação”.

Em relação às suas lembranças escolares, Érika M. fez clara referência ao currículo de ciclo, embora não fosse capaz de citar nominalmente o CBA:

“Lembro-me do currículo. Das aulas de português em que cartazes eram utilizados. Nós fomos alfabetizados pelo método global. Memorizávamos alguns escritos em cartazes e trabalhávamos, pouco a pouco, com ditados e grupos ortográficos. Lembro-me da

Tia Márcia exigindo nossa organização ao escrever, uma letra bonita, a nossa postura em lidar com o conhecimento que estávamos aprendendo. [Em outra oportunidade, declarou:] Trabalhávamos com muito material concreto: tampinhas de garrafas, palitos de madeira, lembro-me da gente no pátio, a Tia Márcia nos ensinando no chão do pátio e sempre trabalhando por meio de equipes. Tínhamos uma unidade dentro da sala de aula. Nós trabalhávamos conceitos a partir desses materiais e a primeira forma de conhecimento que eu aprendi foi essa; quando você coloca o material didático para o aluno, ele não fica apenas no abstrato. Ele conseguia trabalhar.” (Érika M.).

A clareza de Érika M. em apresentar a suas memórias é seguida de análises de alguém que conhece, por dentro, o campo educacional. Em determinado momento da entrevista ela afirmou: “O Barão foi o alicerce da minha vida. Com todo o seu projeto pedagógico, com o seu currículo. Se eu sou o que eu sou hoje eu devo isso ao Barão”. Questionei se essa importância não seria relativa, se seria diferente caso ela estivesse estudado em outra escola, com outro currículo. Sua resposta remete, novamente, à professora: “Sim, talvez fosse diferente sem a Tia Márcia, devido à dedicação que ela tinha com seus alunos. Ela era educadora, não era professora. Ela criou laços profundos em mim”.

A entrevistada considerou a sua trajetória pelo Barão como uma trajetória bem-sucedida, informando que a escola lhe teria propiciado “a base fundamental de estudo, o prazer de estudar, o prazer de organizar o meu horário, o prazer de ir além” de suas dificuldades. Argumenta que, ao contrário dos dias hoje, na sua escolarização havia “um respeito pela educação, pela professora, pela escola”:

“Eu não me recordo de pais de colegas terem sido chamados na escola por algo mais sério. Havia um limite, nós respeitávamos o ambiente em que estávamos. [Durante toda a carreira escolar, Érika M. teve apenas uma única vez a sensação de estar em dificuldades:] No ensino médio, tive dificuldades com a matemática, mas sempre consegui resolver os meus problemas.” (Érika M.).

A frase precedente pode ser lida em duplo sentido: como alguém que conseguiu resolver os seus problemas, notadamente matemáticos, e como alguém que, por conta de patrimônios de disposição incorporados, conseguiu também lidar com suas dificuldades, com suas questões e com seus problemas, sempre preparada para superá-los.

Érika M. afirmou que a família não influenciou a escolha de seu curso superior; ao contrário (“Para muitos da família eu deveria ter me tornado advogada”). Para ela, o respeito dos pais teria derivado de ter percebido que ela possuía uma *vocação* para a docência. Apesar de localizar a sua escolha como uma vocação, afirmou também se lembrar de que, desde os cinco anos de idade, já tinha “uma mala de livros infantis” e que cresceu observando a mãe, “como ela tratava com zelo os seus alunos”.

Em relação às escolhas profissionais de seus/suas colegas do Barão, Érika M. construiu uma hipótese interessante. Segundo ela, a formação da Escola teria influenciado escolhas em que um “lado humano” se revelaria, uma escolha profissional talvez marcada por cursos de licenciatura ou de ciências humanas e sociais. Essa hipótese, ainda que atravessada por suas próprias experiências religiosas, se aproxima de fato com o perfil profissional de meus/minhas colegas de turma. Para Érika M.:

“Todos os nossos colegas hoje são cidadãos de caráter, pessoas do bem, pessoas que se preocupam com próximo. A Tia Márcia nos passou valores como bondade, companheirismo, solidariedade, trabalho em equipe, respeito. E o trabalho em educação envolve esses valores, o que atribuo de alguma forma à nossa formação. Eu imagino que, no geral, todos nós tenhamos escolhido trabalhos em que o lado humano vai falar mais alto.” (Érika M.).

Érika M. garantiu que destinava mais de oito horas semanais à leitura e citou com relativa frequência e desembaraço o nome de livros e de autores, inclusive de obras que estava lendo por aqueles dias. Atualiza-se sobre os acontecimentos do mundo pela internet e por meio de leituras de jornais e/ou revistas. Nos anos 1980, diz que frequentava com seus pais e irmão algumas exposições, museus e teatros e que teria ganhado de seus pais, por ocasião de seu aniversário de sete anos (celebrando a sua entrada no universo de leitores/as), uma carteira da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa. Nos finais de semana, passeava com a família nos parques da Cidade. Seus hábitos culturais e de lazer atualmente são “a leitura, viagens, visitas a museus, teatro e exposições; além de cinema; após uma seleção criteriosa”.

\*\*\*

As disposições para a leitura adquiridas e incorporadas por Érika M. parecem ter se formado, principalmente, por duas condições: a primeira delas, por meio de um alto investimento familiar. A segunda por intermédio de um processo de escolarização regular e sistemático, sem marcas de insucesso.

Seu gosto pela leitura ganha forma na aparente mobilização familiar. Talvez se possa afirmar que, no Brasil, em termos numéricos expressivos, ainda estaríamos longe de encontrar exemplos de crianças que, aos cinco anos de idade, tenham sua própria mala de livros (idade anterior à alfabetização) e que, aos sete anos, tenham ganhado de seus pais a credencial para o universo público da leitura. Além do capital cultural objetivado da pesquisada, representado pela posse de um lugar destinado ao trabalho e aos estudos e, sobretudo, pela posse de livros, também o capital incorporado parece ter se constituído como um elemento relevante em suas disposições culturais favoráveis para a leitura, principalmente se considerado o papel materno em sua formação.

A fluidez de sua fala, a organização das ideias, o ritmo compassado com que Érika M. levantou hipóteses e argumentos durante o seu depoimento revelam muito de sua disposição em lidar com a narrativa de suas memórias escolares e, também nesse caso, a boa articulação oral não pode ser considerada uma surpresa. Ao contrário da noção de *vocação*, é preciso destacar que Érika M. teve a participação de uma mãe que se fazia ouvinte interessada de seu processo de escolarização, estimulando-a a refletir (e talvez, a analisar) suas experiências escolares. É bem provável que essa prática a tenha beneficiado bastante porque cumpria uma dupla função: produzia vínculos afetivos e favorecia aptidões positivas relativas à sua expressão oral.

A desenvoltura oral de Érika M., aliás, deve ser entendida também como uma ferramenta necessária para o seu trabalho. Durante as aulas particulares, de reforço ou de acompanhamento escolar para portadores de necessidades educativas especiais, o trabalho de Érika M. se aproxima ao de uma tradutora ou intérprete, pois na explicação dos conteúdos deve ser capaz de revelar detalhes e minúcias.

Apesar de atribuir a sua professora a parcela maior de uma contribuição decisiva para a escolha de sua profissão, o que pode ser de fato real, é preciso considerar ainda (e novamente), a importância do papel materno na constituição de uma disposição para o ofício docente. No caso de Érika M., a escolha profissional parece ter ocorrido ao longo de sua vida, conforme revelou em diversos momentos da entrevista, apesar da relativa esperança familiar de que se tornasse advogada. Isso significa que talvez sua disposição para o trabalho possa ser explicada por “[...] um aprendizado total, precoce [...], efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa” (BOURDIEU 2008b, p. 65). Como se pode depreender, Érika M. acolheria no futuro não apenas a mesma profissão herdada da mãe como ainda faria uso dos mesmos mecanismos para efetivá-la, reproduzindo as preferências maternas por trabalhar em casa.

Como qualquer prática familiar, as disposições também podem ser entendidas, ao mesmo tempo, como um elemento de valor favorável e desfavorável nas trajetórias das pessoas. A disposição profissional herdada por Érika M. diretamente de sua mãe (valorizada por sua tia avó, e representada como algo positivo pela relação de transferência estabelecida com a sua professora) parece carregar esse duplo valor; tal como ocorre com praticamente toda mulher que opta por trabalhar em casa. Por um lado, ao repetir a história profissional da mãe e optar por não trabalhar em uma escola, por exemplo, Érika M. se preserva de qualquer concorrência, desgaste ou disputa que são próprias do jogo do mercado de trabalho institucional. Com a possibilidade de produzir sua própria agenda de tarefas, sem assumir compromissos muitos rígidos com horários e normas externas, Érika M. conta, sem dúvida, com uma qualidade de vida muito melhor do que suas contemporâneas da faculdade que optaram por trabalhar como professoras. No entanto, por outro lado, longe de um vínculo institucional, Érika M. perde em termos de convivência, encontros, novas aprendizagens e sociabilidade.

## Leandro

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados ocorreu no fim de uma tarde do mês de maio, em 2011. O local escolhido por ele foi um restaurante conhecido na Cidade como o reduto boêmio dos jovens. O lugar não poderia ter sido mais representativo: o depoente se mostrou muito à vontade entre alguns copos de cerveja e por diversas vezes seu depoimento foi atravessado por gírias e expressões coloquiais como *cara*, *bicho* e *é isso aí*, quando concordava com a pergunta sem responder a ela. A conversa transcorreu em clima sereno, embora Leandro tenha demonstrado pouco interesse na proposta da pesquisa. Foi a entrevista com o menor tempo de duração entre todas as outras: aproximadamente 11 minutos de tempo total gasto para responder 12 questões.

Leandro é solteiro e não tem religião, embora acredite na existência de Deus. Ele se autodeclarou branco e não é pai. É graduado em geografia pela UFMG, e sua educação básica foi feita quase exclusivamente em escolas públicas. Avaliou o ensino que recebeu no Barão como bom e a qualidade de ensino das escolas públicas em geral como ruim. Considerou ter sido um bom aluno de notas razoáveis e não soube responder em que conteúdo escolar seu desempenho era melhor. Infelizmente não há nenhum registro no Barão de sua passagem por lá. Se ele não estivesse presente na fotografia, até eu desconfiaria que um dia tivesse estudado naquela Escola.

Leandro foi uma indicação de Plauto, outro entrevistado para a tese e entrevistado antes. Eles se conheceram no Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais (SEBRAE), quando compuseram a primeira turma de 90 alunos/as do curso técnico em administração. Desde então, são amigos e se falam quando podem. Localizar o depoente foi muito fácil: bastou encontrar o seu perfil na lista de amigos/as do *Facebook* de Plauto.

Leandro exerce atividade remunerada de forma consecutiva por mais de onze anos e, atualmente, conta com uma renda de mais de sete salários mínimos. Ele é o proprietário de uma empresa de assessoria para assuntos geográficos que presta serviços a terceiros. Ao final da entrevista, eu ganharia dele duas coisas: seu cartão de apresentação da

empresa e o convite para que eu organizasse, por minha conta, um churrasco para reunir toda a turma.

O depoente tem um irmão (biólogo) e uma irmã (psicóloga). É o filho mais novo. Entre eles, o maior título escolar pertence à irmã, com mestrado em psicologia. Os pais são casados, católicos e atualmente estão aposentados. Em 1988, o pai era engenheiro agrimensor, mas depois se graduou também em engenharia civil. A mãe é pedagoga. Trata-se do único caso em que ambos os pais têm diploma de nível superior.

Do Barão, Leandro lembra-se principalmente do recreio, “dos círculos de amizade, das coisas de criança”. Supôs que o recreio dos meninos fosse separado do das meninas, mas teve medo de que a memória o traísse (de fato o recreio não era separado). Não tem lembranças do currículo nem tampouco de materiais escolares, de professoras ou funcionários/as da Escola. Lembra-se de Plauto, mas apenas por que estudaram no SEBRAE, não por que tivessem sido colegas no Barão. Sua mãe participava mais ativamente de seu desenvolvimento escolar, acompanhando sua escolarização (“Por ser pedagoga e possuir a experiência de professora, ela me auxiliava no para casa e nas outras tarefas da escola”). Não fez aulas extracurriculares e considera que o Barão não teve importância em sua trajetória.

Na educação básica foi reprovado duas vezes, uma delas na disciplina de matemática e outra na disciplina de português. No ensino superior foi reprovado em uma disciplina por faltas justificando excesso de trabalho (“Eu trabalhava demais e nem sempre conseguia chegar para assistir a aula”).

Leandro creditou aos pais a influência pela escolha da profissão. Responsabilizou o pai, por acompanhá-lo em atividades de seu trabalho.

“Sempre que eu podia ser levado, eu ia com meu pai às fazendas. E eu adorava. Aos 15 anos eu já fazia cartas topográficas. [E a mãe, por sua condição de migrante. Ela se deslocou do interior do estado para a Capital] Minha mãe sempre gostou de [cidade do] interior. Então, na minha infância, minha mãe sempre me levou para sítios, fazendas, cidades pequenas.” (Leandro).

Segundo meu ex-colega de turma, seus pais escolheram o Barão em virtude da proximidade de casa. Depois, considerou também a reputação da escola: “O Barão era uma escola boa para a época, que não deixa nada a desejar em relação a uma escola privada”, observação que ele creditou à mãe pedagoga que, por ser professora, “deveria entender dessas coisas de escola”.

Considerou sua família como de classe média, justificando para isso o “nível de vida, a casa, a possibilidade de viajar” e acreditava que todos/as os/as alunos/as do Barão viviam “com condições semelhantes, estavam todos nivelados”.

Leandro terminou o encontro informando que destina oito horas semanais ou mais à leitura e que faz uso de internet e de jornais para se manter informado em relação aos acontecimentos do mundo. Como hábitos de lazer nos anos 1980 destacou a frequência a parques. Por ocasião da entrevista, afirmou que teria como *hobby* viagens, dança e fotografia.

Após o encontro, eu me despedi de Leandro, que permaneceu no restaurante e encontrou algumas pessoas conhecidas. Naquele começo de noite eu ainda iria dar aulas.

\*\*\*

Infelizmente foi possível conhecer apenas um pouco da trajetória escolar de Leandro, que não demonstrou muito interesse no trabalho de pesquisa.

Leandro tem em sua origem pais com ensino superior e, embora tivesse uma mãe pedagoga a acompanhá-lo, não me pareceu que isso tenha contribuído para que tivesse um percurso escolar menos acidentado quando comparado com algumas trajetórias de outras pessoas entrevistadas. No entanto, o que chama a atenção em seu caso é a forma como ele incorporou as aprendizagens incidentais dos genitores. Sua relativa inclinação para *as coisas da terra* nasce não apenas da convivência com seus pais, fruto de uma socialização primária, mas, sobretudo, da convivência precoce com as práticas dos

adultos. Assim, Leandro parece ter absorvido de seus pais um conjunto de estímulos e de valores capaz de construir suas disposições profissionais.

Leandro foi ainda o único dos/das entrevistados/as a se apresentar pouco interessado em sua própria história no Barão.

### **Luciana**

A entrevista com Luciana aconteceu à tarde, um dia depois da entrevista de Leandro. Na falta de outro espaço mais adequado (Luciana não disponibilizou o seu endereço e não pôde me encontrar na FaE ou em minha residência, preferindo para isso um lugar público), optei por sugerir a ela que nos encontrássemos no mesmo lugar em que havia me encontrado com Leandro na noite anterior. O restaurante também ficava próximo à sua residência.

A marcação do encontro com Luciana não foi tarefa simples. Depois de um aceite cordial no final de 2010, ela mudou de ideia e não quis mais participar da pesquisa. Depois de alguns meses sem contato, resolvi procurá-la novamente. Quando nos encontramos, Luciana comentou que havia acabado de sair de uma relação afetiva e antecipou seu pedido de desculpas. Ela havia negado participar da investigação em função da fase delicada pela qual estava passando naquela ocasião.

Luciana é solteira e se considerou branca e católica. É mãe de um menino e graduou-se em pedagogia pela UFMG. Durante toda a sua trajetória estudou sempre em escolas públicas, do pré-escolar no Barão ao ensino superior. É professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e mora em casa própria. Tem entre seis e oito anos de atividade profissional sem interrupções e uma renda familiar que varia entre dois e quatro salários mínimos. Seus pais estão aposentados e são divorciados. O pai foi comerciante e tem ensino fundamental incompleto. A mãe, inspetora escolar, tem o ensino médio completo. Antes de se aposentar, a mãe dava aulas particulares em casa. Luciana tem um irmão que

se formou em administração pela Faculdade Estácio de Sá, de Belo Horizonte. Durante o período em que estudou no Barão, uma avó e um tio moravam no barracão do mesmo lote de sua casa.

Na Escola, seu desempenho foi mediano, e a professora se referiu a ela como uma aluna que se comunicava “bem oralmente” demonstrando “clareza do vocabulário [...] expressando-se bem por escrito, utilizando linguagem clara e precisa [...] interpretando o texto através de suas ideias principais”. Ainda segundo a professora, dominava “bem os conceitos matemáticos, as operações fundamentais [...] os conteúdos estudados em *Integração Social*” apresentando “bons conhecimentos nos *Estudos de Ciência e Programa de Saúde*”. Segundo Luciana, seu melhor desempenho na escola teria acontecido em *Ciências Naturais* (as maiores notas de seu histórico escolar correspondem à sua afirmação) e se classificou como uma boa aluna e com notas razoáveis.

Os requerimentos de matrícula de Luciana estão assinados por sua mãe, que declarou uma renda mensal familiar aproximada de quase R\$ 3.000,00, valor atualizado de 1985. A despeito dessa renda, é bem provável que a mãe tenha superestimado o valor oficialmente declarado. Isso se torna evidente quando minha ex-colega classifica as condições objetivas de sua família.

“Nós éramos da classe baixa. Meu pai teve dificuldades em se manter em alguns empregos e minha mãe era assalariada. Ela trabalhava em escola e o seu salário era muito baixo. E eu me lembro de que ela fazia muito esforço para manter, sozinha, a casa com duas crianças. Eu me recordo, por exemplo, que nós não tínhamos muita facilidade de acesso aos materiais escolares como se tem hoje. Para a minha mãe era muito difícil comprar os materiais que eu usava então eu tinha muito cuidado com o meu material: caderno, estojo, lápis de cor. E, hoje em dia, eu observo uma inversão desses valores por que a Prefeitura [Municipal de Belo Horizonte] fornece os materiais e, no dia seguinte, os alunos não têm mais nada.” (Luciana).

Luciana classificou o ensino que recebeu do Barão como bom e das escolas públicas em geral como regular. Ela acredita que seus colegas de Escola pertencessem a uma classe social diferente da sua.

“Eu imagino que a maioria viesse de classe media e talvez alguns até de uma classe mais elevada. A maioria deveria ser de classe média. Depois, uma parcela de classe baixa e então uma minoria, talvez, de classe alta. [Embora tenha relatado não ter visto crianças carentes com falta de material e sem merenda]” (Luciana).

Aliás, Luciana destaca que a merenda do Barão “era muito boa” e ela foi a única pessoa a fazer referência direta à alimentação fornecida pela Escola<sup>102</sup>.

Foi a mãe a única pessoa a acompanhar o seu percurso escolar e, por isso, talvez Luciana tenha destacado que ela desempenhou um papel muito importante em sua formação (“Ela é uma mulher forte”) e na escolha de sua profissão.

“Eu convivi com a escola mesmo estando fora dela, quando eu não estava na condição de aluna<sup>103</sup>. E fui tomando gosto pela coisa e foi muito gratificante para mim. Ver a minha mãe trabalhar em escola me impulsionou a escolher fazer o curso de Pedagogia. [A mãe acompanhou o seu processo de escolarização, organizando (e fornecendo) os materiais escolares e auxiliando-a nas tarefas escolares] Meu pai, infelizmente, nunca estava disponível. [Segundo a entrevistada, a mãe dava muito valor ao estudo] Para a minha mãe, estudo é algo imprescindível.” (Luciana).

Ao final da entrevista, Luciana revelaria que a sua mãe teria realizado o sonho de trabalhar no Barão: “Trabalhou como professora eventual, por um período curto de tempo”.

A escolha da escola foi baseada em sua reputação, em suas boas referências. Não foi, porém, fácil conseguir matricular Luciana, como ela mesma observou:

---

<sup>102</sup> Débora também se refere à cantina da escola e é provável que se alimentasse nela. No entanto, em sua fala se referiu mais ao mutirão feito na escola por ocasião da salada de frutas. Já Luciana, que demonstra ter sido habitual usuária do serviço de alimentação escolar, foi além em seu depoimento conceituando sobre a qualidade da merenda do Barão.

<sup>103</sup> Luciana fez referência ao fato de acompanhar, em casa, assuntos referentes ao trabalho da mãe e, ao mesmo tempo, mencionou que algumas vezes chegou a ser levada por ela até o seu trabalho.

“A escola era boa, tinha boas referências. Eu me lembro de que, quando mudamos para um bairro próximo ao Barão, minha mãe fez uma grande pesquisa sobre as escolas da região. E não foi fácil conseguir uma vaga para mim. Mas foi a maior felicidade quando ela conseguiu me matricular lá. Até hoje minha mãe tem muito carinho pelo Barão.” (Luciana).

Luciana revelou a influência do Barão em seu processo de escolarização da seguinte forma:

“Eu gostava muito de ir à escola, eu não fazia pirraça para entrar. Eu gostava dos materiais escolares, de encontrar minhas colegas com quem eu brincava muito. Eu me recordo até mesmo do sinal que a escola usava: um sino de cobre. O Barão marcou a minha história com pensamentos bons, eu tinha vontade, empolgação para ir à escola. Eu não me recordo de querer evita-la. Além disso, o Barão me ensinou a importância do estudo, a valorização da escola, que são coisas que carreguei para o resto da vida. [Para ser mais precisa, a depoente declarou que foi no Barão que ela aprendeu] Disciplina, rotina, coisas que importam muito para a escolarização. Coisas que criam hábitos; hábitos de higiene, do cuidado de si, essas coisas que formam a nossa ‘bagagem’.” (Luciana).

Assim como a sua colega Érika M., também pedagoga, Luciana demonstrou que suas lembranças do Barão são atravessadas por interpretações de alguém que conhece a área da educação. Para ela, a Escola teria sido responsável por incentivar aquilo que teria determinado o que ela nomeia como o “gosto pelos estudos”. Ao revelar uma passagem de sua trajetória escolar, Luciana afirma que apenas duas instituições teriam marcado profundamente (e de forma positiva) as suas experiências escolares: o Barão e a FaE/UMG:

“Eu tive que repetir o primeiro ano do ensino médio, por causa da matemática e *isso não aconteceria no Barão*<sup>104</sup>. Eu não sei localizar a ‘quebra’, o momento em que deixei de gostar de matemática, de escola. Mas eu voltei a ter gosto pela escola apenas na faculdade. Eu tenho lembranças muito prazerosas da FaE, assim como tenho do Barão. Obviamente são instituições diferentes, mas o Barão marcou a minha infância e a FaE, quando adulta, uma escolha mais madura da minha trajetória intelectual

---

<sup>104</sup> Destaques meus para indicar que talvez Luciana tenha feito, inconscientemente, o movimento de reconhecer o CBA como uma proposta de promoção automática.

que representa uma espécie de um retorno ao gosto de estudar.” (Luciana).

Luciana disse não se lembrar do currículo em que estudou no Barão, mas fez referências a algumas atividades e a alguns materiais que compuseram o CBA. Por exemplo, ao se referir ao seu processo de alfabetização:

“Eram muitas histórias, nós fazíamos muitas redações. Aliás, redações não, composições! Nós tínhamos muitos livros coloridos que eram usados para a alfabetização. E eles eram bonitos e atrativos<sup>105</sup>. E eu considero que, hoje em dia, escrevo relativamente bem. Acho que vamos tomando gosto, ou não, desde criança. Eu me lembro da biblioteca. Lembro-me de que nós manipulávamos muito os livros, que ouvíamos histórias, histórias que me marcaram muito.” (Luciana).

A entrevistada declarou que no Barão sua trajetória foi um sucesso, em grande parte em função das condições proporcionadas:

“Acho que me ofertaram tudo o que de melhor poderia ter sido ofertado: pessoas educadas e preocupadas com o crescimento da gente, pessoas que estavam disponíveis e que cobravam de nós para que fizéssemos as coisas bem feitas. A escola disponibilizava muitos materiais durante as atividades e tudo era muito limpo e organizado. E era tudo muito divertido.” (Luciana).

Luciana citou nominalmente duas ex-colegas de turma, mas nenhuma delas estava presente na fotografia. Também conseguiu citar o nome de todas as suas professoras, e as considerou como “excelentes” profissionais (“Muito competentes, eu só tenho lembranças boas delas”), além de citar o nome da diretora.

A depoente terminaria a entrevista informando que entraria novamente em contato comigo caso viesse a se lembrar de algo que pudesse contribuir para a pesquisa. E realmente o fez, por e-mail, confirmando algumas informações. Fez questão de registrar que o encontro foi muito positivo, já que teve a oportunidade de refletir sobre a sua

---

<sup>105</sup> Luciana citou nominalmente os livros *O bonequinho doce* (OLIVEIRA, 1982) e *A bonequinha preta* (OLIVEIRA, 2004), ambos de Alaíde Lisboa. Além disso, citou ainda *O barquinho amarelo* (SILVA, 1986) e revelou trabalhar com os mesmos livros em sala de aula (“Até hoje eu utilizo os meus livros com os alunos”).

carreira escolar (“Foi bom nos encontrarmos porque eu pude pensar sobre a minha escolarização, mexer nas minhas memórias. Às vezes nós não nos lembramos de algumas coisas”).

Por fim cabe destacar que Luciana informou que dedica entre três e cinco horas de sua semana para leituras e se atualiza em relação aos acontecimentos do mundo por meio da internet e de leitura de jornais e/ou revistas. Na década de 1980, costumava frequentar cinemas, parques, praças e teatro; locais que continuou a frequentar quando adulta incluindo a experiência de lazer em bares, museus e *shows*. Destacou que gosta de viajar.

\*\*\*

A trajetória de Luciana se aproxima das trajetórias de Débora e de Érika M.. Assim como Débora, Luciana consegue identificar com clareza as diferenças sociais entre os/as alunos/as do Barão.

No caso de ambas, o dito popular de que *quanto menor a paróquia, pior as injustiças* evidencia um olhar comprometido com um jogo de escalas (REVEL, 2008): somente as duas alunas menos favorecidas apresentaram aquilo que elas consideraram como exemplos objetivos de diferenças de classe (social) existentes no interior de suas classes (escolares). Algo talvez menos evidente no olhar mais panorâmico das pessoas que se avaliaram oriundas de uma classe média. Lápis de cor e uniforme são apenas alguns dos exemplos citados, tanto por Luciana como por Débora, como evidências de diferentes pertencimentos de classe no interior da escola. Soma-se a isso o fato de que apenas elas registraram lembranças relativas à cantina da escola. Há, por fim, nos dois casos, a noção de escola limpa e organizada, responsável por disponibilizar aprendizagens metódicas que não seriam ensinadas em casa, como a organização de horários e o gosto pelos estudos.

Contudo, a trajetória de Luciana também apresenta pontos em comum com a trajetória de Érika M.. Não apenas pela formação inicial, mas também pela competência demonstrada em analisar, ainda que parcialmente, o currículo em que estudaram. Além

disso, nos dois casos, a figura materna parece ter desempenhado importante papel na configuração de suas disposições escolares.

### Plauto

Plauto é um homem alto, grande e forte que ostenta algumas visíveis tatuagens pelo corpo. Ele não mora mais em Minas Gerais e, por isso, a entrevista ocorreu em um momento de pausa de um trabalho que ele desenvolvia em Belo Horizonte. Encontrar intervalo na agenda de Plauto não foi tarefa simples e, também por isso, aceitei de imediato a proposta de nos encontrarmos em uma casa de espetáculos onde ele supervisionava a montagem de um evento. Como produtor de eventos, Plauto era o responsável direto por organizar um grande *show* de uma banda estrangeira de *rock*. A aplicação dos instrumentos de coleta de dados ocorreu no final de setembro de 2010.

Apesar de seguir as suas recomendações, não consegui ter acesso aos bastidores da casa de espetáculo e foi necessário que ele interrompesse os seus afazeres para me buscar na portaria, autorizando, junto aos seguranças, a minha entrada. Para ter acesso a um camarim, local onde a conversa aconteceu, tivemos que passar por um elevador, depois por inúmeros corredores, portas, além de atravessar um emaranhado de fios deixando para trás enormes equipamentos de áudio, som e de vídeo.

Nossa conversa foi interrompida por diversas vezes em função das inúmeras ocasiões em que Plauto foi consultado. Além disso, seus dois celulares tocaram algumas vezes e ele fez uso desses aparelhos para responder e-mails durante a entrevista. “É o meu trabalho” ele justificou, e informou: “Lido com muitos estrangeiros, bandas que cujos *shows* na América Latina passam por mim. E, para os gringos, se você não responde em dois dias a um *e-mail* eles já consideram como falta de educação”. Apesar disso, Plauto foi extremamente receptível e afável. Mostrou-se mais interessado nas questões propostas e menos na necessidade de assinar o termo de consentimento livre e esclarecido e o termo de cessão de direitos autorais, necessários para o uso da entrevista e do questionário. No

fundo da gravação ficaram as marcas audíveis dos técnicos de som testando os instrumentos da turnê de apresentações que seria aberta naquela noite e ainda passaria pelas cidades de Porto Alegre e São Paulo.

Plauto é ateu e se declarou branco e solteiro. Fala inglês fluentemente e domina o espanhol, idiomas imprescindíveis para o seu trabalho. Não concluiu o ensino superior e tem um filho em idade escolar, matriculado em uma escola privada laica. Sua renda ultrapassa os sete salários mínimos e ele trabalha de forma ininterrupta há mais de onze anos. Reside em imóvel próprio, ao contrário da época em que estudava no Barão quando morava com seus pais em um imóvel alugado.

Plauto concluiu sua educação básica estudando a maior parte das vezes em escolas privadas. Revelou considerar o ensino do Barão, na época em que estudava lá, como bom e as escolas públicas atualmente como ruins. Também se disse um bom aluno, mas com notas ruins. Apesar disso, seu histórico escolar apresenta notas altas. Em 1986, recebeu de sua professora uma descrição que poderia classificá-lo como um dos melhores entre os/as ex-alunos/as entrevistados/as: “O aluno tem facilidade de se expressar bem oralmente. É capaz de produzir pequenos textos, usando de forma criativa o vocabulário aprendido. [...] Apresenta uma leitura progressiva de textos diferentes em materiais diversificados. Ótima capacidade de interpretação”. Sua professora ainda consideraria que Plauto teria desenvolvido bem “o raciocínio histórico no trato da formação da comunidade e sua situação espaço-temporal geográfico”. Plauto não soube responder em que conteúdo específico teria os melhores desempenhos escolares.

A família do depoente contava, em 1987, com uma renda atualizada de pouco menos do que R\$ 3.000,00. Um quarto desse valor era destinado ao pagamento do aluguel. Plauto morava com seus pais e uma irmã em um edifício localizado na área central da Cidade. Os registros escolares de Plauto foram assinados por sua mãe, que declarou em 1985 não trabalhar fora de casa. Nos anos seguintes, em 1986 e 1987, sua mãe respondeu ao campo *profissão* como sendo tecelã. O pai era técnico em contabilidade. Ambos estão aposentados. Em 1988 os pais eram casados e, atualmente, estão divorciados. O entrevistado informou ainda que o pai tem curso superior incompleto e a mãe superior

completo, sem especificar em que curso de graduação. Sua irmã, mais nova, é formada em educação física. Por morar relativamente perto da Escola, Plauto ia a pé. Suas lembranças são desse período, em que caminhava com a irmã, um amigo e a mãe (“Lembro-me do caminho que eu fazia para ir à escola e eu me recordo da praça que ficava em frente, onde eu gostava de ficar quando as aulas acabavam”). Plauto considera que sua família pertencia à classe média (“Porque não havia sobras, nem falta de recursos”), assim como praticamente os/as demais colegas que estudaram no Barão. Segundo ele, a condição social dos/as alunos/as devia ser basicamente a mesma, com poucas diferenças: “Devia ser como a da minha família também, para um pouco mais, talvez”.

Plauto revelou que pai e mãe acompanhavam o rendimento escolar do casal de filhos. Ao contrário de todos/as os/as entrevistados/as, foi o seu pai quem mais se ocupou do seu acompanhamento. E as lembranças de Plauto não se revelaram muito agradáveis nesse aspecto. Ao final da entrevista, foi necessário retornar à questão para compreender melhor seus sentimentos, que envolvem certo tipo de mágoa com a mãe, de quem talvez pudesse esperar uma postura diferente:

“Meu pai sempre foi muito rígido, muito rigoroso. Ele tinha os seus próprios métodos e as coisas tinham que ser do jeito dele. E a minha mãe nunca o questionou, ela aceitava tudo passivamente. Para ela era tão legítimo que eu não quisesse estudar, como o meu pai ser exigente comigo para que eu estudasse.” (Plauto).

Questionado se essa rigidez na responsabilidade de acompanhar os estudos do filho também se aplicava à irmã, Plauto destacou que não. Segundo ele, a outra filha do casal tinha desempenhos e atitudes escolares diferentes da dele:

“O rendimento dela era diferente do meu. Eu não estava a fim de estudar. Eu queria outras coisas: zoar a mulher da banca de revistas da praça em frente à escola. Caçar confusão na escola, coisas de moleque mesmo, coisas de criança.” (Plauto).

Plauto disse que não gostava de estudar (“Sempre meu pai me empurrando, porque eu não queria estudar”) e que os pais tinham que o “pegar na marra” (“Por que eu não

queria de jeito nenhum”). Disse ser muito desorganizado com os objetos relacionados à Escola:

“Eu era muito *lambão* [desorganizado], eu não anotava o para casa. Então, algumas vezes era preciso ligar para algum colega de sala. [Aliás, um dos motivos pelos quais se lembrou da professora Márcia] Eu me lembro da Tia Márcia mandando que eu passe o meu caderno a limpo, por que eu nunca gostei de escrever. [Plauto também fez referência a outras três professoras e à diretora] Da dona Irlene eu lembro muito, porque eu ia sempre parar na sala dela.” (Plauto).

Embora tenha se considerado um ex-aluno “lambão” que não gostasse de escrever e que visitava com frequência a dala da diretora, em seus registros escolares não foram encontradas referências de que tenha sido um aluno indisciplinado.

Em relação ao currículo em que estudou, Plauto revelou total desconhecimento. Disse que não se recordava de forma espontânea de muita coisa, mas que se lembraria dos livros “muito vagamente”<sup>106</sup>.

Meu ex-colega de turma é um dos poucos a guardar os próprios registros do tempo em que estudou no Barão. Aliás, ele revelou que após o contato que serviu para agendarmos o nosso encontro, revisitou os registros.

“Tenho muito material da época em que estudei no Barão. Meu pai guardou por um tempo e depois ele me deu, me passou e disse: ‘– Isso aqui é teu, você faz o que você quiser’. E eu guardei. Não tenho por que me desfazer. Entre desfazer e guardar, para mim faz muito mais sentido guardar. Eu acho que faz parte de minha vida. Acho interessante, legal, poder olhar os registros. Até para poder comparar com os registros dos meus filhos, poder dizer: ‘– Olha aqui, papai também tem.’. É a minha história, mas que ficou para trás.” (Plauto).

Quando interrogado se sua trajetória escola seria uma trajetória de sucesso, respondeu que sim, justificando da seguinte maneira:

---

<sup>106</sup> Plauto citou os livros *A bonequinha preta* (OLIVEIRA, 2004) e *O barquinho amarelo* (SILVA, 1986).

“Eu não me lembro de ter sentido falta de algo. E eu acho que isso pode ser considerado como uma marca de sucesso: ter a lembrança das outras escolas e nunca se lembrar de algo que você teve dificuldade por se sentir despreparado. [Plauto julgou ainda que o Barão talvez o tenha influenciado, mas não soube explicar como ou o motivo] Acredito que o Barão tenha influenciado a minha trajetória, de alguma forma. Mas eu não consigo quantificar isso...” (Plauto).

Como em todos os demais casos, a escolha pelo estabelecimento de ensino foi determinada pela reputação da escola e, novamente, Plauto se referiu ao pai para explicar: “O Barão de Macaúbas tinha uma reputação muito boa e a minha matrícula não foi uma escolha aleatória, foi um desejo do meu pai. Na cabeça dele, ele devia acreditar na reputação que o Barão devia ter”.

Além de Leandro, entrevistado para esta tese e com quem Plauto estudou na escola de administração do SEBRAE, o entrevistado também foi capaz de se lembrar de duas meninas e de um menino. Das garotas, apenas uma delas está na foto, mas não foi possível localizá-la. O garoto era seu vizinho e tornou-se seu amigo (“Com ele mantenho contato de amigo mesmo, até hoje, amigo de ele ter a chave do meu apartamento”). É provável que se recorde mais dele em função dos vínculos proporcionados pela proximidade de habitação do que pela Escola. Esse garoto não estava matriculado na mesma turma que Plauto.

O depoente informou ainda que disponibiliza mais de oito horas da semana para ler e que se mantém atualizado em relação aos acontecimentos do mundo por meio de internet e a leitura de jornais e/ou revistas. No final da década de 1980, tinha como hábitos culturais e de lazer frequentar parques de Belo Horizonte e viajar com a sua família. Por ocasião da entrevista, disse que seus hábitos eram marcados pela frequência aos *shows* e manteve o gosto por viagens. Cabe destacar que as definições atuais de Plauto para hábitos culturais e de lazer se misturam e se confundem com as atribuições de seu trabalho, já que está sempre presente em *shows* e fazendo muitas viagens, tanto no Brasil como para fora do País.

\*\*\*

O caso de Plauto pode ser considerado singular no que se refere ao acompanhamento de seus estudos, dada a presença da figura paterna<sup>107</sup>. Representado por ele como um pai de métodos rígidos, foi o responsável pela escolha do Barão e pela matrícula do filho no curso técnico, talvez na tentativa de induzi-lo a ter uma formação semelhante a sua. Além disso, a existência de disposições muito heterogêneas em casa, representada por uma mãe passiva e por um pai metódico, parece ter influenciado a ocupação do filho. A escolha do tipo de trabalho desenvolvido por Plauto teria lhe permitido certa liberdade, algo aparentemente ausente no domínio da obediência e da devoção instaurados pelo pai na forma obrigatória do esforço de Plauto. Talvez não seja incorreto considerar a hipótese de que a mudança de residência para outro estado esteja implicada em um projeto de distanciamento e de autonomia em relação ao pai.

Os sentimentos conflitantes ou, ao menos, paradoxais, em relação ao pai estão presentes na conduta de Plauto em escolher preservar as suas memórias do tempo do Barão. Dono de seu próprio *baú de recordações*, a afirmação de que seus registros escolares compõem uma prova de sua existência, de sua história, só encontram respaldo na afirmativa de que poderiam ser comparados, no futuro, com a escolarização de seus/suas filhos/as. À luz da psicanálise, talvez não fosse de todo incorreto afirmar que, em um processo de identificação “[...] como a mais remota expressão de um laço emocional [...] [que] mostrará interesse especial pelo pai; gostaria de crescer como ele, ser como ele e tomar seu lugar [...]. Podemos simplesmente dizer que toma o pai como seu ideal” (FREUD, 1976, p. 133), ainda que na tentativa de fazer diferente com o seu filho.

Do ponto de vista sociológico, embora Plauto se represente desinteressado pelas coisas da escola (sobretudo se levarmos em consideração o curso superior inconcluso e o desinteresse pelos documentos da pesquisa), menos metódico e organizado que o seu pai, é possível, no entanto, perceber sua capacidade em gerir suas ações no tempo e no espaço. Algo que pode ter sido herdado dos laços estabelecidos com o pai. No caos

---

<sup>107</sup> Embora Débora tenha relatado que o pai lhe aplicava ditados e Érika M. tenha revelado que o pai acompanhava os seus afazeres escolares aos finais de semana, Plauto foi o único a mencionar a figura do pai como sendo a figura central no auxílio das atividades escolares.

aparente da organização de um *show*, em meio a cabos, instalações de estruturas e testes de som, Plauto demonstrou deter inúmeras competências para gerir uma equipe composta por muitas pessoas e para resolver questões de sua responsabilidade. No desempenho de suas funções, chama atenção a existência daquilo que Singly (2009) definiu como uma “[...] distância intergeracional, mas sem ruptura, e uma afirmação de afiliação, porém acompanhada de sinais de autonomia” (SINGLY, 2009, p. 27) uma herança familiar que faz com que Plauto, de alguma forma, ainda seja o mesmo e viva mais ou menos como o seu pai: à base de regras e compromissos (que o fazem atento aos *e-mails*), mas agora, adulto, com seus métodos próprios e talvez menos opressivos.

Por fim, cabe destacar que o rigor do pai na tarefa de acompanhar a escolarização de seu filho pode representar as suas próprias expectativas em relação à escola. É de se supor que quando os pais escolhem uma instituição educativa para os/as seus/suas filhos/as, sobretudo na primeira etapa da escolarização, eles estão fazendo uma aposta no futuro, na noção de que o sucesso da carreira escolar pode dar oportunidade à prole de algo que talvez nenhuma outra instituição possa oferecer.

A metáfora, segundo a qual *é preciso ter fé para que os santos possam agir com os seus milagres*, parece se aplicar também a alguns comportamentos parentais no que diz respeito à escola. Para que as promessas escolares se transformem em rendimentos objetivos, é preciso que os pais expressem sua fé no processo de escolarização de seus/suas filhos/as e esse movimento está articulado a uma série de expectativas, de desejos, de fantasias e de sonhos, tangíveis ou não, independente dos juízos de valores nos quais age o senso moral. É necessário destacar que, quando um pai ou uma mãe pune seu/sua filho/a por conta de baixos rendimentos ou de registros de maus comportamentos escolares, é porque eles atribuem à escola um valor importante. É de se supor que esse tenha sido o caso de Plauto, cuja trajetória escolar teria sido marcada por um mecanismo social de investimento escolar fundado na crença da importância da escola.

## Víctor

Para realizar a entrevista e aplicar o questionário, encontrei-me com Victor em sua residência, uma casa de um pavimento localizada na região leste da Cidade no mesmo bairro em que se encontra a Escola Barão de Macaúbas, na data e no horário acordados, uma noite no final de março de 2011. Sua mãe, que atendeu o meu chamado no portão da casa, permaneceu quase sempre por perto, mantendo-se calada e observando a gravação da entrevista. Ao final, convidada pelo filho para sanar uma dúvida, ela participou algumas vezes da conversa emitindo também as suas opiniões.

Além de demonstrar interesse pela pesquisa, Víctor me franqueou o acesso a um livro de memórias, ainda no prelo, e mostrou interesse em publicá-lo. O texto tem uma protagonista e mistura histórias ficcionais com as próprias experiências vividas por Víctor. Parte desse tipo de *romance de aprendizagem* se refere ao Barão

No fim da década de 80 comecei a observar as escolas e turmas. Um fato que achei interessante é que os estudantes permaneciam com o mesmo grupo durante quase toda sua vida estudantil ao se permanecer na mesma instituição. [...]

Antes de chegar [...] estudaram numa escola estadual pequena, aquelas de bairro bastante tradicional na [no bairro] floresta, a Escola Estadual Barão de Macaúbas, onde não poderia esquecer-se da Profa. Concebida. [...]

Os dias no Barão de Macaúbas eram ótimos, estudava-se do maternal até a 4ª Série. A escola era acolhedora tinha três pátios com um galpão imponente com altar. Neste altar existia um piano que funcionava, todo dia havia a hora cívica. Os estudantes ficavam enfileirados, suas professoras atrás, contavam o Hino Nacional, o Hino da República e o Hino da Escola. Muitos deles aprenderam neste tempo a se comportar em eventos importantes. Saíam de sala organizados em fila, uma de meninos e outra das meninas, do menor para o maior, calados e sem correr. Vejo hoje que as escolas não se preocupam mais com estes detalhes, não há Hino Nacional, não se ensina postura ou mesmo organização. Talvez seja por isso que nossos estudantes sejam tão desorganizados, não conseguem ficar sentados e muito menos respeitar aquele que está em sua frente, seja dando aula, passando algum recado ou simplesmente porque era a vez dele. A Dona Marlene os ensinava a ficar em pé com elegância, endireitava filas se fosse preciso e sempre, sempre elogiava uma turma. Vitor era vaidoso gostava de elogios, por isso ficava direitinho, nossa sala queria ser elogiada por ela. A escola se preocupava com a formação completa do estudante, havia aulas de música, formava-se um coral, era um pouco chato. O pessoal não gostava de cantar, mas era um momento de encontrar os colegas de

outras salas. Nestes momentos percebia-se que não tínhamos inimigos ou desentendimentos, não me lembro de grandes rivalidades que resultassem em ameaças e brigas fortes como ocorrem atualmente. [...] Na minha sala tinha o Paulo, era o melhor aluno, baixinho, usava óculos e tinha o cabelo lisinho e em pouca quantidade. Atualmente, deve estar careca e ser algum gerente de banco. Tinha um sotaque meio paulista. Vitor se dava bem: era o 2º melhor aluno da sala, fazia tudo para superar Paulo. Lembro-me agora de umas duas brigas na praça em frente à escola, coisas simples, apenas alguns empurrões e agarrões. Nessas briguinhas, havia um código de ética: era o um contra um e terminava quando um dos oponentes desistia e aceitava a derrota justa, decidida por uma comissão de meninos que assistia atentamente ao desenrolar da luta e, claro, vigiava também a chegada dos elementos estranhos (pais, professora e do guardinha). Isso mesmo, tínhamos um guarda que zelava pela saída e entrada de estudantes na escola e comandava o trânsito no entorno para atravessarmos a rua com a devida segurança. (Fragmento do livro de Víctor, no prelo).

Víctor se autodeclarou negro<sup>108</sup>, solteiro, sem filhos/as e ateu. Seus pais são os proprietários da casa em que moram. Ele é professor concursado da rede estadual de ensino. Licenciado em geografia pela UFMG<sup>109</sup>, cursou a maior parte de sua educação básica em escolas públicas. Sua renda familiar extrapola sete salários mínimos e ele tem, sem interrupção, entre nove e onze anos de atividades remuneradas.

O pai de Víctor é aposentado. Sua última ocupação foi a de vendedor (representante comercial). Ele e a sua esposa têm o ensino médio completo (o pai é formado no curso técnico em contabilidade). A mãe não trabalha fora de casa e Víctor disse que ela era espírita kardecista enquanto o pai, católico. O casal ainda tem outros dois filhos, sendo Víctor o filho do meio. Seus irmãos também são graduados em cursos de licenciatura: o mais velho em história e o mais novo em geografia, ambos pelo UNI-BH.

Em 1988, a família morava em uma casa emprestada por parentes/as e, apesar de estar localizada no mesmo bairro que a Escola, Víctor ia ao Barão com pai e voltava no carro do avô. Pelo Barão passaram também os seus irmãos. O entrevistado disse que recebeu uma educação de boa qualidade na Escola e avaliou como regular o ensino nas instituições públicas de educação. Não soube responder em que conteúdo seu desempenho escolar

---

<sup>108</sup> Víctor foi o único entre os/as entrevistados/as em se autodeclarar negro. No entanto, pode-se observar que, no Brasil, pessoas de mesmo fenótipo ou cor de pele não se autodeclararam nem negros nem pardos.

<sup>109</sup> Embora também tenha se graduado em geografia, Víctor não foi contemporâneo de Leandro.

era melhor, mas se reconheceu como um bom aluno e com boas notas. Aliás, demonstrou ter clareza de que assumiu uma identidade de aluno comprometido com a sua formação.

“Eu me encaixava no critério do bom estudante: não fazia confusão na sala, me comportava bem fazia todas as atividades propostas, minha mãe exigia um bom rendimento escolar e controlava as notas. Eu sempre tinha material de estudo, não faltava nada. [O que considera ter sido uma influencia da mãe] Minha mãe sempre deixou claro que o estudo era o caminho para melhorar de vida. E eu comprei essa ideia. E eu acho que é assim mesmo.” (Víctor).

A análise do histórico escolar de Víctor permite afirmar que ele realmente conseguia boas notas. Em 1986, sua professora o definiu como um aluno capaz de se expressar “bem oralmente demonstrando clareza e sequência lógica”, uma pessoa que conseguia se “expressar bem suas ideias por escrito, utilizando linguagem clara e precisa” dominando “as dificuldades ortográficas de natureza visual e auditiva”. Víctor ainda seria descrito pela professora como um aluno que lia “com compreensão” dominando também “o vocabulário, interpretando o texto através de suas ideias principais”.

Dos quatro requerimentos de matrícula, três foram assinados por sua mãe e um por seu pai (que aparentemente também preencheu toda a ficha do aluno). Em 1986, a renda familiar declarada à Escola era pouco inferior a R\$ 4.000,00, valor corrigido para os dias de hoje. Apesar disso, Víctor considerou que sua família pertencia à classe baixa. Na entrevista com o filho, a mãe se expressaria assim: “Mas era uma escola muito boa, viu? De um nível muito bom, com boas professoras e até hoje eu acredito que ainda seja”. O entrevistado considerou ainda que seus/suas colegas de turma deveriam “Também pertencer a mesma classe social” que a sua, não observando “muita discrepância” entre os/as alunos/as.

Sobre a qualidade da escola anunciada pela mãe, Víctor informou que a escolha do estabelecimento poderia ser justificada, tanto pela proximidade de sua residência como pela boa reputação creditada ao Barão “O Barão, eu acho, tinha uma boa reputação. Meus pais imaginavam que a escola era boa”. A mãe, novamente, informou que uma

professora conhecida teria indicado o Barão e que ela e o marido teriam visitado a Escola e gostado do que viram.

O depoente informou que teve uma trajetória escolar de sucesso.

“Eu nunca tive dificuldade em aprender as coisas. Até a 8ª série eu não encontrava dificuldades, eu não estudava, por exemplo, para fazer as provas da escola. Eu simplesmente ia lá e fazia” [Destaca que apenas uma única vez teve nota abaixo da média]. A coisa começou a mudar no meu ensino médio, no CEFET, quando eu realmente comecei a estudar para fazer as provas.” (Víctor).

Víctor formou-se técnico em mecânica industrial e trabalhou por cinco anos na área (“Foi a minha única nota abaixo da média, na disciplina de mecânica técnica e resistência de materiais”). Ele considerou que o Barão e o CEFET-MG<sup>110</sup> tiveram muita importância em sua carreira.

“Eu acho que devo isso [o seu sucesso] ao Barão, à boa base que eu tive. Havia uma boa convivência com os estudantes, um relacionamento harmônico entre alunos e também com professoras e a diretora. Era um bom ambiente que me deixou lembranças muitas positivas. Eu passei no vestibular da UFMG e eu acho que o CEFET contribuiu muito para isso, ele tornou marcou a geração das pessoas que estudaram lá O CEFET nos fez homens: nos ensinou a estudar a cumprir regras, a ter disciplina, [Ele ainda destacou seu] esforço pessoal.” (Víctor).

A mãe acompanhava os seus estudos (“Olhava os cadernos, ajudava a fazer os para casas, minha mãe ficava em cima”). Questionado sobre o papel do pai, Víctor argumentou haver em sua família uma divisão clássica dos papéis sociais de gênero: “Era uma divisão de trabalho: a minha mãe era dona de casa e ela cuidava da gente: da escola, da higiene. O meu pai trabalhava fora, então ele saía pela manhã e só chegava à noite”.

Víctor disse não se lembrar do currículo em que estudou no Barão, mas garante que a escola teria lhe oportunizado “Uma base, uma formação escolar muito boa” que teria influenciado seu gosto pelos estudos: “Esse gosto eu acho que veio do Barão, por que o

---

<sup>110</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

ambiente era bom, um ambiente positivo que me fez gostar de ler, de estudar, de ver as coisas acontecerem na escola”.

Questionado sobre a sua escolha profissional, a mudança de sua formação da área técnica para a licenciatura, Víctor argumentou que teria feito leituras racionais e objetivas sobre suas chances de empregabilidade.

“A passagem ocorreu por que eu fiquei desempregado por dois anos em um período em que as condições econômicas do País eram ruins. Fiz um movimento planejado e consciente de buscar um espaço de empregabilidade. Eu me perguntava: ‘– Onde é que sempre tem trabalho?’. Bom, é na educação! Então, eu fui para a área da educação. Eu sabia que ganharia pouco, que a lida do dia a dia seria difícil, mas eu sabia que não me faltaria trabalho.” (Víctor).

Víctor não foi aluno de programas de extensão universitária ou de iniciação científica. Ele destacou que precisava trabalhar durante o dia (como contínuo) para estudar à noite. Durante o seu curso, fez uma série de estágios em órgãos públicos e, um ano antes de se formar, assumiu o cargo de professor designado na rede pública estadual de ensino.

O entrevistado garantiu que a escolha do curso, entre o leque de opções ofertadas no turno da noite pela UFMG, seria justificada pelo interesse da “possibilidade de [se] associar a um organismo de classe<sup>111</sup>, em busca de amparo profissional que uma entidade classista poderia favorecer”.

Perguntado sobre o porquê de sua preocupação em escolher um curso filiado a um conselho, Víctor disse que agiu de maneira “intuitiva” e considerou que sua escolha poderia derivar de uma formação ideológica alinhada a programas políticos “de esquerda”. Além disso, argumentou usando sua identidade negra:

---

<sup>111</sup> Víctor referiu-se ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA-MG), autarquia federal que regulamenta e fiscaliza o exercício profissional de pessoas diplomadas nos cursos de agronomia, arquitetura, engenharia, geografia, geologia e meteorologia, nos seus níveis técnico e superior. Víctor era filiado ao CREA-MG, tendo em vista sua formação técnica.

“Eu sou negro e estudei em uma escola privada quando saí do Barão. E na minha sala eu era o único negro, só havia brancos. Eu era diferente. Não me tratavam diferente, mas eu sabia que a diferença existia. Muitos possuíam sapatos, roupas da moda e eu não tinha essas coisas. Então, intuitivamente fui me associando a ideias mais politizadas sobre a diversidade, um caminho mais à esquerda.” (Víctor).

A frase final da cópia de seu romance, muito emblemática, é essa:

Meu amigo Vitor não pensava muito no futuro naquele tempo e muito menos refletia sobre as condições financeiras da sociedade. Não pensava em ter roupas de marca e que a apresentação fazia diferença nos ambientes. Nossas preocupações resumiam-se em não perder média e ser titular no time de futebol. Não fez amigos, apenas conhecidos, nunca foi à casa de nenhum deles e eles na dele. Não fazia parte daquele ambiente e este ambiente não fez parte dele. Vitor se livrou rapidinho do Batistão. Não sabia o que queria ser, apenas não queria ser como eles. (Fragmento do livro de Víctor, no prelo).

Durante o encontro, meu ex-colega de turma ainda declararia que, apesar de suas opções políticas, jamais militou em algum partido político e nem mesmo em alguma organização estudantil ou trabalhista. Revelou, porém, que sempre ocupou postos importantes de “liderança”:

“Nos times de futebol em que joguei<sup>112</sup> eu era sempre o capitão. Um posto estratégico, de comando, de alguém que conhece as regras, que entende o jogo e que sabe como ele funciona. Mas eu não me valia disso para tirar vantagem. Acho que era porque eu tenho uma visão global. Eu não exigia isso... Essas coisas de liderança, de posto de comando, vinham até mim.” (Víctor).

Víctor citou o nome de três ex-colegas, dois meninos e uma menina, apenas Plauto presente na fotografia da turma de 1984 (o mesmo que em seu livro sugere acreditar que estivesse careca e que fosse algum gerente de banco, informações que atualmente não condizem com o seu ex-colega).

---

<sup>112</sup> Para estudar na escola privada, Víctor contava com um decréscimo do valor de sua mensalidade. Em contrapartida, fazia parte dos times de futebol e de vôlei. Além disso sua avó ajudou a custear seus estudos, que duraram, nessa escola, da 5ª até o primeiro semestre letivo da 8ª série. Por motivos financeiros, Víctor concluiu o restante de seu ensino fundamental (apenas o último semestre letivo) em uma escola da rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte.

Finalmente, Víctor informou destinar entre uma e duas horas semanais à leitura e declarou se manter atualizado em relação acontecimentos do mundo por meio da internet e da leitura de jornais e/ou revistas. A respeito de seus hábitos culturais e de lazer, declarou que, nos anos 1980, viajava com a família, hábito que diz preservar, além de frequentar o cinema.

\*\*\*

A explicação da trajetória escolar de sucesso de Víctor, sem percalços significativos e interrupções da ordem regular no seu fluxo, pode ser explicada pela maneira confiante de Víctor em encarar seu processo de escolarização e ele próprio uma pessoa muito confiante. Essa explicação encontra amparo no fato que apenas ele, em todo o grupo de estudantes investigados, se considerou negro. Parece evidente que a sua segurança ao falar, a maneira como expressou suas ideias e convicções políticas são produto de uma visão muito positiva de si mesmo, visões interiorizadas pela influência do grupo familiar e pela escola que teriam favorecido a construção emocional de sua alta autoestima.

O percurso escolar de Víctor revela o pleno aceite de que o bom comportamento seria a chave de seu sucesso. Aplicado e muito esforçado, ele respeita as regras e conhece o senso do jogo, como ele mesmo revelou. Conhecer as regras e saber jogar o jogo escolar parecem ser os aspectos determinantes que o levaram a assumir as posições que ele considera de liderança e de destaque<sup>113</sup>. Posições que ele ocupou com prazer quando esportista e que levou para outros espaços sociais. A tarefa de liderança, no entanto, parece ter sido exercida levando-se em conta a sua identidade de bom-moço disposto a dar conselhos e a não tirar proveito próprio das regras. *Tirar proveito* no sentido negativo que o termo pode exprimir como *tirar vantagem*, fazer uso de um *jeitinho* ou se corromper. Obviamente a interiorização do sistema de ensino, uma disposição para entender as engrenagens das coisas, cuja escolha do curso técnico se mostra reveladora, rendeu-lhe importantes benefícios e pelos quais Víctor não poderia ter sucesso escolar se não fizesse uso, ainda que se considere esse outro tipo de uso de proveito como algo

---

<sup>113</sup> Esse senso do jogo escolar poderia ser explicado como uma ação comandada por Víctor pelo conhecimento do “[...] sentido do jogo” (BOURDIEU, 2004, p. 23).

*legítimo* ou *adequado*. Como em um jogo em que o importante não é apenas competir, mas ganhar, suas memórias-ficção revelam a disputa com seu colega Plauto para ser o melhor aluno da turma. O resultado positivo, obviamente, lhe garantia, de alguma forma, o reconhecimento materno. E também os louros da vitória em uma competição que estabelecera para si e que serviria para colocá-lo em destaque para a professora e para os/as colegas de turma.

Também é preciso considerar que Víctor apresenta uma configuração familiar estável, assentada sobre o modelo hegemônico tradicional que atribui ao homem, *pai de família*, a provisão do lar e à uma mãe a responsabilidade pela casa e pela educação dos filhos. Essa configuração não teria se apresentado contraditória ao funcionamento e às exigências da escola. Sem princípios conflitantes em casa, o princípio gerador de seu sucesso parece estar atrelado ao investimento parental na sua formação. Investimento que teria proporcionado uma relação menos dolorosa com a escrita, conforme observações feitas por sua professora do Barão e os indícios de uma disposição incorporada pelo gosto em escrever, como comprova o movimento assumido por ele para se tornar um autor de texto literário.

É de se supor que, para além do acompanhamento escolar da mãe, a família tenha lhe propiciado certas condutas de organização que correspondiam aos interesses pedagógicos da escola, como hábitos de higiene e de cuidado com o seu material escolar, além da inculcação do respeito às regras, às normas e aos horários, por exemplo. Todo esse movimento teria gerado certas disposições, fazendo de Víctor um jogador conhecedor das regras, o que teria possibilitado que ele disputasse melhores condições de vida anunciadas pela mãe como promessas escolares. E não é de todo estranho que tenha se mobilizado pela busca da segurança empregatícia justamente na escola.

Por fim, cabe destacar que, embora a mãe de Víctor tenha acompanhado mais de perto a escolarização de seus filhos, é bem provável que o pai não estivesse de todo ausente, mesmo saindo muito cedo para trabalhar e retornando apenas à noite. O fato de ser o único aluno a ter uma ficha escolar preenchida e assinada pelo pai é representativo nesse aspecto. Pode-se considerar que o capital econômico esteve em consonância com as

disposições sociais e da organização familiar, exercendo papel decisivo em sua formação, fazendo de Víctor um sujeito competitivo e ético e de elevada autoestima.

## CAPÍTULO VI

### O que fizeram (e o que fizemos) de nós: singularidades de casos e as suas variações sobre os mesmos temas

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

“Depende bastante de para onde que ir”, respondeu o gato.

(Lewis Carroll. *As aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá.*)

A escolha da escola em que uma criança vai estudar faz realmente diferença para a aprendizagem de um/uma aluno/a quando o País define previamente com clareza as diretrizes nacionais comuns para todos os estabelecimentos de ensino? O progresso de uma criança em leitura e em escrita é independente da instituição em que estudarem? Um currículo escolar, uma proposta pedagógica compreendida como parte de uma política educacional maior, pode ser melhor ou mais eficaz de tal forma que seja capaz de produzir rendimentos para a aprendizagem ou para a trajetória futura de seus/suas alunos/as? Essas são questões que, reelaboradas de diversas maneiras, são formuladas por famílias preocupadas com a qualidade de ensino que seus/suas filhos/as receberão. Parece-me que já não é mais novidade que, de maneira significativa, estudos produzidos pela academia e relatórios elaborados pelos órgãos estatais têm se debruçado sobre essas mesmas questões, buscando respostas científicas ou técnicas capazes de balizarem suas análises, avaliações e recomendações.

Desde as contribuições de Pierre Bourdieu, diversos estudos já demonstraram a influência da família na trajetória escolar de seus/suas filhos/as. Diferentes trabalhos no campo da sociologia da educação destacam a influência nos processos de escolarização de diversos aspectos como a origem social, a condição econômica, o sentimento de pertencimento étnico-racial, ou o investimento e as estratégias adotadas pelas famílias na educação

dos/as filhos/as (LAIRE, 2004b; LAREAU, 2007; NOGUEIRA, 1998a; NOGUEIRA, 1998b; NOGUEIRA, 2002; NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2007) como fatores decisivos para as trajetórias escolares.

Também são objetos de pesquisa daqueles/as que se dedicam ao estudo da relação entre família e escola, a investigação do tempo destinado ao acompanhamento dos afazeres e das tarefas escolares; o conhecimento, por parte dos pais, do funcionamento dos rituais da instituição escolar; o nível de escolaridade dos pais; a influência do capital cultural familiar, seus estilos de vida, a ordem moral da família e as condições de acesso aos bens econômicos ou simbólicos, postos de maneira diferente e desigual em nossa sociedade; ou ainda as condições de instalação e de manutenção da moradia, seu número de moradores/as, a dieta utilizada e o gasto dispensando em forma de tempo e de dinheiro em experiências educacionais extraescolares (ALVES, FISCH, REGIS, 2010; BEZERRA, 2009; BROOKE, SOARES, 2008; LAIRE, 2004b; LAREAU, 2007; MAZZILLI, GANDRA, 1981; MORTIMORE *et al.*, 2008; RIBEIRO, KAZTMAN, 2008; SALATA, 2007). Esse quadro de investigações, mais expressivo e diverso do que o indicado, tem contribuído de maneira relevante para as análises educacionais contemporâneas.

Se, por um lado, as famílias diferem tanto, também é verdade que, por outro, as escolas igualmente variam muito. E elas se diferenciam a partir de suas condições de funcionamento, da organização, de seus tempos e espaços. Contudo, as escolas também diferem por seus projetos pedagógicos e suas intenções, explícitas ou não, nos programas e nas propostas educacionais, e por seus/suas professores/as e funcionários/as, por sua gestão mais democrática e colegiada ou mais autoritária e centralizadora. Também diferem no tempo por meio de rupturas ou permanências e pela capacidade de dialogarem ou não com as lideranças políticas de suas redes de ensino. Elas se diferenciam ainda por sua arquitetura, por sua materialidade, pelo uso dos suportes didáticos, pelo número de alunos/as em cada sala de aula e pela remuneração paga pelo trabalho dos/as professores/as.

Grande parte do significado simbólico e social atribuído à escolarização, sobretudo aquele que nasce nas representações das populações menos privilegiadas do ponto de vista

econômico e cultural, esteve associado às possibilidades, reais ou imaginárias, de ascensão social. Obviamente, as atuais possibilidades de mobilidade social oferecidas pelos sistemas de ensino talvez sejam evidentemente mais reduzidas. Estudos mais recentes evidenciam que o aumento dos níveis gerais de escolaridade da população não se traduz, de imediato, em melhores condições de existência, ou de melhores oportunidades de postos de trabalho, uma vez que a estrutura social tem mecanismos próprios de conservação das desigualdades e das exclusões sociais (BOURDIEU, 2009).

No capítulo anterior foram analisados cada um dos perfis de configurações dos indivíduos investigados. Nele apresentei algumas interpretações a respeito das trajetórias escolares de ex-alunos/as do Barão com os quais estudei. Com esse desenho, o meu objetivo foi compreender, caso a caso, as trajetórias escolares narradas pelas próprias pessoas. Para isso eu me vali de uma estratégia de leitura mais *vertical* ao compor um quadro relativamente pormenorizado dos dados obtidos por meio da aplicação das entrevistas e dos questionários.

Neste último capítulo apresento uma leitura mais *horizontal* desses mesmos perfis tendo-se como referência os temas recorrentes nas narrativas dos/as depoentes. A partir do conjunto de respostas obtidas pelos instrumentos de coleta de dados, analiso as variações que puderam ser percebidas após o estudo singular de cada caso apresentado na forma dos perfis de configurações.

Optei por agrupar os perfis por temas, operando com a única preocupação de apresentar, de maneira particular e entre tantas outras possíveis, em que medida os as narrativas apresentam similitudes e diferenças. Nesse sentido, vale a importante ressalva apresentada por Lahire (2004b), para quem essa escolha metodológica “[...] é apenas uma entrada possível na realidade das configurações [...] singulares sociologicamente construídas” (LAHIRE, 2004b, p. 71). As respostas variam sobre mais ou menos o mesmo tema: a escolha do estabelecimento de ensino e a relação entre família e escola.

### **A escolha familiar do estabelecimento de ensino e a crença no poder da educação**

Os/As ex-alunos/as entrevistados/as para a pesquisa indicaram de maneira unânime a crença de que o Barão de Macaúbas seria uma escola diferenciada, o que teria justificado a escolha das famílias pela Escola no ato de matrícula de seus/suas filhos/as. A maior parte dos/as alunos/as manifestou um claro sentimento de orgulho por terem pertencido ao Barão. Eles/Elas parecem ter a sensação, cuidadosamente preservada por suas memórias, de que teriam praticamente pertencido “[...] a um grupo de exceção” (BOURDIEU, 1989b, p. 257). A escolha do estabelecimento de ensino, o interesse pela matrícula dos/as filhos/as em uma boa escola, revela aspirações educacionais da família, o que se alia aos investimentos e às mobilizações na forma de acompanhamentos e auxílios domésticos nas atividades relacionadas à escola.

Como um estabelecimento capaz de propiciar “base para toda a vida” (Érika M.), o Barão gozava de relativo prestígio entre os pais dos/as alunos/as que acreditavam no “conceito bom” (Alexandre) da Escola. Obviamente a escolha do Barão não estaria desvinculada da qualidade do ensino e do “*status*” (Érika L.) que a Instituição parecia conferir aos/às seus/suas estudantes. Justamente por se destacar no mercado das escolas públicas mineiras, a matrícula no educandário nem sempre era *fácil*, e justamente por isso, conseguir uma vaga representava motivo de *felicidade* para algumas pessoas, como registrou Luciana.

Entretanto, parecem ser Leandro, Victor e Plauto os sujeitos a apresentarem pistas mais relevantes sobre a crença dos pais na reputação da escola. Para o primeiro, a afirmativa de que a escola não deixava “nada a desejar em relação a uma escola privada”, é acompanhada de uma espécie de *credencial*, já que a mãe, pedagoga, “deveria entender dessas coisas de escola”. Em sua fala, Leandro confere à mãe a responsabilidade de legitimar a reputação do Barão. Algo semelhante acontece para a mãe de Victor que, desconhecedora do funcionamento interno da Escola, contou com a contribuição de uma professora, a responsável pela indicação. Cabe destacar que ela não assume passivamente a recomendação da professora, mas mobiliza o marido para que, juntos,

pudessem obter informações capazes de balizarem a escolha do estabelecimento de ensino em que o filho seria matriculado. No entanto, Victor vai ainda mais além ao afirmar que o pai *imaginava* que a escola era boa e, assim como Plauto, confirmou que a escolha pelo Barão não fora aleatória, mas o produto de uma crença (como Plauto informou o pai “devia acreditar”) nessa reputação.

As expressões são emblemáticas porque revelam que uma reputação escolar só pode ser socialmente reconhecida se passada pelo crivo do julgamento de *especialistas* (a mãe pedagoga e a professora) e se for reconhecida como uma visão (explicitada por Plauto como *imagem* construída ou reproduzida por seu pai) capaz de produzir *crença*. Produto de uma interiorização lenta e gradual por parte da comunidade do entorno da escola, a reputação do Barão parece ter sido construída pelo “boca a boca”, conforme apresentou Tia Márcia. Contribuíram para construir a boa reputação da Escola, o que serviu para distingui-la das demais, aquelas que seriam as condições objetivas que a poderiam definir como uma espécie de escola eficaz (SOARES, 2002): uma infraestrutura de qualidade, liderança comprometida com resultados de excelência, docentes comprometidas e boa relação de convivência com a comunidade.

Como se pode depreender dos depoimentos, todos/as os/as entrevistados/as relataram acreditar que o ensino atual do Barão tem qualidade superior em relação ao ensino praticado nas demais escolas da rede estadual. A maior qualificação positiva foi dada por Alexandre, Érika L., Leandro, Luciana, Plauto e Víctor, que avaliaram o ensino do Barão nos dias de hoje como “bom”, ao passo que Débora e Érika M. o consideraram como “regular”. Quando convidados/as a emitirem opiniões sobre a qualidade do ensino público mineiro, os/as depoentes avaliaram o ensino como “regular” (para Luciana e Víctor), “ruim” (para Alexandre, Érika L., Leandro e Plauto) ou mesmo “péssimo” (Débora e Érika M.). As falas demonstram certo tipo de mal-estar em relação à qualidade das escolas públicas e um reconhecimento das mudanças relativas das oportunidades escolares que eles/elas conheceram.

A avaliação dos/as depoentes, no entanto, pode não resistir a uma análise mais cuidadosa. Quando as escolas estaduais da rede pública de ensino com características

semelhantes às do Barão são comparadas, o indicador do IDEB apresenta dados relativamente próximos (médias acima de 6.0). Segundo o índice<sup>114</sup>, escolas localizadas na regional centro-sul de Belo Horizonte apresentaram, em 2011, as seguintes notas: Afonso Pena (6.5), Bueno Brandão (6.7), Barão de Macaúbas (7.1), Pandiá Calógeras (7.5) e Instituto de Educação de Minas Gerais (6.9). Infelizmente não há dados relativos a 2011 para Barão do Rio Branco e Prof. Caetano Azeredo. Para os anos de 2009 e 2007, essas escolas apresentam, respectivamente, notas 6.4 e 6.1. Os números demonstram que as escolas localizadas em bairros de classe média e de classe média alta tendem a atender os/as alunos/as com perfis de maior capital cultural e de melhores condições de investimentos familiares. Isso significa que o valor agregado dos estabelecimentos de ensino varia também em função do público que eles recebem (DUBET, 2008)<sup>115</sup>, sobretudo no Brasil, País em que as instituições educativas se distinguem pelas implicações de classe social.

Obviamente, ainda que o ensino público não tenha as mesmas características em todas as escolas da rede estadual, o exercício de reflexão estimulado pelos questionários indica a presença de um fenômeno interessante: a perpetuação da crença na reputação da Escola em que os indivíduos estudaram. Esse fenômeno talvez possa ser explicado pela tendência das pessoas em tomarem como referência positiva o seu próprio passado escolar. Essa mesma tendência também é encontrada na justificativa da escolha do estabelecimento de ensino por aquelas famílias que, já tendo pais ou parentes/as que estudaram no Barão, optaram por matricular suas crianças na mesma Instituição. E é muito provável que meus/minhas colegas de turma tenham conservando a crença que lhes foi inculcada por suas próprias famílias.

As repostas dos/as entrevistados demonstra que a clara noção da precarização da educação pública pode ser explicada pelo acesso a diversas fontes, como notícias sobre as escolas veiculadas pela mídia, (e a exploração de temas como violência, as péssimas condições físicas dos prédios escolares, o absenteísmo docente *etc.*), conversas informais

---

<sup>114</sup> Fonte: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Último acesso em: 11 jan. 2013.

<sup>115</sup> Referência semelhante foi dada pela ex-diretora do Barão, dona Irlene ao destacar: “Por alguns anos, nós tivemos quase que *uma nata de alunos*”. (Destques meus).

e conhecimento de casos concretos na família ou na vizinhança entre tantas outras influências.

Para as pessoas que já têm filhos/as em idade escolar, essa ideia de precarização da educação pública parece ter influenciado a escolha do estabelecimento de ensino de seus/suas filhos/as. Todos/as os/as entrevistados/as matricularam seus/suas filhos/as em instituições privadas, o que, de certa forma, pode confirmar a avaliação dos/as entrevistados/as de que as escolas públicas estariam em desvantagem em relação às escolas particulares.

### **Os investimentos familiares no processo de escolarização de suas crianças**

Embora os perfis indiquem, de modo geral, que os investimentos familiares no processo de escolarização de suas crianças tenham se concentrado na figura de mulheres, notadamente mães, avós ou tias, foram os papéis maternos que se destacaram como mais relevantes na trajetória escolar dos indivíduos investigados.

Assim, como no poema *Ensino* de Adélia Prado, algumas mães pareciam acreditar que o estudo era realmente “[...] a coisa mais fina do mundo” (PRADO, 2011, p. 118). Essa crença parece ter favorecido disposições voltadas para o gosto do estudo. Disposições que os/as ex-alunos/as construíram a partir das heranças culturais familiares que teriam recebido e que teriam contribuído positivamente em suas trajetórias. Victor assume essa herança ao incorporar com convicção pressupostos da mãe: “Minha mãe sempre deixou claro que o estudo era o caminho para melhorar de vida. E eu comprei essa ideia e eu acho que é assim mesmo”. Apesar de as mães representarem um papel de grande influência, para algumas pessoas um papel reconhecidamente consciente, como no caso de Luciana (“Para a minha mãe, estudo é algo imprescindível”) e, para outras, menos consciente, como no caso de Érika M., outras personagens familiares também parecem ter desempenhado papéis secundários, mas muito significativos, na construção de disposições que interferiram nas trajetórias de meus/minhas ex-colegas.

Embora os documentos da escola tenham sido preenchidos e assinados pelas mães, em alguns casos a figura do pai também é lembrada pelos/as entrevistados/as. O interessante nesse caso é que, à exceção de Plauto, o reconhecimento da presença paterna no processo de escolarização dos/as filhos/as se resume a ações muito pontuais como um auxílio “em matemática”, para Alexandre, ou com “ditados”, para Débora. Mesmo Érika M. que indicou contar com a ajuda do pai de maneira mais sistemática, revelou que a participação paterna em sua escolarização se resumia basicamente aos finais de semana. Ainda assim, as lembranças que os/as depoentes guardam de seus pais parecem ser muito positivas. As exceções são as memórias de Plauto, para quem o pai é representado como muito rígido (e é muito provável que o pai o tenha castigado fisicamente algumas vezes) e de Luciana (pela ausência do pai).

Alguns depoimentos apontam que nem sempre o pai, ou mãe, puderam contribuir para o processo de escolarização da prole. É o caso de Débora, que parece ter recebido muito mais influência de suas professoras do que de sua família. Ainda assim é preciso considerar que, mesmo para Débora, havia um modelo de referência de escolarização em casa. Ainda que esse modelo (a irmã maia velha) não estivesse nunca presente em casa, ele permanecia por meio das narrativas ou evocações familiares.

Para outros casos, também em famílias em que os progenitores participaram mais ativamente da escolarização de seus/suas filhos/as, a presença de outras personagens na constelação familiar se mostra relevante. É o caso de Érika L. para quem a avó desempenhou papel muito significativo em sua trajetória. E talvez não seja de todo estranho que Érika L. não tenha encontrado dificuldades escolares justamente no Barão, já que a avó, normalista, deveria conhecer os rituais e as regras escolares do ensino fundamental. Apesar da pouca convivência entre ela e suas tias paternas, também essas personagens se destacam, sobretudo, porque incentivavam a sobrinha à leitura. Também Victor teve a oportunidade de contar com o auxílio de uma avó que chegou a custear parte de seus estudos e de um avô que se responsabilizava por buscar o neto ao término das aulas. Do ponto de vista sociológico, pode-se presumir que as contribuições desses familiares desempenham papel importante nas trajetórias dos/as depoentes. É provável

que a convivência com os avós tenha representado importante contribuição na formação do neto, sobretudo, em sua competência para lidar com pessoas mais idosas.

Em todos os perfis, os investimentos familiares não se resumem apenas a uma mobilização dos pais, especificamente da mãe, para acompanhar, em casa, as atividades escolares de seus/suas filhos/as. Também parecem ser recorrentes os investimentos objetivos dos pais traduzidos pela compreensão da necessidade de aulas de reforço ou da aquisição dos materiais didáticos necessários, em alguns casos, com sacrifícios, ao processo de escolarização. Além disso, observa-se que os/as ex-alunos/as entrevistados/as também contaram com outros tipos de suporte que não apenas financeiros, tais como apoio moral e afetivo dos pais, incentivos de ordem emocional por parte de parentes/as e atenção e tempo dedicados por uma rede familiar solidária composta por avós e tios/as.

Outros tipos de investimentos, narrados pelos/as estudantes como parte das lembranças de suas experiências culturais e de lazer nos anos 1980, demonstram o acompanhamento e o cuidado da família com suas crianças. Para alguns depoentes, essas experiências parecem ter se somado aos interesses escolares, como é o caso daqueles/as que, em seu depoimento, revelaram frequentar museus. O exemplo mais claro é, sem dúvida, o de Érika M. que, aos sete anos, já alfabetizada, ganha como presente de aniversário a possibilidade de se tornar frequentadora da biblioteca pública do estado.

O que a análise dos perfis evidencia é que as ações materiais ou simbólicas desempenhadas pelas famílias tendem a ter profundas repercussões nas trajetórias dos/as ex-alunos/as. Trata-se de influências parentais nem sempre conscientes ou intencionalmente dirigidas que ocorreram em diferentes espaços ou contextos da vida dos/as estudantes e que, agindo de maneira sutil, iam ao encontro dos projetos de educação e interesses da Escola.

Uma importante estratégia familiar no investimento de formação dos indivíduos parece ter sido a inculcação do *bom comportamento* escolar. Segundo Lahire (2004b), como nem sempre os pais conseguem auxiliar os/as seus/suas filhos/as no processo de

escolarização, muitas vezes, pela ausência de competências pedagógicas ou por faltarem as condições objetivas, os pais tendem a fazer com que suas crianças se submetam à autoridade escolar, o que significa evitar brigas, aceitar às condições de estudo do ambiente escolar e se enquadrarem nas regras e nos tempos e rituais da escola. (LAHIRE, 2004b, p. 26). Dessa forma, os pais incutem em seus/suas filhos/as a moral de um bom comportamento fundada no respeito as regras, na docilidade escolar e, sobretudo, no respeito à professora, esta última como personificação do saber.

De acordo com Lahire (2004b), determinados traços como boa conduta, de aceitação e respeito às regras, de esforço e de perseverança nos estudos tenderiam a contribuir para uma trajetória escolar de sucesso, na medida em que esses traços favoreceriam estruturas cognitivas importantes, necessárias e valorizadas pela escola, como os hábitos de cumprimento de horários, de organização do material escolar e do planejamento das atividades. Assim, os arranjos, as classificações e as ordenações domésticas produziriam disposições voltadas para uma escolarização sem percalços.

Por fim, cabe lembrar que o investimento familiar na educação de suas crianças proporcionou, para todos os casos, a superação do nível de escolarização dos próprios pais. Ou, como no caso de Alexandre, Leandro e Érika M., pelo menos, a possibilidade de se equipararem à maior titulação de um dos (ou de ambos os) progenitores.

#### **A aprendizagem das condições sociais de existência: as condições de classe e o reconhecimento racial**

Segundo Lahire (2004b), em muitos casos, o funcionamento escolar pode ser muito distinto do funcionamento das famílias. Isso significa que, na construção das trajetórias escolares, estão em jogo as formas como os/as estudantes lidam com interesses que podem ser diversos ou até mesmo antagônicos entre si. Para o autor, as condições econômicas e sociais de existência dos indivíduos são também condições de coexistência, na medida em que os sujeitos circulam, tanto pela escola, quanto pela família. Essa

coexistência, nem sempre pacífica, pode, entretanto, se mostrar extremamente produtiva.

Com base nos perfis analisados, pode-se afirmar que a aprendizagem das condições sociais de existência dos indivíduos decorreu das experiências vividas na escola. De todos/as os/as entrevistados/as, apenas Víctor se considerou negro, ao passo que uma maioria se autodeclarou como de raça branca (Érika L, Érika M., Leandro, Luciana e Plauto) enquanto duas pessoas se disseram pardas (Alexandre e Débora). O reconhecimento de Víctor como negro parece ter se definido muito precocemente. A expressão final de seu romance, “Não sabia o que queria ser, apenas não queria ser como eles”, não faz referência apenas a uma condição de classe, mas também a uma constatação de sua condição racial, conforme Víctor atestou durante a sua entrevista.

As aprendizagens das condições sociais de existência também se revelaram nos sentimentos de pertencimento de classe. Apenas duas mulheres, Débora e Luciana, se reconheceram como oriundas de famílias de classe baixa. Os/As demais depoentes se consideraram de classe média. No entanto, o que chama a atenção nos relatos de Débora e Luciana é a forma como elas balizaram as suas análises. Em ambos, os casos o sentimento de pertencimento de classe surge de uma compreensão que nasce da comparação de suas condições sociais com as condições dos/as demais colegas da Escola. Nesse contexto, assim como para Víctor, a aprendizagem das condições sociais de existência parece ter ocorrido também muito precocemente para Débora e Luciana e, para ambas, na Escola. Apesar disso, elas não relataram terem vivenciado situações de constrangimento ou de preconceito no Barão.

A pouca visibilidade das diferenças relativas ao pertencimento social levou os indivíduos a se identificarem como pertencentes a uma classe social comum na escola, tomando os seus exemplos familiares como modelos padrões: “família [...] para a qual não faltava nada em casa” (Alexandre); “Era visível, pelos materiais didáticos que tínhamos, semelhantes aos meus” (Érika M.); “Com condições semelhantes, estavam todos nivelados” (Leandro); “Devia ser como a da minha família também” (Plauto). Todas essas falas se contrapõem às análises anunciadas por Débora e Luciana, sobretudo no tocante

aos seus materiais escolares. A única ex-aluna mais sensível a esse caso talvez tenha sido Érika L., para quem, “Ali [na Escola] tinha de tudo, pobre, rico, tinha aquele que o pai tinha um carro bacana, aquele que ia pra escola de transporte público”. Talvez a pouca visibilidade das diferenças seja explicada pela menor heterogeneidade social dos/as estudantes do Barão, já que a escola recebia alunos/as provenientes das camadas médias e alguns/algumas poucos/as representantes dos extratos das camadas populares. Cabe destacar que não foram encontrados registros (nem nos documentos do Barão, nem nos depoimentos) de pais desempregados ou exercendo atividades de subemprego (trabalhos temporários e/ou de baixo rendimento na forma de biscates). Ao lado disso, o uniforme escolar e o tratamento das docentes talvez não permitisse a percepção das diferentes de classe.

A constatação de Débora de que nenhum/nenhuma colega teria se formado em cursos superiores socialmente mais valorizados indica novamente seu relativo conhecimento de classe. Segundo François Dubet (2008), o sistema escolar funcionaria como um processo de destilação fracionado em que os/as alunos/as *mais fracos*, também os menos favorecidos socialmente, seriam *evacuados* para habilitações relegadas, de baixo prestígio e de pouca rentabilidade, de maneira que as formações mais prestigiosas permanecessem um “[...] quase-monopólio dos grupos mais favorecidos, enquanto os menos favorecidos monopolizam, por sua vez, as habilitações mais curtas e menos rentáveis” (DUBET, 2008, p. 27).

Com base nos perfis também é possível destacar que os sentimentos de pertencimento de classe parecem ser mais expressivos para os/as estudantes (sobretudo para as alunas menos favorecidas) do que as questões relativas à raça. Entretanto, mesmo essa premissa deve ser tomada com cuidado e relativizada, uma vez que a pesquisa não teve por objetivo considerar esse aspecto.

### **Visões de mundo e noções sobre as condições econômicas do País**

Dado recorrente nos depoimentos, os/as ex-alunos/as apresentou uma noção distorcida das condições econômicas do País. Em comparação com os dias atuais, os/as depoentes relataram que poderia haver diferenças sociais na década de 1980, mas que elas não seriam tão grandes como as de hoje. Assim, Alexandre registrou que “Não havia tantas diferenças sociais como hoje” e Érika L. que “Não havia tanta discrepância como hoje em dia tem, era todo mundo mais ou menos igual, não havia tantas diferenças de classe”.

A noção de que as condições econômicas do País seriam melhores nos anos 1980 do que as condições econômicas atuais, como afirmam Alexandre e Érika L., parece estar assentada em uma imagem construída por essas pessoas ainda no tempo de estudantes. De alguma forma, elas teriam tomado a realidade da escola como sendo a realidade das condições do País, já que não percebiam desigualdades sociais no Barão. Entretanto, outros/as alunos/as também não percebiam essas desigualdades, como observaram Érika M. (“Não havia tantas diferenças”) e Víctor, ao acreditar que os/as demais discentes deviam “Também pertencer a mesma classe social” que a sua, não observando, portanto, “muita discrepância”.

Essas noções parecem estar atreladas à percepção da Escola como um lugar socialmente mais homogêneo. Um espaço em que os/as alunos/as estariam socialmente mais próximos/as. Certamente as condições objetivas e materiais da sociedade em 1980 diferem bastante das condições dos dias de hoje. E embora se leve em consideração a inexistência de tantos traços distintivos, em 1980, como atualmente, traços objetivados em diversos tipos de formas, marcas e preços de diferentes produtos que circulam nas escolas (agendas, cadernos, estojos, fichários, mochilas, sapatos *etc.*), as falas dos/as ex-alunos/as poderiam causar certo estranhamento pelo anacronismo histórico que representam.

No entanto, essas noções demonstram a existência de uma compreensão sobre as desigualdades sociais que se restringe às experiências que essas pessoas tiveram no

Barão. Isso representaria, de alguma, forma a construção de uma visão de mundo que parece ter se prorrogado nos sujeitos. Ou seja, naquele universo, a escola, os/as alunos/as viam, com os olhos de crianças, aquilo que lhes parecia o mundo. Chama a atenção o fato de que, uma vez adultos e já cientes de que a escola não é o mundo, quando se referem aos anos 1980, as pessoas mantêm a imagem que construíram sobre o mundo a partir de suas experiências na escola e, ao agirem assim, não fazem uso das informações que elas têm, sobre as condições econômicas do País atualmente.

Por fim cabe registrar que, contrariando as visões de Alexandre e de Érika L., as diferenças sociais são sensivelmente menores no Brasil atual do que na década de 1980: a década perdida. E não foi apenas a distribuição de renda que melhorou, forçando a queda da desigualdade de renda em 22,8% nos últimos 30 anos (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2011), mas também a própria renda *per capita* brasileira que passou de US\$ 2.200 na década de 1980, período em que se manteve praticamente inalterada (SANTAGADA, 1990), para pouco mais de US\$ 10.055, em 2011<sup>116</sup>.

### **A representação de si e o juízo professoral**

Um ponto que também merece destaque é a forma como os/as depoentes se representaram como ex-alunos/as e como eles/elas foram representados/as pelas professoras, em juízo registrado nos documentos da escola. Quando interrogados sobre como se classificariam como alunos/as do Barão, os/as entrevistados/as relataram, de maneira unânime, que seriam *bons/boas alunos/as*, optando por se enquadrarem na categoria média das possibilidades apresentadas no questionário. As poucas variações dizem respeito às avaliações que eles/elas fizeram de suas notas escolares, que foram indicadas como boas ou razoáveis, à exceção de Plauto, que disse ter notas ruins.

No entanto, o cruzamento entre esses três dados, a interpretação de si, as notas dos/as ex-alunos/as e o julgamento professoral emitido nas fichas de avaliação qualitativa dos

---

<sup>116</sup> Confira <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Último acesso em: 11 jan. 2013.

alunos/as apresenta algumas distorções. Não raro algumas pessoas apresentam notas diferentes daquelas que julgavam ter ou mesmo avaliações diferentes das professoras a respeito de sua condição de aluno/a. E esses casos merecem ser analisados de maneira pormenorizada.

Primeiro é preciso salientar que não há registro na ficha de Érika M. e que não foram encontradas as fichas de Débora e de Leandro. Outros três casos, com aparentes distorções, são os de Alexandre, Érika L. e Luciana.

Alexandre considerou-se um bom aluno e detentor de boas notas. Entretanto, o seu histórico escolar apresenta notas muito altas, ficando atrás apenas de Plauto nesse quesito. Apesar de se considerar um bom aluno e de ter notas altas, a professora o avaliou como “distraído”, “desatento”, e com “dificuldades ortográficas”. Segundo ela, Alexandre teria ainda uma “leitura regular”, mas “bom raciocínio e bons conhecimentos em ciências e programa de saúde”, além de “domínio dos conceitos matemáticos das operações fundamentais”. Diferentemente de Alexandre, Érika L. e Luciana seriam muito bem avaliadas por suas professoras, embora ambas tenham se representado como boas alunas, mas destacado rendimento escolar suficiente para serem aprovadas com notas razoáveis. Aliás, seus históricos escolares condizem com essa avaliação, uma vez que apresentam o registro de notas medianas. A professora avaliou Érika L. como uma aluna que se expressava “bem por escrito, bem oralmente, com bom raciocínio e boa capacidade de interpretação, domínio dos conteúdos estudados”, além de destacar que ela participava “com interesse das atividades realizadas assimilando bem os conhecimentos transmitidos”. Já Luciana foi avaliada como uma aluna que se comunicava “bem oralmente, demonstrando clareza do vocabulário [...] expressando-se bem por escrito, utilizando linguagem clara e precisa [...] interpretando o texto através de suas ideias principais”, dominando “bem os conceitos matemáticos, as operações fundamentais [...] os conteúdos estudados em *Integração Social*” e apresentando “bons conhecimentos nos *Estudos de Ciência e Programa de Saúde*”.

A avaliação global do desempenho do aluno e das alunas demonstra inclinação favorável da professora para as duas meninas. As diferenças de avaliação entre as fichas de

Alexandre e de suas colegas de turma confirmam aquilo que Marília Carvalho (2004) chamou de “[...] contexto de silêncio sobre as questões [...] de gênero, algo que se conhece mas não se discute” (CARVALHO, 2004, p. 267). Em sua pesquisa, Carvalho (2004) descobriu que, quando as professoras investigadas avaliavam seus/suas alunos/as, não apenas pelo conteúdo escolar, mas também pelo comportamento, elas tendiam a serem menos indulgentes com os meninos, e esse parece ser o caso de Alexandre. Carvalho (2004) destaca ainda que as professoras tendem a avaliar melhor as suas alunas, mesmo quando elas apresentam rendimentos menores que seus colegas meninos.

É possível que esse fenômeno tenha sido influenciado por dois aspectos: primeiro, pelo fato de que socialmente as meninas tendem a assumir atitudes mais dóceis em relação ao processo de escolarização e, segundo, pelo fator de uma identificação de gênero, já que as docentes nos anos iniciais do ensino fundamental são, majoritariamente, mulheres. De qualquer forma, essas hipóteses seriam respaldadas por aquilo que Bourdieu (2001a) indicou como sendo uma questão diretamente ligada à própria dinâmica do funcionamento do campo educacional, especialmente no que se refere às relações entre a professora e os/as seus/suas alunos/as. Trata-se de uma clarificação dos mecanismos sociais de construção das categorias de juízo dos/as professores/as a respeito de si mesmas e dos/as estudantes.

Outro caso de variação é o de Plauto. Considerando-se como um bom aluno, ele destaca que teria notas ruins no Barão, ainda que elas tenham sido as mais altas entre o grupo investigado. Além disso, sua professora o apresentaria como um aluno com “facilidade de se expressar bem oralmente” capaz de “produzir pequenos textos, usando de forma criativa o vocabulário aprendido”. Plauto apresentaria ainda “uma leitura progressiva de textos diferentes em materiais diversificados” contando para tanto com “ótima capacidade de interpretação, bom desenvolvimento do raciocínio histórico no trato da formação da comunidade e sua situação espaço-temporal geográfico”. Apesar da avaliação pejorativa que Plauto apresenta de si e da representação de um aluno que sempre visitava a sala da diretora, não foram encontrados registros motivados por sanções ou punições disciplinares na escola e é bem provável que Plauto tenha estendido

para a sua experiência no Barão traços de comportamentos em outras instituições de ensino que frequentou.

De todo o grupo investigado, apenas Víctor goza de relativa avaliação sem significativas variações. Considerando-se um bom aluno e com boas notas, algo possível de ser constatado em seu histórico escola (o registro aponta notas medianas), Víctor foi avaliado pela professora como um aluno que se expressava “bem oralmente demonstrando clareza e sequência lógica”, conseguindo “expressar bem suas ideias por escrito, utilizando linguagem clara e precisa dominando as dificuldades ortográficas” apresentando bom “domínio do vocabulário” e “interpretando o texto através de suas ideias principais”.

### **O currículo do CBA: a pedagogia do (in-) visível**

À exceção de duas pedagogas, nenhum/nenhuma entrevistado/a conseguiu se lembrar do CBA. A relativa ausência de lembranças sobre o currículo pode ser explicada por diversos fatores e, entre eles, pela idade das pessoas entrevistadas quando experimentaram a política curricular e igualmente pelo distanciamento temporal entre as experiências dos/as entrevistados/as em fase de alfabetização no momento das entrevistas. No entanto, esse esquecimento também se apresenta como um fértil campo interpretativo. Isso porque é provável que o currículo, como uma pedagogia invisível, tenha agido no silêncio, de maneira a não estimular resistências nem lembranças significativas. Como instrumento de conservação da cultura frente às sucessivas gerações o currículo está “[...] intimamente conectado com o estilo de ensino” (COOKSON JR, PERSELL, 2002, p. 118) e, nesse sentido, como demonstrado no capítulo III, seria o avesso de um bordado pouco reconhecido para pessoas que desconhecem o jogo escolar e, nesse contexto, Érika M. e Luciana, por serem pedagogas, são exceções.

Parto da compreensão de que o currículo do CBA, segundo o entendimento de Bernstein (1984), poderia ser analisado como uma pedagogia invisível em que suas regras

reguladoras e discursivas não estariam fortemente demarcadas por meio de hierarquias e de classificações explícitas para os sujeitos envolvidos durante o processo de escolarização na Escola Estadual Barão de Macaúbas. Como exemplo de uma pedagogia invisível e, portanto, pouco acessível para os/as estudantes, o CBA representaria “[...] a base do poder da relação social [...] mascarada, ocultada, obscurecida, por regras de comunicação” (BERNSTEIN, 1996, p. 80) que se traduziria na forma de uma aprendizagem flexível e pouco controlada pelos/as alunos/as. Para Bernstein (1984), a diferença entre as pedagogias visíveis e as pedagogias invisíveis reside na “[...] maneira pela qual os critérios são transmitidos e no grau de especificidade dos mesmos” (BERNSTEIN, 1984, p. 26)<sup>117</sup>. Segundo o autor, as pedagogias invisíveis seriam mais comuns na educação de crianças, contexto escolar em que as práticas pedagógicas permitiram o uso flexível dos tempos e dos espaços escolares pouco controlados pelos/as alunos/as.

[...] Mesmo para ardentes defensores de pedagogias invisíveis, esta prática está geralmente confinada aos anos iniciais da criança; na altura do nível secundário, a demanda é, certamente, por uma pedagogia visível, na medida em que essa prática leva à colocação numa ocupação profissional. (BERNSTEIN, 1996, p. 124).

Como uma pedagogia dedicada à educação de crianças, o próprio *modus operandi* do CBA, com foco nos/as alunos/as e em seus processos de aprendizagem e, não necessariamente, nos produtos da aprendizagem *per se*, explicaria a ausência de relatos mais detalhados sobre o currículo<sup>118</sup>. Do ponto de vista dos/as alunos/as, a invisibilidade consistiria na dificuldade de reconhecer como distintas as regras e as hierarquias sob as quais eles/elas estiveram expostos/as. Com o CBA, os/as alunos/as desconheciam o seu *estágio de desenvolvimento* educacional e as *atividades* que desenvolviam (BERNSTEIN, 1984); aspectos de alta visibilidade apenas para as professoras. No contexto de uma pedagogia invisível, o currículo do CBA parece ter sido marcado pelo caráter implícito que as suas regras e os seus critérios de funcionamento e organização assumiram no ambiente escolar.

---

<sup>117</sup> Destaques do autor.

<sup>118</sup> Esse *modus operandi* torna-se evidente nos registros docentes das fichas de alunos/as analisadas.

Com a adoção do CBA, a rede pública estadual de Minas Gerais produziu uma mudança de direção em sua política educacional, de pedagogias visíveis para pedagogias invisíveis, que afetaria a relação entre as famílias e as escolas. Em primeiro lugar, porque a classificação e a estruturação da pedagogia invisível do currículo do CBA favoreceria a inclusão da cultura familiar da classe trabalhadora no ambiente escolar, conforme indicou Bernstein (1984)

Esta mudança da pedagogia visível para a pedagogia invisível nos níveis da educação primária muda o relacionamento entre família e escola. (...) A débil classificação e débil estruturação da pedagogia invisível tornou possível a inclusão da cultura da família e da comunidade. Assim, a experiência da criança e seu mundo cotidiano poderiam ser psicologicamente ativas na sala de aula e, se este fosse o caso, então a escola legitimaria, ao invés de rejeitar, a cultura de classe da família. (BERNSTEIN, 1984, p. 33).

Como para Bernstein (1986) às “[...] ideologias de educação [corresponderiam] ideologias de classe” (BERNSTEIN, 1986, p. 28), a flexibilização do ritmo da aprendizagem dos/as alunos/as e a redução da expectativa precoce de aquisição de competências de leitura e escrita, marcas da proposta do CBA<sup>119</sup>, seriam indicativos de um tipo de escolarização destinado às camadas populares. Nas palavras do autor,

A medida que o ritmo da transmissão é relaxado e a aquisição precoce de competências específicas é reduzida, então o progresso é menos marcado por concepções da classe média [...] Quanto mais rígido o código coletivo, isto é, quanto mais rígidas as classificações e estruturas, maior a ênfase na leitura e escrita precoces. A criança de classe média está preparada para essa ênfase, o que não ocorre com a criança de classe trabalhadora. O enfraquecimento da classificação e das estruturas [...] transforma o passado impessoal em um presente personalizado. Pareceria que a pedagogia invisível carrega um potencial benéfico para as crianças da classe trabalhadora. No entanto [...] numa fração da classe média, esse potencial pode não ser realizado. (BERNSTEIN, 1984, p. 33).

A adoção do CBA na rede pública mineira produziu ainda outra mudança que afetaria a relação entre as famílias e as escolas. A mudança de currículo convocaria as famílias a participarem mais ativamente dos assuntos escolares, uma vez que foi necessário desenvolver um trabalho de legitimação do novo currículo junto à comunidade escolar. Além de coincidir com a criação dos conselhos de classe e com a constituição das

---

<sup>119</sup> Conforme indicativo dos documentos oficiais produzidos pelo Estado.

associações de pais e mestres, minha hipótese é a de que o CBA seria responsável por atrair pais e responsáveis aos estabelecimentos de ensino, o que se torna evidente nas expressões utilizadas pela diretora do Barão, dona Irlene, e nas expressões utilizadas pela Tia Márcia.

“O CBA representou aspirações de mudanças nas escolas; as crianças puderam ficar dois anos com a mesma professora, com um tempo maior para serem alfabetizadas. E a mudança no currículo foi muito bem elaborada pelas supervisoras, pelas professoras, e os pais foram informados. Esse processo não foi *jogado* e ele não ficou *solto*. Os pais participavam com frequência dos assuntos da Escola. Nas reuniões de pais, sempre cheias, eles me diziam: ‘– Nós viemos aqui porque sabemos que teremos respostas’. Isso me alegrava. [...] Nós abrimos a escola. Essa era a minha visão e a visão das minhas colegas de trabalho. Nós eramos um grupo bom, nós tínhamos uma escola de ideal.” (Dona Irlene).

“Nós tínhamos que cumprir os programas do Estado e, frequentemente, moldávamos as aulas de acordo com o perfil dos nossos alunos. Nós nos adequávamos, na escola, às exigências definidas por gestores que ficavam atrás de um *bureau*. O currículo era muito bom porque nós, professoras, não levávamos ‘na flauta’: os meninos saíam da escola alfabetizados, sabendo de verdade. E porque podíamos contar com a ajuda dos pais. Eles eram participativos e entendiam o nosso trabalho. Nas reuniões eu dizia: ‘– Eu dou a minha alma pelos meus alunos. É importante que eles gostem de mim e eu deles. Até que para os pais eu não ligo, não’. Mas eu digo uma coisa a vocês: ‘– Eu não perco o meu tempo’. E os pais entendiam e respeitavam. As reuniões eram à noite, com bastante quórum, porque a diretora não admitia a que as reuniões ocorressem em horário escolar, para não prejudicar os alunos. Obviamente nós, professoras, não gostávamos, mas hoje eu a entendo.” (Tia Márcia).

### **Sem as marcas (iniciais) de insucesso e a fabricação das disposições para o estudo**

Todos os relatos concedidos para esta pesquisa indicam que os/as ex-alunos/as do Barão contaram com relativo sucesso em suas trajetórias escolares. Os indivíduos destacaram que, em seus itinerários escolares, conheceram pouco ou nenhum percalço. E mesmo as dificuldades escolares encontradas puderam ser superadas.

Para as mulheres entrevistadas, o Barão teria sido o responsável pela possibilidade de percursos escolares mais estáveis, como se a Escola tivesse disponibilizado uma *base* para os estudos. Apesar de apresentar algumas dispersões, os depoimentos conferem ao Barão a responsabilidade de construções do que poderiam ser tipos de disposições para os estudos. O peso de responsabilidade do Barão é conferido por Érika L. (“É como se eu tivesse tido raízes lá que eu não tive em nenhuma outra escola”) e por sua xará, Érika M. (“Eu agradeço ao Barão pela minha formação [...] a base fundamental de estudo, do prazer de estudar, o prazer de organizar o meu horário, o prazer de ir além de minhas dificuldades”), mas também igualmente por Débora (“O Barão contribuiu muito para a minha formação porque se eu não tivesse tido na Escola todo o investimento que eu tive, em casa eu não iria ter”) e por Luciana (“O Barão me ensinou a importância do estudo, a valorização da escola, que são coisas que carreguei para o resto da vida”).

É muito provável que a fabricação desse tipo de disposição não tenha sido única e exclusivamente uma responsabilidade da Escola, ou das professoras, cabendo também às famílias uma parcela igualmente considerável na determinação do gosto pelos estudos. No entanto, há ainda outra pista importante dada por Luciana. Ela contou que foi reprovada em uma disciplina do ensino médio e considerou que “isso não aconteceria no Barão”. O argumento dessa ex-aluna indica aquilo que parece ter sido uma marca relevante para os/as estudantes do Barão: a possibilidade de darem início ao seu processo de escolarização sem marcas de insucesso.

Uma hipótese é a de que, se a experiência escolar primária é boa, ela tende a marcar de forma positiva o processo de escolarização posterior. Menos experiências negativas estariam, dessa forma, ligadas a um futuro mais positivo de longevidade escolar, o que também se associa com origem e com as configurações raciais e sociais. Nesse sentido, pode-se supor que o CBA tenha tido uma influência bastante significativa, uma vez que, ao praticamente eliminar a reprovação, teria contribuído não apenas para diminuir as chances de evasão como também favorecido a noção de uma carreira escolar mais estável. Sem as marcas iniciais de fracasso, os/as ex-alunos/as teriam, ao menos

hipoteticamente, mais chances de desenvolver a disposição pelo gosto dos estudos e, mais tardiamente, estratégias para lidar com as suas dificuldades escolares.

É interessante notar que apenas as mulheres foram capazes de produzir leituras interpretativas mais apuradas sobre essa questão. Uma importante marca cultural do modelo hegemônico de identidade feminina seria a noção de que as mulheres seriam mais observadoras e reflexivas do que os homens. Demonstrando mais emoção em suas lembranças, as mulheres foram mais detalhistas ao narrarem as suas memórias e mais detalhistas nas tentativas de explicarem as influências do Barão em suas trajetórias.

As respostas dos homens, ao contrário, foram mais evasivas. A fala de Plauto a respeito da influência da Escola é muito emblemática: “Acredito que o Barão tenha influenciado a minha trajetória, de alguma forma. Mas eu não consigo quantificar isso...”. É notório que a preocupação das mulheres não foi *quantificar* a influência do Barão, mas, antes, tentar explicar com a maior riqueza de detalhes possíveis como essa influência poderia ser compreendida em seus depoimentos. Talvez isso só tenha ocorrido por que as mulheres entrevistadas foram capazes de incorporar determinadas características que podem ser facilmente lidas como *femininas*: “[...] paciência, minuciosidade, afetividade, doação” (OLIVEIRA, 2000, p. 171). Essas características de um comportamento feminino, socialmente aprendido, talvez tenham sido estimuladas pelas famílias em ações de cuidado da casa, em tarefas domésticas que, ao exigirem ordem e sistematização de rotinas, tenham contribuído para a incorporação de disposições importantes também na escola, como atenção, paciência e docilidade.

Por fim, um dado revelador que evidencia essa análise. Para responderem as mesmas questões, as mulheres gastaram uma média de tempo duas vezes e meia maior que os seus colegas homens.

### A translação para o alto

Os perfis de configuração também apontam que, comparados os indicadores sociais e profissionais, os/depoentes tendem a se encaixar naquilo que Bourdieu (2001b) denominou a *translação para o alto*, “[...] onde só se pode conservar mudando” (BOURDIEU, 2001b, p. 176). O entendimento dessa variação só faz sentido se as posições sociais forem analisadas a partir de um contexto relacional que considere as condições sociais e o nível de escolaridade dos indivíduos com as mesmas condições e níveis de escolaridade de suas respectivas famílias de origem.

Comparadas, por um lado, as condições sociais das famílias nos anos 1980 e a escolaridade dos pais e, por outro, as condições atuais dos/as depoentes e o seu nível de escolaridade, a tendência de conservação das posições sociais torna-se evidente. Assim, embora os sujeitos pesquisados tenham superado ou, até mesmo, em alguns casos, se igualado ao nível de escolaridade dos pais, suas condições de classe permaneceram praticamente inalteradas, à exceção talvez das alunas Débora e Luciana para quem a escolarização representou uma possibilidade de relativa ascensão intelectual e econômica na estrutura social. Ainda que de maneira geral os/as ex-alunos/as do Barão tenham efetivamente alcançado postos de trabalho socialmente mais valorizados, superando as ocupações profissionais de seus pais, as condições econômicas de existência se mantiveram quase as mesmas. E a leitura comparativa de dados como a renda familiar, o tipo de residência (imóvel próprio ou alugado), o número de dependentes (filhos/as) e a manutenção das atividades de lazer aparentemente demonstram isso.

Desse modo, os perfis indicam que as trajetórias dos/as estudantes foram marcadas, tanto pela conquista da superação do nível da escolaridade dos pais e, em alguns casos, pela manutenção desse nível, quanto por uma escolarização mais longa. No geral, isso teria levado os/as estudantes a ocupações profissionais mais intelectualizadas do que as ocupações de seus progenitores, mas não teria servido para conquistar condições sociais muito diferentes do que as que encontraram em sua família de origem. A explicação do fenômeno, segundo Bourdieu (2001b), reside no fato de que, enquanto os/as alunos/as

conquistavam vantagens objetivas em relação aos seus pais, como no caso do acesso ao ensino superior, as próprias estruturas sociais compensaram, de outro lado, essas conquistas, levando o resultado final à quase anulação das benesses adquiridas pelo movimento que buscava essas vantagens.

Em síntese, isso indica que as relações entre os títulos escolares e as posições sociais não estão fixas no tempo. Às vezes, é preciso ter mais anos de escolaridade e níveis mais altos de diploma para apenas manter a mesma posição social da origem familiar. Para os casos de translação, o diploma não vale o mesmo que a posição social quando desprovido de outros valores como o capital cultural e capital econômico e ele se apresenta tanto mais importante para aqueles/as desprovidos/as de capital econômico e social. Segundo Bourdieu (2009), “[...] a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico” (BOURDIEU, 2009, p. 333). Para o autor,

No caso particular [...] em que as ações pelas quais cada classe [...] trabalha para conquistar novas vantagens (...) deformar a estrutura das relações objetivas entre as classes [...], são compensadas pelas reações, orientadas pelos mesmos objetivos, das outras classes, o resultado dessas ações opostas, que se anulam no próprio movimento que suscitam, é uma translação global da estrutura da distribuição entre as classes [...] dos bens que são o objeto de concorrência. (BOURDIEU, 2001b, p. 176).

### **Considerações (gerais e) finais**

Antes de tudo é preciso destacar o que Barão de Macaúbas representou para os sujeitos investigados. À exceção de Débora, o Barão não foi, necessariamente, um ambiente desafiador (embora tenha sido para ela e para Luciana o espaço para a aprendizagem das condições sociais de suas existências). Essa consideração é importante na medida em que revela ao menos uma hipótese: ainda que do ponto de vista social houvesse desigualdades entre os/as alunos/as, do ponto de vista cultural os/as estudantes estariam praticamente equiparados. Esse certo tipo de *nivelamento cultural* poderia ser útil para

explicar o motivo pelo qual as lembranças narradas tenham apresentado sempre valores muito afetivos. Como sujeitos de condições sociais diferentes (e desiguais), mas relativamente com um nível médio de capital cultural (expresso, sobretudo, pela escolaridade dos pais), a escola não representava um ambiente hostil às crianças e às suas respectivas famílias. Todos os perfis apresentam famílias em que os membros (pais e irmãos/irmãs mais velhos/as) *conheciam* a escola, membros que tiveram trajetórias escolares, curtas ou longas, de sucesso ou não, mas pessoas que eram alfabetizadas e que teriam frequentado outras escolas (e, em alguns casos, até a mesma escola, o Barão).

Com um ensino voltado para o que cada criança seria capaz de aprender, *do mais simples ao mais complexo*, o Barão teria sido capaz de pôr em prática as premissas anunciadas pelo CBA, respeitando o tempo e o ritmo de seus/suas alunos/as. Esse respeito teria propiciado que as crianças em fase inicial de alfabetização estudassem por dois anos consecutivos sem marcas de insucesso. E o exaustivo trabalho escolar exigido dessas crianças (aliado a outros tantos motivos), parece ter contribuído para guiar o desenvolvimento dos/as alunos/as em direção à disposição para o gosto da leitura e para o gosto de estudar. Sem as marcas (iniciais) de insucesso, o CBA teria favorecido, nos/nas alunos/as, a fabricação de disposições para o estudo.

Como fenômeno profundamente único, mas não dissociado das produções e das tendências pedagógicas da época, o currículo do CBA teria se revelado como uma pedagogia invisível nos termos de Bernstein (1984). Assim, nenhum/nenhuma aluno/a mostrou a mais remota suspeita de seu poder *póstumo* de realização em sua trajetória escolar. Nesse caso, a ausência de lembranças do CBA pode revelar o quanto uma pedagogia invisível tem de poder de “aprovação silenciosa”. Ainda assim, alguns indícios parecem ser capazes de testemunhar a sua existência. Tais indícios, lembrados por Érika M. e Luciana, pedagogas de formação, destacam os livros didáticos e os manuais pedagógicos utilizados pelos/as alunos/as, além de alguns mecanismos de seu funcionamento, como a presença de certas rotinas e práticas específicas.

Também é preciso registrar que só foi possível ter acesso à grande parte das informações sobre as carreiras dos/as próprios/as alunos/as graças ao CBA. Prática comum em

currículos desse tipo, o CBA favoreceu o preenchimento, por parte das professoras, de fichas que avaliavam qualitativamente o desenvolvendo dos/as educandos/as. Obviamente talvez esses registros nem sempre tenham sido capazes de produzir uma fotografia muito condizente com os/as alunos/as, uma vez que eles foram atravessados por julgamentos professorais que se apoiavam em “[...] um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados” (BOURDIEU, 2001b, p. 192).

Do ponto de vista dos/as alunos/as, o gosto pelo estudo, o prazer com as coisas da leitura e da escrita e a interiorização de disposições escolares sem resistências, ou mesmo, sem marcas profundas (interiorização que sequer permitiu seu próprio reconhecimento) também foram, sem dúvida, orientados pelos estímulos familiares. Estímulos familiares que, apesar de variarem bastante em sua forma e conteúdo, priorizavam que as crianças incorporassem disposições positivas para a leitura e a escrita e disposições para uma forma escolarizada de bom comportamento que deveria ser incorporada pelos indivíduos. Ainda que esses estímulos tenham talvez provocado alguns castigos ou algumas privações, à exceção de Plauto, todos/as os/as demais reconheceram intenso prazer na resposta aos estímulos familiares. Pode-se afirmar que, de modo geral, não há indícios de omissão parental e de desinteresse dos pais pelas coisas escolares de seus/suas filhos/as.

De modo geral, parece tratar-se de uma geração de alunos/as para quem a educação se apresentava como a única carta possível de aposta que, segundo seus pais, poderia proporcionar melhores condições futuras de vida. A análise horizontal dos perfis permite concluir que os/as entrevistados/as teriam interiorizado certos projetos dos pais, desejosos de que seus/suas filhos/as viessem a conquistar, por meio dos estudos, condições objetivas mais estáveis e mais seguras do que as suas. Entre as pessoas investigadas, apenas a família de Érika L. parece ter estimulado outra forma de realização social. Mesmo nesse caso, a primeira escolarização teria recebido muito atenção de sua família, destacando-se, sobretudo, a influência de sua avó normalista, nível de estudo já bastante elevado para uma mulher daquela geração (o que pressupõe a presença de certa longevidade escolar na família).

Também é preciso destacar a importância das professoras e de seu envolvimento na aprendizagem dos/as alunos/as como fatores constituintes de processos escolares eficazes, o que teria possibilitado o melhor desempenho escolar dos/as estudantes (SOARES, 2002). É possível observar que as professoras apresentam um papel importante na trajetória dos/as alunos/as. Parte considerável da construção da autoestima dos/as estudantes parece ser proveniente de uma avaliação muito positiva das professoras que são representadas como modelos de referência que estimularam as trajetórias escolares demonstrando interesse no progresso escolar de seus/suas discentes.

Em síntese, os casos demonstram que as estratégias familiares mantêm um indicador comum: o investimento escolar. Seja por meio de valores expressos pelas falas dos pais, ou mesmo, por meio de atitudes e ações (como o acompanhamento escolar, o custeamento de aulas particulares, a compra de materiais didáticos, a presença em reuniões escolares *etc.*), os pais parecem ter gozado de pouquíssimas chances objetivas e materiais para salvaguardar o seu grupo familiar, ou até, para poder fazê-lo ascender socialmente e, nesses casos, toda a mobilização dos genitores caminha em direção ao investimento na escolarização de seus/suas filhos/as. Portanto, é de se supor que o valor atribuído pela família à educação desses sujeitos tenha desempenhado relevante papel em suas trajetórias escolares. À exceção de Plauto, todas as demais trajetórias podem ser entendidas como percursos de sucesso sem percalços consideráveis capazes de terem interrompido o fluxo escolar ou comprometido a sua longevidade.

## CONCLUSÕES

E mesmo se algum dia acontecesse de tudo já ter sido examinado e decidido por ele até o último ponto e de forma definitiva, e já não restassem mais quaisquer dúvidas, mesmo assim, parece, ele acabaria renunciando a tudo como ao absurdo, monstruoso e impossível. Mas restava ainda todo um abismo de pontos não resolvidos e dúvidas.

(Fiódor Mikhailovich Dostoiévski. *Crime e castigo*).

Para o tipo de investigação a que me propus, a análise das trajetórias escolares das pessoas pesquisadas é um jogo criterioso de possibilidades analíticas. À luz dos referenciais teóricos com as quais trabalhei, cada indivíduo se constitui a partir de inúmeras, diversas e, às vezes, conflitantes experiências sociais. Os indivíduos se encontram ligados aos diferentes modelos sociais de existência que amparam suas trajetórias por vínculos ora muito estreitos e consolidados, ora por fios muito tênues e frágeis. Cada pessoa, portanto, partilha em si mesma e por si mesma a existência de numerosas expressões culturais, históricas e sociais, marcadas por suas condições de classe, de gênero e de raça, e igualmente dividem ainda as experiências socializadoras escolares e familiares. Contudo, essas experiências sociais não são totalmente estáveis e duradouras até a imutabilidade. Elas comportam fragmentos de relativa independência e originalidade. Para compreender as influências das experiências escolares nas trajetórias das pessoas entrevistadas, foi necessário que eu estabelecesse um movimento de *desapaixonamento* das minhas fontes de pesquisa, dado o meu vínculo afetivo com as minhas próprias lembranças da época em que estudei no Barão, com os dados do meu *baú de recordações*.

A riqueza de informações encontradas a partir da revisão da literatura poderia fazer crer à primeira vista que *muito já se conhece* sobre as trajetórias escolares. No campo da sociologia da educação essa afirmação é bastante correta, mas, atualmente, talvez pouco representativa no campo das teorias críticas do currículo. É possível concluir que, tanto as

famílias, com seus mecanismos internos de funcionamento e suas estratégias, como a escola, com o seu currículo, contribuíram para que os sujeitos investigados construíssem trajetórias escolares de relativo sucesso. Sem dúvida, é no estilo de vida familiar como um todo, na ordem moral doméstica indissociável de uma ordem cognitiva maior que se podem encontrar os princípios tidos como adequados aos interesses da escola: a concentração, a regularidade, o esforço, o respeito às regras *etc.*

Pude perceber nas entrevistas a noção de que, para muitas famílias, somente a escola poderia ser responsável por propiciar melhores condições sociais de existência para os/as estudantes. Esse valor conferido pelas famílias à escola evidencia a expectativa de que o processo de escolarização pudesse favorecer a superação das condições de emprego e de renda dos próprios pais. Obviamente, essa crença poderia ser desperdiçada se as pessoas a ela expostas não estivessem receptíveis aos seus estímulos, o que, apesar das variações encontradas nos perfis de configurações, não parece ser o caso dos/as meus/minhas ex-colegas de turma. Segundo Lahire (2004b), um capital cultural familiar só pode ter efeitos socializadores sobre as crianças se ele encontra meios (condições, oportunidades, situações e tempo) para ser transmitido. Como para conseguir o milagre desejado é preciso antes crer no santo a quem as preces são encaminhadas, para conseguir que essa crença se tornasse uma real possibilidade, os pais, tal como penitentes, precisavam crer no poder da escola. Para Nogueira (1997), influenciados pelos interesses de suas famílias, alunos/as *oblatos/as* “[...] depositam todas as suas expectativas de ascensão social” na escola (NOGUEIRA, 1997, p. 124).

Em termos de classe social, os relatos evidenciam que os percursos escolares do grupo de ex-alunos/as investigados/as foram marcados por diversos tipos de esforços e de sacrifícios familiares, aspectos que *denunciam* a origem social das pessoas ouvidas. Ocorre que, no Brasil Imperial, barões e baronesas eram justamente os/as proprietários de títulos de nobreza não hereditários, pessoas de baixo nível hierárquico ascendente na corte da real. Vindas de meios não nobres, os títulos serviam para render distinção ao/à seu/sua portador/a. A honraria representava o nível mais baixo na aristocracia, ela mesma em profunda decadência de poder, privilégio e prestígio social. Acontece que, para os barões e as baronesas contemporâneos/as, os investimentos escolares que

levaram à superação (ou à equiparação) do nível de escolaridade de seus pais, estratégias de reconvenção social, talvez tenham significado relativamente pouco, mesmo que esses investimentos, do ponto individual, tenham representado muito para as trajetórias das próprias pessoas.

Todos os perfis analisados demonstram que não houve omissão parental ou desinteresse dos pais pelas coisas relacionadas à escola. Mesmo nos casos de maior dificuldade financeira, os pais estiveram mobilizados, dentro de suas possibilidades econômicas e culturais, no processo de escolarização de seus/suas filhos/as. É uma verdade que a participação dos pais tenha sido diferente de caso para caso, mas, ainda assim, ela guarda algumas características comuns, como a escolha do estabelecimento de ensino e a manutenção dos/as filhos/as na escola, o que implicava a compra de materiais didáticos e, em alguns casos, até mesmo, na contratação de serviços como aulas de reforço.

Para alguns/algumas entrevistados/as, a escola também parece ter sido a responsável pela construção de disposições para a leitura, para a organização e para o planejamento da carreira escolar. É de se supor que nesses casos o CBA tenha sido decisivo, na medida em que, ao pregar o respeito ao tempo e ao ritmo dos/as alunos/as, não tenha produzido marcas de fracasso, expressas em termos de evasão ou repetência, na carreira escolar inicial dos/as depoentes. O CBA teria favorecido que os/as seus/suas estudantes adquirissem, de forma muito positiva, o jogo da linguagem para participar dos eventos da cultura escolar. Ações e práticas educativas da escola, expressas na forma de seu currículo em ação, oculto, prescrito ou nulo, marcam as trajetórias escolares. Elas têm lastro com as condições materiais e objetivas das pessoas e ajudam a compreender as escolhas e os investimentos que elas fazem em suas carreiras.

Como *pista de corrida*, o que está em jogo são os cursos das pessoas, suas trajetórias, o que faz com que a experiência de uma determinada escolarização, de um determinado currículo, nos torne parte importante e significativa daquilo que nos tornamos. Saberíamos mais se pudéssemos ouvir com atenção aqueles/aquelas a quem as políticas públicas, as escolas e os currículos mais interessam: os/as alunos/as. Ouvindo os/as

estudantes, talvez seja possível compreender o que há de social e político naquilo que os/as forma, que os/as conforma, como apontou Goodson (2008).

Para entender o social e o político é preciso antes entender o pessoal e o biográfico [...] tantos escritos recentes sobre mudança educacional e social, da mesma forma, tantas novas iniciativas governamentais em todas as sociedades ocidentais foram realizadas negando ou ignorando as missões pessoais e as trajetórias biográficas [...]. (GOODSON, 2008, p. 13).

Obviamente a resposta à questão “*O que fizeram (e o que fizemos) de nós?*”, não está apenas circunscrita aos condicionantes familiares e escolares, e talvez, não exista sequer uma única e coerente resposta para esse problema (sociológico), mas muitas, diversas (e mesmo antagônicas) respostas possíveis. Mais do que *uma* resposta, penso que o enunciado favorece a reflexão de que, se nenhum indivíduo pode ser encarado como expressão de uma construção do tipo *self-made man*, tampouco pode ser compreendido como um forasteiro de si mesmo em sua própria trajetória.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Suelena de Moraes. *Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

ALEXANDRINO, Manuel Carvalho. Organização do ensino em ciclos: a proposta de avaliação da aprendizagem da SEDEC: alguns enviesamentos. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 21, n. 39, p. 42-52, 2000.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 27, n. 65, p. 03-15, jan./mar. 1957.

ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'État : notes pour une recherche*. *La Pensée*, Paris, n. 151, juin 1970.

ALVES, Fátima; FISCH, Gicele; REGIS, André. Escolhas por estabelecimento escolares: efeitos das características das famílias e do contexto de moradia. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 33ª. reunião anual 2010, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2010.

ALVES, Isaías. *Vida e obra do Barão de Macaúbas*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1942.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 1998.

ALVES, Nilda. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. Ciclo Básico: uma proposta vista pelas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov. 1990.

ANTUNES, Ana Maria de Cerqueira. Financiamento da educação: análise das fontes e da distribuição de recursos. In: VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó de *et al.* (Orgs). *Estado e educação*. Campinas/São Paulo: Papyrus/CEDES/ANDE/ANPEd, 1992, p. 157-67.

APPLE, Michael. *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1979.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1992.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP, 2006, p. 233-57.

ARROYO, Miguel González. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ASSIS, José Carlos. *Análise da crise brasileira: da internacionalização bancária com Castelo à capitulação externa com Sarney*. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. *As escolas públicas do Rio de Janeiro: considerações sobre o conforto térmico das edificações*. 1995. 178 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. *Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista*. 2002. 208 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção.) – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BAHIA, Norinês Panicacci. *O significado de uma década no contexto de democratização do ensino: o ciclo básico no estado de São Paulo 1984-1994*. 1995. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA, Elisa de Oliveira. *O ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais: o risco da fogueira*. 1991. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARRETTO; Elba Siqueira de Sá. Avaliação na escola de 1º grau: a experiência da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a implantação do ciclo básico. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 16, p. 125-136, jul./dez. 1987.

\_\_\_\_\_. (Org). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 2000.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-40, maio/ago. 2001.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, n. 01, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste em France*. Paris : François Maspero, 1971.

BAUDELLOT, Christian. L'improbable est toujours possible. *In*: FERRAND, Michèle; IMBERT, Françoise; MARRY, Catherine (Orgs). *L'excellence scolaire: une affaire de famille*. Paris : L'Harmattan, 1999.

BECKER, Bertha Koiffmann; EGLER, Cláudio Antônio Goncalves. *Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control: theoretical studies towards sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971

\_\_\_\_\_. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 26-42, maio 1984.

\_\_\_\_\_. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, José Arimatéa. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 103-15, jan./abr. 2009.

BOBBITT, John Frank. *The curriculum*. Boston/New York/Chicago: Houghton Mifflin Company/The University Press Cambridge, 1918.

\_\_\_\_\_. *Curriculum-making in Los Angeles*. Chicago: The University of Chicago, 1922 (Supplementary education monographs, published in conjunction with The school review and The elementary school journal, n. 20).

\_\_\_\_\_. *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1924.

\_\_\_\_\_. *The curriculum of modern education*. New York: McGraw-Hill Book Company Inc, 1941 (McGraw-Hill Series in Education).

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria J. Alvarez *et al.* Porto: Porto Editora, 1994.

BONEL, Mônica Maia. *O ciclo básico: um estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo*. 1992. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, v. 62-63, p. 69-72, juin 1986.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989a.

\_\_\_\_\_. *La noblesse d'état : grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les Éditions Minuit, 1989b.

\_\_\_\_\_. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 217-27.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 145-83.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001c, p. 185-16.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003a, p. 39-72.

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003b, p. 73-111.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. 2. reimp. Trad. Cássia R. da Silveira, Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 11. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. (Coord). *A miséria do mundo*. 7. ed. Trad. Mateus S. Soares Azevedo *et al.* Petrópolis: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. *A produção da crença: contribuições para uma economia dos bens simbólicos*. 3. ed. reimp. Trad. Guilherme J. de F. Teixeira, Maria da Graça J. Setton. Porto Alegre: Zouk, 2008b.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claud. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions Minuit, 1970.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1976.

BOWSHER, Columbus Austin. *The absolute curriculum: its basis*. Champaign: The Gazette (printed and bound by)/Copyrighted and published by the author, 1900.

BRASIL. Educação para todos – caminho para mudança. *Diário Oficial da União*. Brasília (DF), p. 8.075, seção 01, 05 jun. 1985.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei n. 5.692. *Diário Oficial da União*. Brasília (DF), p. 6.367, Seção 01, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 196. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Resolução n. 196/96. *Diário Oficial da União*. Brasília (DF), Seção 01: 21082-5, 16 out. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394. *Diário Oficial da União*. Brasília (DF), p. 27.833, Seção 01, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Evolução da desigualdade no rendimento domiciliar per capita nos municípios brasileiros*. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República: Comunicado IPEA n. 120, 10 nov. 2011.

BRITO, Ângela Xavier de. *L'influence des la socialisation des élites féminines brésiliennes : le collègue Notre Dame de Sion à Rio de Janeiro*. Paris : L'Harmattan, 2010.

BRODSKY, Marcelo. *Buena memoria*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2010.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, Kátia Maria Penido. *Construção de habilidades: trama de ações e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BUFFA, Ester. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. 1. ed. Campinas/Uberlândia: Autores Associados/EDUFU, 2005, v. 01, p. 105-16.

CALDAS, Alberto Lins. Transcrição em história oral. *Revista do Núcleo em História Oral*, São Paulo, n. 01, p. 71-79, nov. 1999.

CARDOSO, Frederico Assis. *A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora de lugar?* 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARLES, Pierre. *La sociologie est un sport de combat*. Montpellier, França: C-P Productions, 2007. Filme documentário. DVD. 1h26min, cor.

CARROLL, Lewis. *As aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, p. 76.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 22, p. 247-90, jan./jun. 2004.

CELISTRE, Sinara Sant'Anna. *Os ciclos de formação no ensino público cearense: histórias de quem entrou nesse ciclo*. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

COLLINGS, Ellsworth. *An experiment with a project curriculum*. New York: The Macmillian company, 1929.

COOKSON JR., Peter W.; PERSELL, Caroline H. Internatos americanos e ingleses – um estudo comparativo sobre a reputação das elites. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUERIA, Maria Alice (Orgs). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 103-19.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez/Editora da Universidade Federal Fluminense/FLACSO do Brasil, 2005.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 02, p. 185-91, maio/ago. 2009.

DAVERNE, Carole. Trajetórias escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org). *Dicionário de educação*. Trad. Maria Alice Nogueira. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 768-71.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (v. 1). 2. reimp. Trad. Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 10.

DEWEY, John. *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press, 1902.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. 1. ed. 1. imp. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DOLL JR., William E. Ghosts and the curriculum. In: DOLL JR., William E.; GOUGH, Noel (Eds). *Curriculum visions*. New York: Peter Lang, 2002, p. 23-70.

DOOP, Katharine Elizabeth. A new factor in the elementar-school curriculum. *The American journal of sociology*, Chicago, v. III, n. 02, p. 145-157, September, 1902.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*. 2003. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Crime e castigo*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2006, p. 84.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Trad. Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos*. 1995. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Ciclo básico em São Paulo: resgate crítico do processo de implantação. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais. Aulas, saberes, políticas*. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 223-32.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1963.

\_\_\_\_\_. *Sociologia e educação*. 9. ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DURU-BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. 3. éd. Paris: Armand Colin, 2006.

ELALI, Gleice Virginia Medeiros de Azambuja. *Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área*. 2002. 582 f, 2 vol. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. *Mozart: sociologia de um gênio*. Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 140 (Organizado por Michael Schröter).

ELMORE, R.; SKYES, G; SPILLANE, J. Curriculum policy. *In: JACKSON, P (Org). Handbook of research of curriculum*. 2. ed. New York: McMillan Publishing Company, 1992, p. 185-215.

ÉRNICA, Maurício, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-66, Maio/ago. 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FERRÃO, Maria Eugênia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.

FERRARO, Alceu Ravello; MACHADO, Nadie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. *Educação & Sociedade*, São Paulo, a. 23, n. 79, p. 213-41, ago. 2002.

FERNANDES, Cláudia Olivera. Promoção automática na década de 1950: uma revisão bibliográfica na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich. *Escola em movimento: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do ciclo básico de alfabetização do estado do Paraná*. 2001. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: FaE-UFMG/CNPq/FAPEMIG/CEALE, 2006.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, Creso (Org). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 30-38, jan./fev./mar./abr. 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto Constituinte Escolar: a vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (Org). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 31-45.

FREITAS, Elias José Lopes de. *A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação*. 2000. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FREITAS, José Cleber de. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo*. 2000. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-27, set. 2002a.

\_\_\_\_\_. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Revista Eccos*, São Paulo, v. 04, n. 01, p. 79-93, jun. 2002b.

\_\_\_\_\_. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?*, 27ª. reunião anual 2004, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2004.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e análise do ego (1921). *In: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Vol. XVIII (1920-1922). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1989.

FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos. *Concepções de linguagem e ensino da língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado*. 1990. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FUSARI, José Cerchi. Reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. *Revista de Educação*, São Paulo, v. 13, p. 04-14, abr. 2001.

GHANEM, Elie. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa/FAPESP, 2004.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *“A escola dos que passam sem saber”*: a prática da não retenção na narrativa de professores, alunos e familiares. 2002. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira *et al.* (Org). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOETHE, Joham Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ensaio, 1994, p. 64.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. Abílio César Borges. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs). *Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC/INEP/COMPED, 1999, p. 29-38.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

HAMILTON, David, Sobre as Origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 06, p. 33-52, 1992.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. 11. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org e Trad). *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 9-131.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 01, p. 09-43, jan./jun. 2001.

KILPATRICK, William Heard. *Remaking the curriculum*. New York/Chicago: Newaon & Company, 1936

KOSLINSKI, Mariane C.; LASMAR, Cristiane; ALVES, Fátima. Educação e cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. *e-metropolis*, Rio de Janeiro, a. 03, n. 08, p. 08-20, mar. 2012.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LA RAMÉE, Pierre de. *Professio Regia*. Basileia: Johann Thomas Freige (Éditeur), 1576.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Arquitetura escolar. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs). *Navegando na história da educação brasileira: 1986-2006*. Campinas: Gráfica FE/HISTEDBR, 2006 (CD-ROM. Verbetes: Arquitetura Escolar).

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Retratos sociológicos: disposições e variações*. Trad. Patrícia C. R. Reuillard, Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon A. Vasques, Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004b.

\_\_\_\_\_. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 49, p. 11-42, set. 2005.

\_\_\_\_\_. *A cultura dos indivíduos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. Trad. Viviane Caldeira Ramos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.

LAU, Rachel Gomes. *Alfabetização, letramento nos ciclos: que interfaces são essas?* 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

LAWTON, Denis. *Class, culture and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1975.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Trad. Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 19, p. 05-24, 1999.

LEMOS, Paulo (Org). *A história da Escola de Minas*. Ouro Preto: Editora Graphar, 2012.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 03, p. 417-52, dez. 2002.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

LOBATO, José Bento Monteiro. *Memórias da Emília*. São Paulo: Editora Globo, 2009, p. 82-3. (Ilustrações de Paulo Borges).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 06, p. 53-67, 1992.

\_\_\_\_\_. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 02, n. 20, p. 101-32, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 02, n. 25, p. 59-75, jul./dez. 2000a.

\_\_\_\_\_. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org). BASSANEZI, Carla (Coord). *História das mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000b, p. 443-481.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. A criação dos grupos escolares e o mito do sucesso do ensino primário em quatro anos (1907-1916). In:

SHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Izabel Cristina Alves da Silva (Orgs). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EDUFES, 2010, p. 359-86.

MAINARDES; Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard, 2002.

MARTUCCELLI; Danilo; SINGLY, François de. *Les sociologies de l'individu*. Paris : Amand Colin, 2009.

MAZZILLI, Rosa Nilda; GANDRA, Yaro Ribeiro. Consumo alimentar de pré-escolares matriculados nos Centros de Alimentação do Pré-Escolar (CEAPes) e de suas respectivas famílias. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, n. 15 (supl.), p. 23-31, 1981.

MELLO, Suzy Pimenta de. *Escolas elementares*. 1970. 191 f. Tese (Concurso Público para o cargo de livre docência) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes *et al.* (Org). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis / Rio de Janeiro: vozes, 2003, p. 09-27.

MINAS GERAIS. *Instrução Pública Primária em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Plano Mineiro de Educação 1984/87*. Belo Horizonte, 1984a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 5.231/84. Institui o Ciclo Básico de Alfabetização na Rede de Escolas Estaduais de Ensino de 1º Grau. *Diário Oficial – Jornal Minas Gerais*. Belo Horizonte, Caderno do Executivo, p. 25, 04 dez. 1984b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Subsídios para discussão dos documentos regionais do congresso Mineiro de Educação. Belo Horizonte, 1984c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Centro de documentação e Informações Educacionais. Ensino de 1º grau: reprovação. Rede de ensino Estadual. Minas Gerais – 1978/83. Belo Horizonte, 1985a (CEDINE Informa n. 01).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Centro de documentação e Informações Educacionais. Ensino de 1º grau: evasão imediata. Rede de ensino Estadual. Minas Gerais – 1979/84. Belo Horizonte, 1985b (CEDINE Informa n. 03).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Diretoria do Ensino de 1º Grau. Alfabetização Escolar em Minas Gerais: diretrizes para avaliação da proposta do ciclo básico de alfabetização. Belo Horizonte, 1986a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Diretoria do Ensino de 1º Grau. Ciclo Básico de Alfabetização: estudos para subsidiar a elaboração da proposta curricular. Belo Horizonte, 1986b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência Educacional, Diretoria do Ensino de 1º Grau. Ciclo Básico de Alfabetização: avaliação 86/86. Belo Horizonte, 1987.

MOLÉNAT, Xavier (Coord). *La sociologie : histoire, idées, courants*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions, 2009.

MORAES, Sílvia Elizabeth. Os buracos da lousa: reflexões sobre um tema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 653-73, set./dez. 2006.

MOREIRA, João Roberto. *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, 1955.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, Brasília, a. 09, n. 46, p. 73-83, abr./jun. 1990.

\_\_\_\_\_. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 109-17, jun. 2007.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David. ECOB, Russel. A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias? *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 153-62.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Milton; BRANT Fernando. O que foi feito de vera/O que foi feito de Vera. *In*: MILTON NASCIMENTO. *Clube da Esquina 2*. Rio de Janeiro: EMI-ODEM, 1978. 2 CDs. CD 1 Remasterizado, Faixa 08.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 07, p. 109-29, 1997.

\_\_\_\_\_. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 07, p. 42-56, jan./fev./mar./abr. 1998a.

\_\_\_\_\_. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 08, n. 14/15, p. 91-103, fev./ago. 1998b.

\_\_\_\_\_. *Elites econômicas e escolarização*: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. 2002. 195 f. Tese (Concurso Público para o cargo de professora titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins (Orgs). *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI Geraldo; ZAGO, Nair (Orgs). *Família & Escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, Lygia Bojunga. *A bolsa amarela*. 16. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O bonequinho doce*. Belo Horizonte: Lê, 1982.

\_\_\_\_\_. *A bonequinha preta*. 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 2004.

OLIVEIRA, Vânia Fortes de. Magistério: profissão feminina? In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org). *Imagens de professores*: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000, p. 161-74.

PRADO, Adélia. *Bagagem*. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011, p. 118.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares*: referenciais para análise. 1. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. Trad. Neide Luzia de Rezende, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 07-26, nov. 1999.

\_\_\_\_\_. Ciclos pedagógicos e projetos escolares: é fácil dizer. In: PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 179-91.

\_\_\_\_\_. Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de *et al.* (Orgs). *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 35-59.

\_\_\_\_\_. *Os ciclos de aprendizagem: novos espaços, tempo de formação*. Trad. Fátima Murad, *Pátio*, Porto Alegre, a. 08, n. 30, p. 16-19, maio/jul. 2004.

\_\_\_\_\_. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Armetd, 2007.

PETITAT, André. *Produção da escola/Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PINAR, William; GRUMET, Madeleine. *Toward a poor curriculum*. Dubuque: Kendall/Hunt Pub. Co., 1976.

PINTO, Telma Cristina Guerreiro. *Projeto Centro de Ensino Básico: um estudo do Ciclo Básico de Alfabetização na reorganização do ensino fundamental, no Estado do Pará, no período de 1987 a 1990*. 1999. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

POOLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar. *In: MOLL, Jaqueline (Org). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 133-52.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.* Petrópolis: Vozes, 1998, p. 95-142.

POPKEWITZ, Thomas S.; PEREYRA, Miguel A. Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. *In: NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas. S. (Orgs). Reformas educativas e formação de professores.* Lisboa: Edições EDUCA, 1992, p. 11-40.

RESENDE, Márcia Helena Siervi. *O processo de municipalização do ensino no estado de Minas Gerais.* 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

REVEL, Jacques (Org). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise.* Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil.* 2. ed. 9. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização – etapas da evolução sociocultural.* 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz (Org). *O futuro das metrópoles: desigualdade e governabilidade.* Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles/IPPURFASE/REVAN, 2000.

\_\_\_\_\_. A dimensão metropolitana da questão social: ensaio exploratório. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS – ANPOCS, 31ª. reunião anual 2007, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPOCS, 2007.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; RODRIGUES, Juciano Martins; CORREA, Filipe Souza. Território e trabalho: segregação e segmentação urbanas e oportunidades ocupacionais na região metropolitana do Rio de Janeiro. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS – ABEP: As desigualdades sócio-demográficas e os direitos humanos no Brasil, 16º. encontro nacional 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: APEB, 2008.

RIBEIRO, Luiz César de Queirós; KAZTMAN, Rubem (Orgs). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ; Uruguai: IPPES, 2008.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo. v. 15, n. 12, p. 07-21, maio/ago. 1991.

RODRIGUEZ, Andrea Maria Rua. *Avaliação do ensino por ciclos de formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras de uma escola municipal*. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RUIZ, Ricardo Machado; PEREIRA Fernando Batista. *Estrutura e dinâmica espaço-temporal das metrópoles brasileiras*. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles/IPPUR-UFRJ, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, a. 01, n. 01, p. 01-15, jul. 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SALATA, André Ricardo. *Nova pobreza urbana e reprodução das desigualdades sociais: um estudo sobre os efeitos do local de moradia sobre as possibilidades de ascensão social*. 2007. 55 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANTAGADA, Salvatore. A situação social do Brasil nos anos 80. *Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 121-143, 1990.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. História das disciplinas escolares: perspectivas e análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 02, p. 21-29, 1990.

\_\_\_\_\_. Pluralidade de saberes em processos educativos. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 06, n. 35, p. 49-57, set./out. 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário crítico da educação: currículo. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 02, n. 07, p. 82-84, jan./fev. 1996.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, VIEIRA, Lívia Mara Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação & Sociedade*, Campinas, a. II, v. 27, n. 96 (n. especial), p. 775-96, out. 2006.

SANTOS, Rosa Januária dos. *Ciclo Básico de Alfabetização*. 1988. 54 f. Monografia (Sistema de Bolsa de Estudo em Tempo Integral) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 71.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos Capanema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SÉCULO 30. Arquitetura e Restauo Ltda. *Escola Estadual Barão de Macaúbas: restauração, adaptação e ampliação*. Belo Horizonte, 05. ago. 2010, v. 01.

SILVA, Iêda Dias da. *O barquinho amarelo: pré-livro*. 23. ed. Belo Horizonte: Virgília, 1986.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer; DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 13, p. 35-64, jan./jun. 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 190-207.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Zoraide Inês Faustini da. *Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais de São Paulo: um estudo em quatro escolas*. 1990. 208 f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SINGLY, François de. A apropriação da herança cultural. *Educação & Realidade*, Porto alegre, v. 34, n. 01, p. 9-32, jan./abr. 2009.

SOARES, José Francisco (Coord). *Escola eficaz: um estudo de caso e três escolas públicas de ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd: Novo governo. Novas políticas?, 26ª. reunião anual 2003, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*, Brasília, a. 12, n. 58, p. 117-128, abr./jun. 1993.

STONE, David H. Design a questionnaire. *British Medical Journal*, Glasgow, v. 307, p. 1264, nov. 1993.

TAVARES, Alice Olinda Teatini; CARNEIRO, Ana Maria; COSTA, Maria Júlia Ematné Dias da. Ritmo Democrático: Ciclo Básico de Alfabetização com três anos traz desafios promissores. *AMAE Educando*, Belo Horizonte, a. 30, n. 271, p. 24-27, out. 1997.

TEIXEIRA, Geraldo Magela. *Compromisso com a educação: humanismo, paixão e êxito*. 1. ed. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.

VAN HAECHT, Anne. *Sociologia da educação: a escola posta à prova*. 3. ed. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 201-220.

VELHO, Gilberto Cardoso Alves. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 106.

VELLOSO, Jacques; CARVALHO, Sandra. La educación brasileña y sus recursos: de la recesión al nuevo orden institucional. *In: Boletín: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO: Publicaciones OREALC, 22 ago. 1990, p. 53-67.

VERCILLO, Jorge; VELLOSO, Jorge. O que eu não conheço. *In: MARIA BETHÂNIA. Tua*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2009. 1 CD. Faixa 3.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP, 2006.

VILAS BOAS, Sérgio. *Biografismo: reflexões sobre as escritas da vida*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

WEET, Herbert Seeley. *The curriculum in elementary education*. 1901. 36 p. Dissertation (Master of Education) – University of Rochester, Rochester, 1901.

WELLS, Margaret Elizabeth. *A project curriculum: dealing with the project as a means of organizing the curriculum of the elementary school*. 1921. 386 p. These (Doctor of Philosophy) – Faculty of Philosophy, Columbia University, New York, 1921.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. A arquitetura escolar documentada e interpretada através da imagens. *In: SEMINÁRIO: Pedagogia da Imagem, Imagem na Pedagogia, 1995, Niterói. Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 1996, p. 102-09.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael F. D. (Org). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. *In*: GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen, (Orgs). *Sociologia da educação: antologia. A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Biblioteca do Educador Profissional/Livros Horizonte, 1982, v. II, p. 151-87.

ZARANKIN, Andrés. *Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires*. 2001. 255 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados/Plano, 2004.

## APÊNDICES

<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
---

### *Roteiro da Entrevista Semiestruturada*

Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. Quais são as principais lembranças do tempo de aluno/a na Escola Estadual Barão de Macaúbas?
2. Quem acompanhava seus estudos na Escola Estadual Barão de Macaúbas? Por exemplo: pai, mãe, irmão/irmã, outro/a parente/a, vizinho/a, amigo/a?
3. Na época em que estudava na Escola Estadual Barão de Macaúbas, você chegou a fazer uso de aulas e/ou cursos extraclasse que influenciaram sua trajetória escolar? Por exemplo: aulas particulares e de reforço, cursos de idiomas *etc.*
4. Como ex-aluno/a, quais são as principais lembranças do currículo em que estudou?
5. Você considera sua trajetória escolar no Barão de Macaúbas como uma trajetória de sucesso? Por favor, explique.
6. Após a 4ª série, como foi sua carreira escolar? Foi reprovado/a em algum ano letivo? Estudou em quantas e em quais outras escolas?

7. Você consegue lembrar e citar nominalmente seus/suas principais colegas na Escola Estadual Barão de Macaúbas. Você seria capaz de recordar os nomes de suas professoras ou de outros/as funcionários/as da Escola?
8. Houve influência de sua família na sua trajetória escolar? E na sua vida (considere os aspectos relacionados à sua formação/profissionalização/trabalho)?
9. Houve influência da Escola Estadual Barão de Macaúbas em sua trajetória escolar? E em sua vida? Por favor, explique.
10. Você conhece ex-alunos/as da Escola Estadual Barão de Macaúbas ou mantém contato com eles/elas? Quem? Você poderia indicar contatos para esta pesquisa?
11. Você saberia explicar as escolhas familiares que o/a levaram a estudar na Escola Estadual Barão de Macaúbas?
12. Como você classificaria sua família à época de sua matrícula na Escola Estadual Barão de Macaúbas: a) família de classe alta, b) família de classe média e, c) família de classe baixa. E Por que você a classificaria assim?

<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO</b>
---

*Questionário*

Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**1. DADOS PESSOAIS**

Nome completo

( ) Verídico: \_\_\_\_\_

( ) Opção por pseudônimo: \_\_\_\_\_

Natural de (cidade e estado): \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Data de nascimento (formato dd/mm/aaaa): \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A sua cor ou raça é

( ) amarela

( ) branca

( ) parda

( ) preta

( ) indígena

Qual é o seu estado civil?

( ) Casado/a

( ) Desquitado/a - Separado/a judicialmente

( ) Divorciado/a

( ) Solteiro/a

( ) Viúvo/a

Professa alguma fé ou tem alguma religião?

( ) Sim.

Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não.

( ) Não sigo nenhuma religião, mas acredito na existência de Deus.

<b>2. DADOS DOMICILIARES</b>	
Tipo de residência (Em 1988) <input type="checkbox"/> alugada <input type="checkbox"/> emprestada <input type="checkbox"/> própria	Tipo de residência atualmente <input type="checkbox"/> alugada <input type="checkbox"/> emprestada <input type="checkbox"/> própria
Distância aproximada entre a residência e a escola (Em 1988) <input type="checkbox"/> residência e escola no mesmo bairro <input type="checkbox"/> residência e escola em bairros diferentes mas na mesma regional <input type="checkbox"/> residência e escola em bairros diferentes e em diferentes regionais <input type="checkbox"/> residência e escola em cidades diferentes	Meio de transporte mais utilizado para acesso à escola (Em 1988) <input type="checkbox"/> por meio de caminhada <input type="checkbox"/> transporte privado <input type="checkbox"/> veículo familiar particular <input type="checkbox"/> transporte privado escolar <input type="checkbox"/> transporte público

<b>3. DADOS DE FECUNDIDADE</b>	
Número de filhos/as (Em 1988) <input type="checkbox"/> nenhum/nenhuma <input type="checkbox"/> 1 ou 2 <input type="checkbox"/> 3 ou 4 <input type="checkbox"/> mais de 4	Número de filhos/as atualmente <input type="checkbox"/> nenhum/nenhuma <input type="checkbox"/> 1 ou 2 <input type="checkbox"/> 3 ou 4 <input type="checkbox"/> mais de 4
Atualmente seu(s) filho(s) ou filha(s) estuda(m) em escola <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> municipal <input type="checkbox"/> estadual <input type="checkbox"/> federal <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> laica – não religiosa <input type="checkbox"/> confessional – religiosa <input type="checkbox"/> de associação / cooperativa / sindicato	Tem ou teve familiares e/ou parentes/as que estudaram na Escola Estadual Barão de Macaúbas? <input type="checkbox"/> Avô ou avó <input type="checkbox"/> Pai ou mãe <input type="checkbox"/> Tio ou tia <input type="checkbox"/> Irmão ou irmã <input type="checkbox"/> Primo ou prima <input type="checkbox"/> Sobrinho ou sobrinha

<b>4. DADOS DE ESCOLARIDADE</b>	
<p>Maior diplomação escolar atual (marque apenas uma alternativa)</p> <p>( ) educação básica incompleta</p> <p style="padding-left: 40px;">( ) ensino fundamental</p> <p style="padding-left: 40px;">( ) ensino médio</p> <p>( ) educação básica completa</p> <p>( ) ensino superior incompleto</p> <p>( ) ensino superior completo [por favor, nomeie o(s) curso(s)]</p> <p style="padding-left: 40px;">( ) graduação em: _____</p> <p style="padding-left: 40px;">( ) pós-Graduação</p> <p style="padding-left: 80px;">( ) especialização em: _____</p> <p style="padding-left: 80px;">( ) mestrado em: _____</p> <p style="padding-left: 80px;">( ) doutorado em: _____</p>	
<p>Sua educação básica foi feita</p> <p>( ) toda em Escola pública</p> <p>( ) toda em Escola privada</p> <p>( ) maior parte em escola pública</p> <p>( ) maior parte em escola privada</p>	<p>Seu ensino superior foi feito</p> <p>( ) todo o ensino superior em escola pública</p> <p>( ) todo o ensino superior em escola privada</p> <p>( ) maior parte em escola pública</p> <p>( ) maior parte em escola privada</p>
<p>Atualmente você avalia a qualidade do ensino público da Escola Estadual Barão de Macaúbas como (marque apenas uma alternativa)</p> <p>( ) excelente</p> <p>( ) boa</p> <p>( ) regular</p> <p>( ) ruim</p> <p>( ) péssima</p>	<p>Como você considera a qualidade do ensino público mineiro atualmente (marque apenas uma alternativa)?</p> <p>( ) Excelente</p> <p>( ) Boa</p> <p>( ) Regular</p> <p>( ) Ruim</p> <p>( ) Péssima</p>

4. DADOS DE ESCOLARIDADE (Continuação)	
<p>Seu melhor rendimento escolar na Escola Estadual Barão de Macaúbas foi em (marque apenas uma alternativa)</p> <p>( ) <i>Ciências Matemáticas</i></p> <p>( ) <i>Ciências Naturais</i></p> <p>( ) <i>Comunicação e Expressão</i></p> <p>( ) <i>Educação Artística</i></p> <p>( ) <i>Educação Física</i></p> <p>( ) <i>Educação Religiosa</i></p> <p>( ) <i>Integração Social</i></p> <p>( ) não sei responder / não me lembro</p>	<p>Como era o seu <i>comportamento disciplinar</i> na época em estudou na Escola Estadual Barão de Macaúbas? (Marque apenas uma alternativa)</p> <p>( ) Excelente aluno/a e um/a dos/a melhores rendimentos da turma</p> <p>( ) Bom/Boa aluno/a e com boas notas</p> <p>( ) Bom/Boa aluno/a, mas com notas razoáveis</p> <p>( ) Bom/Boa aluno/a, mas com notas ruins</p> <p>( ) Aluno/a ruim, mas com excelentes notas</p> <p>( ) Aluno/a ruim, mas com boas notas</p> <p>( ) Aluno/a ruim, mas com notas razoáveis</p> <p>( ) Péssimo aluno/a – recebia sanções e punições escolares</p>

5. DADOS PROFISSIONAIS	
<p>Profissão exercida (Em 1988):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Profissão exercida atualmente (em caso de aposentada/reformada, considere a última ocupação ou aquela em que mais tempo atuou)</p> <p>_____</p>
<p>Tempo ininterrupto de atividade remunerada</p> <p>( ) menos do que cinco anos</p> <p>( ) de seis a oito anos</p> <p>( ) de nove a 11 anos</p> <p>( ) mais de 11 anos</p>	
<p>Renda mensal familiar aproximada atualmente (considere a sua renda e a renda das pessoas que moram na mesma residência que a sua. Referência: salário mínimo de R\$ 510,00 em 01/01/2010)</p> <p>( ) um salário mínimo ou menos</p> <p>( ) de dois a quatro salários mínimos</p> <p>( ) de cinco a sete salários mínimos</p> <p>( ) mais de sete salários mínimos</p>	

<b>6. DADOS DE ESCOLARIDADE DOS PAIS</b>	
Escolaridade do <b>PAI</b> (Em 1988) <input type="checkbox"/> ensino fundamental incompleto <input type="checkbox"/> ensino fundamental completo <input type="checkbox"/> ensino médio incompleto <input type="checkbox"/> ensino médio completo <input type="checkbox"/> ensino superior incompleto <input type="checkbox"/> ensino superior completo <input type="checkbox"/> desconhecido	Escolaridade da <b>MÃE</b> (Em 1988) <input type="checkbox"/> ensino fundamental incompleto <input type="checkbox"/> ensino fundamental completo <input type="checkbox"/> ensino médio incompleto <input type="checkbox"/> ensino médio completo <input type="checkbox"/> ensino superior incompleto <input type="checkbox"/> ensino superior completo <input type="checkbox"/> desconhecido
Profissão do <b>PAI</b> (Em 1988) _____	Profissão da <b>MÃE</b> (Em 1988) _____
Escolaridade do <b>PAI</b> atualmente _____	Escolaridade da <b>MÃE</b> atualmente _____
Profissão do <b>PAI</b> atualmente (em caso de aposentado/reformado ou falecido, considere a última ocupação ou a aquela em que ele mais tempo atuou) _____	Profissão da <b>MÃE</b> atualmente (em caso de aposentada/reformada ou falecida, considere a última ocupação ou a aquela em que ela mais tempo atuou) _____

<b>7. DADOS FAMILIARES</b>	
<p>Número de irmãos/irmãs (Em 1988)</p> <p>( ) nenhum/nenhuma</p> <p>( ) 1 ou 2</p> <p>( ) 3 ou 4</p> <p>( ) mais de 4</p>	<p>Número de irmãos/irmãs atualmente</p> <p>( ) nenhum/nenhuma</p> <p>( ) 1 ou 2</p> <p>( ) 3 ou 4</p> <p>( ) mais de 4</p>
<p>Diploma dos/as irmãos/irmãs (Em 1988)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Diploma dos/as irmãos/irmãs atualmente</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Estado civil dos pais (Em 1988)</p> <p>( ) casados</p> <p>( ) desquitados / separados judicialmente</p> <p>( ) divorciados</p> <p>( ) solteiros</p> <p>( ) um dos cônjuges viúvo/a</p>	<p>Estado civil dos pais atualmente</p> <p>( ) casados</p> <p>( ) desquitados / separados judicialmente</p> <p>( ) divorciados</p> <p>( ) solteiros</p> <p>( ) falecido(s). Cônjuge: _____</p>
<p>Em 1988 seus pais possuíam alguma religião, professavam alguma fé?</p> <p>( ) Sim. Qual? _____</p> <p>( ) Não</p> <p>( ) Não seguiam nenhuma religião, mas acreditavam na existência de Deus</p>	
<p>Moradores/as na mesma residência que a sua (Em 1988)</p>	
<p>( ) avô ou avó</p> <p>Profissão: _____</p> <p>( ) tio ou Tia</p> <p>Profissão: _____</p> <p>( ) primo ou prima</p> <p>Profissão: _____</p>	<p>( ) empregado/a doméstico/a</p> <p>( ) outro tipo de agregado (citar): _____</p> <p>Profissão                      do/a                      agregado/a:</p> <p>_____</p>

8. DADOS CULTURAIS E DE LAZER	
Número de horas semanais destinadas especificamente à leitura  ( ) menos de 1h. ( ) entre 1h. e 2h ( ) entre 3h e 5h ( ) entre 6h de 8h ( ) mais de 8h	Atualização em relação aos acontecimentos no mundo (marque até <b>DUAS</b> alternativas)  ( ) jornais e/ou revistas ( ) televisão ( ) <i>internet</i> ( ) rádio ( ) outro, especificar: _____
Hábitos culturais e de Lazer (Em 1988). Liste todos os possíveis (por exemplo, teatro, cinema, concertos, visitas a museus, viagens <i>etc.</i> ).  _____ _____ _____ _____	Hábitos culturais e de Lazer atualmente. Liste todos os possíveis (por exemplo, teatro, cinema, concertos, visitas a museus, viagens <i>etc.</i> ).  _____ _____ _____ _____

9. Principais lembranças do período em que estudou/trabalhou na Escola Estadual Barão de Macaúbas

( ) cotidiana-escolar	<i>Como, por exemplo: brigas entre alunos/as, advertências, ocorrências etc.</i>
( ) didática-pedagógica	<i>Como, por exemplo: formatura da 4ª. série, material didático, recreio, aula, trabalhos escolares etc.</i>
( ) técnica-administrativa	<i>Como, por exemplo: momentos de estudos, reuniões entre professores/as e funcionários/as, reuniões de pais, elaboração de pareceres etc..</i>
( ) sensorial-afetiva	<i>Como, por exemplo: sons, cores, formas, espaços, contatos afetivos com alunos/as e/ou colegas de trabalho, merenda escolar etc.</i>

Por favor, comente algumas de suas lembranças.

10. Espaço destinado às observações que não constam na entrevista e neste questionário.

Seus contatos:

Endereço residencial completo (com CEP): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Telefones (celular, residencial, trabalho): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*E-mails* (pessoal, profissional): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Demais tipos de contatos:

**APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
E INSTRUMENTO DE CESSÃO DE DIREITOS****Apresentação**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identificação \_\_\_\_\_, REGISTRO que recebi do pesquisador Frederico Assis Cardoso, aluno regular do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), a requisição de minha participação na pesquisa intitulada *O que fizeram (e o que fizemos) de nós? Estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais*, sob a orientação da Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

**Objetivos da pesquisa**

DECLARO estar ciente do objetivo geral da pesquisa que visa estudar e analisar os efeitos da proposta oficial do CBA indicados a partir das narrativas dos/as próprios/as discentes em suas trajetórias de vida e escolar. DECLARO ainda ter recebido previamente cópia na íntegra do projeto de pesquisa para a qual fui convidado/a a participar na condição de depoente.

**Procedimentos da pesquisa**

Tenho CONSCIÊNCIA de que minha participação se limita a responder a um questionário proposto pelo pesquisador e à cessão de uma entrevista gravada por meio de recurso digital. Em ambos os casos, as questões deverão versar, necessariamente, a respeito do tema relacionado ao objeto da pesquisa. Tenho ainda CONSCIÊNCIA de que a resposta a todas as questões não é obrigatória e que, a qualquer momento, poderei desistir de participar e/ou retirar meu consentimento e a cessão de direitos de uso e de publicação e, ainda, que minha recusa não trará nenhum prejuízo à minha relação com o pesquisador. No entanto, caso novas informações sejam necessárias no decorrer da pesquisa, coloco-me à disposição do pesquisador, desde que respeitados meus interesses, minhas possibilidades e limitações.

**Riscos e desconfortos**

DECLARO ter ciência de que os riscos de influências negativas, tais como: desconfortos, lesões, prejuízos ou riscos morais e materiais, bem como de constrangimento de qualquer espécie, provocados pela pesquisa, são praticamente inexistentes, uma vez que minha participação está condicionada apenas à cessão de direitos sobre o uso e a publicação de meus depoimentos apreendidos por meio de questionário próprio e de entrevista cujas perguntas são pertinentes ao estudo. Nesse sentido, DECLARO ceder ao pesquisador, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos de caráter histórico e documental que prestei.

**Confidencialidade da pesquisa**

Estou CIENTE de que todos os dados coletados terão caráter sigiloso, sendo preservada, ao meu interesse, minha identidade como depoente, que não será revelada publicamente, *exceto quando de minha expressa autorização e solicitação*. Somente o pesquisador envolvido no estudo terá acesso às minhas informações, que serão utilizadas apenas para fins acadêmico-científicos relacionados aos objetivos da pesquisa.

**Benefícios sociais da pesquisa**

Com a minha participação, ACREDITO que a pesquisa poderá oferecer benefícios diretos e/ou indiretos à comunidade acadêmica, uma vez que os resultados do estudo poderão contribuir futuramente para o maior conhecimento a respeito da política curricular do CBA no campo educacional.

**Custos/Reembolso financeiro para o/a participante**

Tenho CONHECIMENTO de que minha participação não gerará nenhum gasto decorrente do meu depoimento para a pesquisa e que recebi cópia do questionário e do roteiro prévio da entrevista, de maneira gratuita. Igualmente DOU FÉ de que não receberei qualquer espécie de gratificação, reembolso ou vantagem pela minha participação voluntária na pesquisa.

**Dúvidas e contatos**

Estou CIENTE de que tenho total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa e/ou à minha participação, antes ou depois do meu consentimento, diretamente com o pesquisador. Para tanto, confirmo receber neste documento todos os contatos atualizados do pesquisador. Também estou CIENTE de que serei previamente comunicado da data de apresentação da pesquisa, na forma de Defesa Pública da Tese.

Eu, \_\_\_\_\_, DECLARO que li todas as informações contidas neste documento e que fui devidamente informado pelo pesquisador, Frederico Assis Cardoso, dos procedimentos que serão utilizados, para o cumprimento dos **objetivos** da pesquisa, seus **riscos**, o caráter **confidencial** dos dados coletados para o estudo, seus **benefícios sociais**, a relação de **custos** e os **contatos** do pesquisador, **concordando com a minha participação voluntária**. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. DECLARO ainda que recebi uma cópia desse *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Instrumento de Cessão de Direitos*.

1) Escolha de pseudônimo para a pesquisa: \_\_\_\_\_.

2) Caso deseje, manifeste expressamente seu interesse pelo uso do nome verídico:

(  ) **SOLICITO E AUTORIZO** o uso de meu prenome, verídico, na pesquisa e em publicações e estudos dela decorrentes.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

(Local e Data)

*Ciente e de acordo,*

Assinatura do/a voluntário/a: \_\_\_\_\_.

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_.

#### CONTATOS

##### **FREDERICO ASSIS CARDOSO (Pesquisador)<sup>120</sup>:**

Logradouro XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, n. XXXX, apto. XXX.

Bairro XXXXXXXXXX – Belo Horizonte, MG – Brasil – CEP: XX.XXX-XXX.

E-mail: XXXXXXXXXX. Telefone: (XX) XXXX.XXXX.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3293853625234485>.

\*\*\*

##### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (FaE/UFMG):**

Avenida Antônio Carlos, n. 6627, Faculdade de Educação, sala 405.

Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil – CEP: 31.270-901.

E-mail: [colpgsec@fae.ufmg.br](mailto:colpgsec@fae.ufmg.br). Telefone: (31) 3409.5309 / FAX: (31) 3409.5488.

\*\*\*

##### **COEP/UFMG (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais):**

Avenida Antônio Carlos, n. 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005.

Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil – CEP: 31.270-901.

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). TELEFAX: (31) 3409.4592.

<sup>120</sup> Dados originais suprimidos por interesse do pesquisador.