ALELUIA HERINGER LISBOA TEIXEIRA

“UMA ESCOLA SEM MUROS”

Colégio Estadual de Minas Gerais

(1956-1964)

Belo Horizonte

ALELUIA HERINGER LISBOA TEIXEIRA

“UMA ESCOLA SEM MUROS”

Colégio Estadual de Minas Gerais

(1956-1964)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

2011

T266e
T

Teixeira, Aleluia Heringer Lisboa, 1962-
"Uma escola sem muros" : Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964) / Aleluia Heringer Lisboa Teixeira. - UFMG/FaE, 2010.
224 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Maria Cristina Soares de Gouvêa.
Bibliografia : f. 194-201.
Anexos : f. 202-224.

CDD- 370.9

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Banca Examinadora

Professora Doutora CLARICE NUNES
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Professora Doutora EUSTÁQUIA SALVADORA DE SOUSA
Universidade Católica de Minas Gerais (PUC- Minas)

Professora Doutora CYNTHIA GREIVE VEIGA
Faculdade de Educação (UFMG)

Professora Doutora MARIA ALICE NOGUEIRA
Faculdade de Educação (UFMG)

Professora Doutora MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVÊA
Orientadora
Faculdade de Educação (UFMG)

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2011.

Dedico a minha doce mãe, tão valente ,em toda a sua vida,
no enfrentamento de tantas lutas.

AGRADECIMENTOS

Tudo aquilo que fazemos na vida afeta aqueles que estão próximos de nós. Somos afetados, encorajados e inspirados por quem nos cerca e também por aqueles que estão distantes e que só conhecemos como “referências bibliográficas”. Reconheço, portanto, ao concluir esse estudo, a influência e a presença de muitos nesse esforço acadêmico. Refiro-me tanto aos que conheci e tomei contato recentemente, como aqueles que estavam ao meu lado nos primeiros passos da vida acadêmica, como a Eustáquia Sousa e o Tarcísio M. Vago, que me seduziram para a História da Educação. Diziam, ainda na especialização: estude o Ginásio Mineiro, era uma escola de referência em Minas!

Agradeço à Maria Cristina Gouvêa que me aceitou como sua orientanda, acolheu meu projeto, viabilizando-o e ajudando-me a dar-lhe uma forma. Sempre muito humana, disponível, alegre, paciente e precisa em suas inteligentes colocações.

Aos entrevistados, ex-alunos e ex-professores, pela forma amável com que me receberam e se dispuseram a contribuir, agradeço pela confiança em abrir suas casas e parte de suas vidas.

À Kelly Aparecida de Sousa Queiroz pela transcrição das entrevistas e por dar forma e inteligibilidade às inúmeras tabelas que solicitei. A sua escuta tão atenciosa, ajudava-me na organização das ideias. Agradeço também ao Pablo Gomes pelo suporte técnico.

Aos funcionários do Colégio Estadual Governador Milton Campos e sua Diretora Maria José, por confiarem a mim todas aquelas preciosidades.

Aos meus colegas e professores da Faculdade de Educação da UFMG, tão interessantes e generosos. Pessoas pacientes com o meu tempo de elaboração teórica e amadurecimento acadêmico: leram, criticaram, aconselharam, fizeram perguntas, e me ajudaram a encontrar o tão difícil “objeto” da pesquisa. Foi um tempo muito bom, apesar de todos os apertos com os prazos. A todos o meu muito obrigada.

À Clarice Nunes, Cynthia Greive e Maria Alice Nogueira pela participação e contribuições em minha qualificação.

O meu profundo agradecimento às minhas irmãs, que supriram a minha ausência e cuidaram com tanto carinho da nossa mãe, liberando-me, assim, para o “luxo” de poder estudar.

Por fim, a minha gratidão ao Teixeira, meu companheiro, e aos meus filhos Pedro e Laura, pelo apoio incondicional e por abrirem mão da minha companhia tantas e tantas horas.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
I	FONTES	15
	I.1 – Imprensa	15
	I.2 – Documentação escolar	23
	I.3 – Acervo Fotográfico	26
	I.4 – Arquivo Inativo	28
	I.5 – Periódico: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	28
	I.6 – História Oral	30
	I.7 – As entrevistas	32
	I.8 – Os entrevistados	39
1º capítulo	UMA ESCOLA REFERÊNCIA PARA MINAS	47
	1.1 – Ginásio Mineiro	50
2º capítulo	O EXAME DE ADMISSÃO	68
	2.1 – Perfil socioeconômico dos candidatos	71
	2.2 – Onde fez o curso primário	77
	2.3 – Onde fez o curso preparatório	82
3º capítulo	"FORMANDO UMA ELITE ESCOLAR"	90
	3.1 – O Capital Cultural herdado na família	92
	3.2 – A masculinidade hegemônica	95
	3.3 – Origem social	103
	3.4 – "Eu sou preta, mas sou a melhor aluna"	109
	3.5– Para alunos "independentes e brigões", professores "reprovadores implacáveis"	115
4º capítulo	UMA "ESCOLA SEM MUROS"	129
	4.1 – O início das aulas na nova sede	137
	4.2 – A "liberdade responsabilizada"	147
5º capítulo	A DISTINÇÃO DE SER ALUNO DO COLÉGIO ESTADUAL	152
	5.1 – O uniforme escolar como forma de distinção	157
	5.2 – As práticas de sociabilidade	159
6º capítulo	A ABERTURA DOS ANEXOS: "A ampliação das vagas e o sistema que ruiu"	178
	CONCLUSÃO	190
	BIBLIOGRAFIA	194
ANEXO1	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	202
ANEXO 2	TABELAS REFERENTES AO ANO DE 1956/57	
	A. Relação de onde fez o Curso Primário com a Aprovação ou Reprovação no Exame de Admissão.	204
	B. Relação entre onde fez o curso primário e a origem social	207

	C. Local onde fez o Curso Preparatório e sua relação com aprovação e reprovação.	209
	D. Tabela com índice de aprovação e reprovação no Exame de Admissão ao 1º Ginasial do ano de 1957 X Agrupamento da profissão do pai ou responsável.	211
ANEXOS 3		
	TABELAS REFERENTES AO ANO DE 1957/1958	212
	A- Com relação à idade dos aprovados no Exame de Admissão e matriculados no 1º Ginasial do ano de 1958:	212
	B- Com relação ao agrupamento da profissão do pai ou responsável dos inscritos em novembro de 1957 e janeiro de 1958 para o Exame de Admissão do ano de 1958:	213
	C- Com relação ao sexo do candidato ao Exame de Admissão para o 1º Ginasial de 1958 e o agrupamento segundo a profissão do pai ou responsável.	213
	D- Condição do candidato ao Exame de Admissão ao 1º Ginasial de 1958, segundo sexo	214
	E- Relação de onde fez o Curso Primário com a Aprovação ou Reprovação no Exame de Admissão para o 1º Ginasial de 1958	216
	F- Relação entre Idade x Sexo dos candidatos aprovados e matriculados no 1º Ginasial do ano de 1958	217
	G- Relação entre a Idade dos Matriculados no 1º Ginasial de 1958 e o Agrupamento por Origem Social dos pais ou responsáveis	217
ANEXO 4	H- Relação entre o local onde fez o Curso Primário com o sexo dos candidatos ao Exame de Admissão ao 1º Ginasial de 1958	
	ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	220
	FIGURAS	222
	TABELAS	223

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi investigar a produção da memória coletiva referente ao Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964), que tem como marca a excelência acadêmica, a cultura e a liberdade. O recorte temporal toma o ano de 1956, quando a escola, que funcionava no bairro Barro Preto, é transferida e reinaugurada no bairro de Lourdes. O projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, representado por seus ex-alunos como "uma escola sem muros", além de ser um marco na história da instituição e da cidade de Belo Horizonte, possibilitava a liberdade de ir e vir e a ampliação do número de vagas. O trabalho teve como figura de fundo a escola secundária brasileira, historicamente estruturada para atender a poucos, que, pressionada por vários setores da sociedade, abre suas portas para uma parcela cada vez maior da população, e isso por diversos motivos que extrapolam a unidade escolar em Belo Horizonte e se insere num contexto maior de industrialização e da reestruturação do ensino secundário no Brasil. Nessa perspectiva, a representação de uma "escola sem muros" se mostrou ambígua. A ausência de muros como buscamos demonstrar, no sentido arquitetônico, anunciava o livre trânsito, próprio de um espaço democrático. Mesmo sendo essa a intenção ou linguagem do arquiteto, a escola "sem muros" contrastava com o difícil acesso de grande parcela dos jovens belo-horizontinos aos seus estudos. Para ali entrar e permanecer, era preciso transpor outros muros. Essa pesquisa buscou demonstrar as tensões envolvendo essas duas lógicas. Identificamos, na memória dos entrevistados, sendo 11 ex-alunos e 03 ex-professores, dois tempos e discursos distintos com relação à escola, daí tomá-los como limite temporal da pesquisa: o antes e depois da abertura dos anexos da escola e do golpe militar, ambos em 1964. No estudo do tema utilizamos um conjunto de fontes documentais: a imprensa, a fonte oral, fotografias, a documentação escolar e o periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) do período de 1953 a 1963. Como referencial teórico, o diálogo mobilizou autores da história da educação e da sociologia da educação.

Palavras-chave: Ensino Secundário; memória coletiva; Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964).

ABSTRACT

This research investigates the production of collective memory about the school Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964), which has academic excellence, culture and freedom as its traces. The study is focused in 1956, when the school, which was located in the district of Barro Preto, was moved to the district of Lourdes. Oscar Niemeyer's architecturally designed premises, defined by its former students as 'a school with no walls', apart from being a remarkable trace in the history of the institution and a landmark in the city of Belo Horizonte, made it possible for people to come and go and for an increasing number of students to attend the school.The work had the Brazilian secondary school as its background, historically structured to have a few students attending its classes and which, under pressure of several sectors of society, opened its doors to an each time larger population for several reasons that go way beyond its local premises in Belo Horizonte to a larger industrialization context and also to an educational rearrangement for secondary school in Brazil. Under the circumstances, it was ambiguous to represent a 'school without walls'. The absence of walls in its architectural meaning led to free access, which would have been suitable to a democratic space. But even though that was the intention of the architect, the school 'with no walls' contrasted clearly with the fact that it was hardly accessible to a large amount of Belo Horizonte youngsters. Being admitted and enduring in the school meant breaking other barriers. This study aimed then at exposing the tension between these two contrasting systems of reasoning.There has been evidence from the memories of the individuals interviewed, 11 former students and 03 former teachers, of two distinguishable times and concepts related to the school. Hence their use as a time limit for the research: before and after the opening the new premises of the school and the military coup, both in 1964.A collection of documentary sources have been used to study the theme: the press, oral testimony of the individuals concerned, photographs, school records and the magazine Revista Brazileira de Estudos Pedagógicos – RBEP (Brazilian Magazine of Pedagogical Studies) from 1953 to 1963. As a theoretical reference, the subject had an impact on several authors in the history and sociology of education.

Keywords: Secondary education; Collective Memory; Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964).

RÉSUMÉ

Le but de cette étude a été de faire des recherches sur la production de la mémoire collective au Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964), établissement tourné vers l'excellence, la culture et la liberté. La période étudiée est l'année 1956, lorsque l'école, qui fonctionnait dans le quartier de Barro Preto, a été transférée et ré-inaugurée dans le quartier de Lourdes. Le projet architectural d'Oscar Niemeyer, présenté par ses anciens élèves comme celui d'"une école sans murs", outre le fait qu'il s'agit d'un jalon dans l'histoire de l'institution et de la ville de Belo Horizonte, conférait la liberté d'aller et de venir, tout en permettant l'augmentation du nombre de places. Ce travail a eu pour toile de fond l'enseignement secondaire au Brésil, historiquement structuré pour accueillir peu d'élèves, et qui, sous la pression de plusieurs secteurs de la société, va ouvrir ses portes à une partie de plus en plus grande de la population, et cela pour différentes raisons, qui dépassent l'unité scolaire de Belo Horizonte, et s'insèrent dans un contexte plus vaste d'industrialisation du pays et de restructuration de l'enseignement secondaire au Brésil. Dans cette optique, le représentation d'une "école sans murs" s'est avérée ambiguë. L'absence de murs, comme nous cherchons à le démontrer, dans le sens architectural, annonçait la libre circulation, propre à l'espace démocratique. Même si telle était l'intention ou le language de l'architecte, l'école "sans murs" contrastait avec le difficile accès aux études pour une grande partie des jeunes belorizontins. Il leur fallait, pour y entrer et y rester, transposer d'autres murs. Cette étude s'est efforcée de démontrer les tensions entraînées par ces deux logiques. Nous avons identifié, dans la mémoire des personnes interrogées - 11 anciens élèves et 03 anciens professeurs -, deux temps et discours différents par rapport à l'école, que nous avons pris comme limites temporelles de l'étude: avant et après l'ouverture des annexes de l'école; et le coup d'état militaire de 1964. Pour l'étude du thème, nous avons utilisé un ensemble de sources documentaires: la presse, la source orale, des photographies, la documentation scolaire et le périodique Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 1953 à 1963. Comme référentiel théorique, le dialogue a emprunté à des auteurs de l'histoire de l'éducation et de la sociologie de l'éducation.

Mots-clés: enseignement secondaire, la mémoire collective, Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964).

INTRODUÇÃO

Um período de "transformações assombrosas que, pela rapidez e profundidade, dificilmente encontram paralelo no século XX", é assim que Mello e Novais (1998) definem os trinta anos que vão de 1950 a 1980. Para esses autores, a sensação que prevalecia entre os brasileiros era a de que o Brasil estava muito próximo de tornar-se uma nação moderna e que uma "nova civilização nos trópicos" estava por nascer.

Novas possibilidades de ascensão social, ora pela via do emprego, na aquecida indústria e comércio, ou por meio da escolarização; a grande mobilidade geográfica e social, do campo para as cidades, acompanhada de outras tantas mudanças e inovações na política, na música, na arte, na cultura, na moda, nos costumes, dentre outros campos, torna esse período ímpar na história do Brasil.

O capital estrangeiro investia em peso em Minas, fechando muitas indústrias e empresas comerciais de pequeno e médio porte, mas gerando recursos e empregos fundamentais para o Estado. Belo Horizonte, sobretudo, também experimenta esse surto de crescimento. Com o êxodo rural, a população da cidade, que em 1940 era de 211.377 mil habitantes, praticamente dobra de tamanho em 1960, conforme IBGE. As exigências de maior escolarização motivadas pela industrialização, particularmente sobre a área urbana, e problemas de crescimento e articulação do ensino primário, acabariam refletindo no ensino secundário.

Dentre todas as escolas da cidade de Belo Horizonte, e suas possíveis histórias, esse estudo investiga uma escola pública de ensino secundário, também em intensa transformação, o Colégio Estadual de Minas Gerais (1956 a 1964). O que nos atraiu para o seu estudo, nesse período, para além do discurso de ser "a escola referência em Minas", é a produção de uma memória coletiva que marca a excelência acadêmica, a cultura e a liberdade dos alunos como fatores distintivos, justamente num período onde, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o ensino secundário brasileiro era duramente criticado e exposto em sua ineficiência e incapacidade de atender aos jovens em idade de cursá-lo.

Nessa memória, chama-nos a atenção a recordação afetiva, não só da experiência de ter sido aluno dessa escola (Colégio Estadual de Minas Gerais), nesta cidade (Belo Horizonte), nesse tempo (1956-1964) e lugar (nova sede no Bairro Santo Antônio) específicos. Tempo e espaço intensamente vividos e apropriados por esses jovens (e também professores) dos cursos Ginasial, Clássico e Científico.

Ressaltamos que o Colégio Estadual de Minas Gerais compartilha com outros ginásios e colégios públicos existentes no Brasil até a década de 1970, dessa representação e imaginário consagrado em torno da excelência acadêmica, como retratado pelo estudo de Rosa Fátima de Souza (2008). Entretanto, a liberdade sustentada pelo princípio do autogoverno, é uma característica marcante na memória dos ex-alunos do Colégio Estadual. Procuramos apreender o modo como essa representação e idealização foram se constituindo.

O recorte temporal toma como ponto de partida o ano de 1956 quando a escola, que funcionava no bairro Barro Preto é transferida e reinaugurada no bairro de Lourdes, na gestão do então Governador do Estado – Juscelino Kubitschek[1]. O conjunto arquitetônico, assinado por Oscar Niemeyer, ele próprio, símbolo do modernismo, foi projetada para o jovem secundarista**,** sendo, portanto, um lugar da juventude e de suas atividades escolares e culturais. Comportava no seu traçado um universo cultural no qual parte dos jovens de Belo Horizonte participava num movimento de trocas com outros espaços, instituições e pessoas da cidade.

O Jornal Diário de Minas em 1953 anunciava: "Sede moderna capaz de abrigar três mil estudantes para o Colégio Estadual"[2]. A nova sede seria no quarteirão n. 4, da 1ª seção urbana, delimitado pelas ruas Rio de Janeiro, Rua São Paulo, Rua Antônio de Albuquerque e Rua Fernandes Tourinho, no Bairro Santo Antônio em Belo Horizonte[3].

---

[1]Juscelino Kubitschek, em 1949, foi Prefeito de Belo Horizonte; assumiu o Governo de Minas Gerais em 1950 e a Presidência do Brasil em 1956. No período de 1955 a 1959, foi prefeito de Belo Horizonte o engenheiro Celso Mello de Azevedo.

[2] Esse era o anúncio de uma possibilidade: "O atual prédio comporta cerca de mil alunos e o futuro terá uma capacidade três vezes superior. O diretor Menegale tem também uma promessa formal do governo de uma verba anual para atualização da biblioteca". Hemeroteca de Minas Gerais. Jornal Diário de Minas - 31 de janeiro de 1953 - Diário de Minas.

[3] A intenção era que a conclusão da obra acontecesse antes do final do mandato do Governador Juscelino Kubitschek, que "vinha acompanhando de perto os estudos preliminares, desde a confecção do projeto, inteirando-se dos seus mínimos detalhes e que tinha o desejo de inaugurá-la". Hemeroteca de Belo Horizonte. Jornal Folha de Minas, 25/05/1954. Declaração do Sr. Bento Gonçalves Filho, Secretário da Viação e Obras Públicas.

Ali seria construída uma “escola sem muros”, expressão recorrentemente utilizada pelos seus ex-alunos durante as entrevistas. Além desse marco na história da instituição e da cidade de Belo Horizonte, essa sede possibilitava a ampliação do número de vagas, conforme anunciava o Reitor Heli Menegale.

Na construção da periodização da pesquisa, tinha-se inicialmente como limite o ano de 1964, quando, com a instauração do regime militar, o país entrou num período marcado pelo autoritarismo, supressão dos direitos constitucionais e pela censura prévia aos meios de comunicação. A hipótese era que o fato político teria levado a uma mudança na rotina e, até mesmo, interrupção das práticas de sociabilidade, ou que essas teriam adquirido novos sentidos ou foram reorganizadas. Entretanto, sem minimizar o fato histórico e suas repercussões na rotina da escola, no decorrer das entrevistas, outro acontecimento também se destacou em importância e relevância na alteração do discurso sobre a escola, qual seja, a abertura de anexos do Colégio Estadual em 1964. Identificamos, portanto, nos depoimentos dos ex-alunos uma configuração que tem como marca dois momentos e dois discursos distintos: o colégio antes e depois da abertura dos seus anexos e do golpe militar. Tal mudança naquilo que marca a periodização relaciona-se com a redefinição do problema. Tínhamos como primeira investida as práticas de sociabilidade dos alunos do Colégio Estadual em razão daquilo que se diziam sobre essa escola, nesse período até final da década de 1960, em termos de efervescência cultural e agitação política. Entretanto, essa temática, foi se redefinindo no contato com as fontes tomando, portanto, como figura de fundo, a escola secundária historicamente estruturada para atender a poucos e que, abre suas portas para uma parcela cada vez maior da população e isso por diversos motivos que extrapolam a unidade escolar em Belo Horizonte e se insere num contexto maior de reestruturação do ensino secundário no Brasil.

Em destaque e compondo esse mesmo desenho, o objeto da memória dos ex-alunos e professores que têm como referência uma escola “sem muros”, de excelência acadêmica, cujo cotidiano institucional era definido pelo exercício da liberdade. O objetivo dessa pesquisa, portanto, é apreender o modo como a produção da memória coletiva dos alunos do Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964) foi se constituindo.

Esse estudo apresenta a seguinte estrutura. Partindo dessa breve introdução onde procuramos acolher e localizar o leitor no tema que será abordado. Logo a seguir, apresentamos as fontes que foram mobilizadas já com a contribuição de cada uma na

composição do trabalho. Quanto aos conceitos e referencial teórico, optamos por não dedicar um tópico à parte, mas sim apresentá-los, à medida que se fizerem necessários, no interior dos capítulos.

No **1º capítulo** - "Uma escola referência para Minas" - apresentamos o significado dessa primeira instituição pública de nível secundário no cenário mineiro. Liceu Mineiro no período da monarquia ou Ginásio Mineiro com o período republicano? Como a polêmica em torno do seu marco zero contribuiu para o reforço de sua tradição? Expomos as questões de maior relevo nos debates envolvendo o ensino secundário na década de 50 e 60 do século XX. Essa exposição é importante para situarmos o Colégio Estadual de Minas Gerais no cenário educacional brasileiro e por nos oferecer elementos para entendermos o significado que tinha estudar nessa escola pública. Esse capítulo toma como referência os textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, principalmente aqueles escritos por Anísio Teixeira, Jayme de Abreu e Lourenço Filho, no período de 1953 a 1964. A relação de todos os textos consultados estão no anexo 1.

No **2º capítulo**, procuramos demonstrar o perfil socioeconômico daqueles que se candidatavam a uma vaga no 1º ano ginasial. Quem tentava uma vaga? Os dados foram coletados no Livro de Registro dos candidatos ao Exame de Admissão em que constam: naturalidade; profissão do pai ou responsável; sexo; idade; local onde fez o primário; e onde se preparou para o Exame de Admissão. Compõem também esse capítulo os dispositivos de pré-seleção a que eram submetidos, sendo o **Exame de Admissão** o principal deles.

No 3º capítulo, " Formando uma elite escolar" procuramos demonstrar algumas características e os elementos que contribuíram para a formação dessa elite escolar. Daqueles que tentaram, quem afinal conquistou uma vaga? Qual o peso da origem social, do capital cultural herdado na família? Qual o lugar e expressão das mulheres, dos negros e dos pobres nessa composição? Com intuito de cruzar os dados, trabalhamos conjuntamente com as entrevistas e com os dois livros de registros (ao exame de admissão e de matrícula), sendo possível, dessa forma, identificar algumas características, que esses alunos aprovados tinham em comum.

No 4º **capítulo,** intitulado, “Uma escola sem muros”, apresentamos a dimensão espacial da escola, dada a centralidade que tem esse lugar na produção da memória dos seus ex-alunos e na composição da representação de liberdade. Também porque memória, espaço e tempo estão entrecruzados. Segundo Viñao Frago (2001)

> o que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção do tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais, visualizáveis (p.63).

Esse autor nos chama a atenção para o fato que o espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. O espaço que vem à memória leva uma interpretação determinada que não se restringe à disposição material do espaço, mas também a sua dimensão simbólica. Ao longo das entrevistas, ficou evidente que esse espaço fez a diferença na vida de seus ex-alunos e foi se constituindo um lugar diferenciado de experiências, daí investigar como isso se deu.

No 5º capítulo, abordamos “A distinção de ser aluno do Colégio Estadual”, distinção essa, construída em cima de certas práticas que eram valorizadas e reconhecidas por esse grupo e entre os seus subgrupos. Do livro debaixo do braço, passando pelo uniforme escolar, até chegar às práticas de sociabilidade, acompanharemos como o jeito de ser, o gosto, ou determinados programas culturais, marcaram a memória desses alunos e estão associadas à produção de uma memória de liberdade e de cultura.

No **6º capítulo -** Os anexos: “a ampliação das vagas e o sistema que ruiu”, demonstramos como se deu a mudança na representação da escola da excelência acadêmica, da liberdade e de uma elite escolar, para a representação da escola “para todos”, do controle e da qualidade inferior.

Disponibilizamos no final da tese as tabelas e gráficos que poderão servir de subsídios para pesquisas futuras. Essas tabelas foram construídas tendo como fonte os dados e os cruzamentos de informações contidas nos Livros de Inscrição ao Exame de Admissão e Livro de Matrícula ao 1º Ginasial. Também em anexo o Roteiro das Entrevistas.

I FONTES

No estudo do tema utilizamos um conjunto de fontes documentais: a imprensa, a fonte oral, a documentação escolar e o periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

I.1 Imprensa: Jornais e Revistas

A consulta aos jornais foi uma primeira tentativa de aproximação com o objeto da pesquisa, isso ainda na escrita do projeto e no levantamento das fontes. Buscamos recuperar a representação da escola no momento de sua inauguração, em 1956. Folhear as páginas, ler as manchetes, deter em algumas matérias ou observar as propagandas permitiu-nos familiarizar com o jornal, seus cadernos, com a linguagem utilizada e o tipo de cobertura de cada um. O olhar sobre o jornal tinha em vista mais que a recuperação dos eventos, buscava compreender aquele universo cultural, contemplando especialmente o lugar da escola na cidade e a sua relação com a juventude.

A imprensa permite, segundo Vieira (2007), uma ampla visada da experiência citadina. É um documento que fornece, ainda que de forma superficial, uma perspectiva ampla da sociedade e de seus problemas. Para esse autor o jornal constitui um potente mecanismo de produção de memória, mas que deve ser problematizado de tal forma que o seu texto seja interpretado como enunciado, isto é, "como intervenção que visa demarcar e fixar normas de pensar que se expressam como valores, juízos, modos de classificação, enfim, justificativas para a ação social" (p.14). Também, entendido como "lugar de produção, veiculação e circulação dos discursos" – assume uma função importante no processo de formação das representações sobre o mundo. Na seleção, consciente ou não, do que deve ser considerado notícia, tem a força de "tornar coisas visíveis ou invisíveis, de criar efeitos de verdade e de objetividade sobre mitos e conferir plausibilidade a posições absurdas".

No levantamento realizado na Hemeroteca de Minas Gerais, foram identificados 18 jornais que circulavam na cidade no período proposto por essa pesquisa. Optamos por três deles: o Estado de Minas; O Diário de Minas; e Folha de Minas. Contribuiu para essa decisão o acesso a um caderno disponível na secretaria escolar do Colégio

Estadual, que registrava as matérias que saíam nos jornais relativos ao colégio ou que eram do seu interesse. Os recortes são basicamente compostos da listagem de aprovados no exame de admissão, portarias ou ordenamentos legais relativos ao ensino secundário, dentre outros. Nesse caso, os três jornais escolhidos são aqueles que concentram a maior parte dessas matérias. Devido ao péssimo estado de conservação desse livro, (grande parte dos recortes está ilegível, sem a data ou o nome do jornal e com páginas coladas umas às outras), foi necessário buscar na hemeroteca com uma ou outra entrada (data, jornal ou assunto) a matéria que interessava.

Nessa primeira aproximação, com os jornais de circulação diária, chama-nos a atenção, principalmente nas propagandas, o lugar social e a representação do jovem. É importante ressaltar que temos nesse período uma cultura juvenil na interlocução com uma cultura de massas que ainda está se afirmando. Em termos de imagem, encontramos nos jornais de 1956, predominantemente, o homem, a mulher e a criança. O jovem aparece na venda do uniforme escolar, que é endereçado ao colegial. Ainda assim, esse uniforme mantém o mesmo padrão de corte e tecidos da roupa do adulto: a calça ou saia de tergal, o sapato *vulcabrás* ou mocassim, a camisa branca de tecido com botões[4]. Esse é um dos motivos que nos leva a percebê-los nas fotos oficiais tiradas dentro da sala de aula, com uma identidade visual próxima ao do adulto[5].

Segundo Fernandes (2006), apesar de a categoria idade da vida ancorar-se na dimensão biológica, a partir do momento que a cada uma das idades são atribuídas condutas específicas socialmente definidas, a dimensão social da categoria ganha força. Os estudos sobre a juventude, sejam eles com abordagem histórica, sociológica ou psicológica, concordam que os cortes, seja em classes de idade ou em gerações, são objetos de manipulação. Bourdieu (1983), inclusive, afirma que "juventude é apenas uma palavra". Afirma que "somos sempre o jovem ou o velho de alguém. A juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos" (p.113).

Há agrupamentos ou critérios de classificação das populações em idades ou grupos etários que são elaborados por instituições e agentes especializados visando atender às

[4] O uniforme do Colégio Estadual será um dos pioneiros no rompimento desse padrão quando apresenta, no ano de 1957, o "novo" uniforme. Esse assunto será explorado no 5º capítulos.

[5] Essa impressão não se restringe somente ao modo de vestir, mas, parte dos jovens assumia, também, as responsabilidades dos adultos, como veremos nos 3º e 5º capítulos.

suas necessidades na produção de políticas públicas. É o caso do trabalho produzido pela UNESCO (2004), com objetivo de ser mais um aporte na elaboração de políticas voltadas para as juventudes. Esse documento considera como jovem, "um conjunto de pessoas de idades variáveis que não pode ser tratado com começo e fim rígidos". Ressalta que, nem todas as pessoas de uma mesma idade percorrem esse período vital da mesma forma, nem atingem tal meta ao mesmo tempo, daí que a partir da sociologia e da ciência política se insiste na necessidade de se incorporarem outras dimensões de análises.

Do ponto de vista histórico, a obra de Levi e Schmitt (1996) – História dos Jovens 2 – aborda a diversidade de representações das idades da vida dos jovens em diferentes tempos e espaços. Demonstram que não há uma única definição para juventude que seja válida em todos os lugares ou épocas, concordam sim, que como as demais épocas da vida, a juventude é uma construção social e cultural. Em nenhum lugar ou momento da história, a juventude pode ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos, mas está sempre investida de outros símbolos e de outros valores. A juventude, de modo particular, diferente da classe social ou da definição sexual, – representa para cada indivíduo uma condição provisória. Suas margens são móveis. Mais apropriadamente, "os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam" (p. 9). Lembram que não há nada imutável ou universal, ou seja, não existe uma juventude única[6]. Existe um contraste de épocas; mas é relevante também a desigualdade entre as classes sociais, que torna as condições de vida e as opções culturais da "juventude douradas" (para os autores, "toda época tem a sua") somente a expressão de uma minoria, embora sua presença nos documentos e a capacidade de atração do modelo que ela encarna sejam muito fortes.

Luisa Passerini (1996), ainda na perspectiva histórica, aponta a década da virada do século e a década de 1960, como cruciais na construção do conceito de jovem[7]. Considera que a virada do século foi determinante para a invenção da adolescência, pois retomou em termos psicológicos e sociológicos a ideia da juventude como "turbulência e renascimento, germe de nova riqueza para o futuro, força capaz de aniquilar miséria

---

[6] Segundo Levi e Schmitt (1996), "a juventude é ritmada pela sucessão de uma série de ritos de saída e de entrada que dão a imagem de um processo de consolidação por etapas, o qual garante uma progressiva definição dos papéis da idade adulta" (p.11).

[7] Discute a juventude como metáfora da mudança social, tendo como referência os jovens da Itália fascista na década de 1930 e dos Estados Unidos da década de 1950.

do passado, prometendo uma regeneração tanto individual quanto coletiva". A Primeira Guerra Mundial e os anos imediatamente anteriores e posteriores marcaram de fato um momento importante para a afirmação de certo conceito de juventude. Os movimentos juvenis do início do século na Alemanha e na Inglaterra tinham posto em primeiro plano "a equação entre juventude e valores nacional-patrióticos" e, ao mesmo tempo, entre juventude e liberdade de toda a sociedade burguesa e da família. Entretanto, Passerini (1996) afirma que, segundo diversos intérpretes, o processo que conduz à codificação da adolescência como fase em si atingiu a maturação plena logo após a Segunda Guerra Mundial, já que, no período de guerra, a tônica colocada nos jovens combatentes e nos adultos provocava uma aparente ausência da adolescência. É importante ressaltar que os jovens norte-americanos na década de 1950 são, na ótica dessa autora, "diversos daqueles das gerações precedentes pelo número, riqueza e autoconsciência" (p.354). Tratava-se da primeira geração de adolescentes norte-americanos privilegiados, mas, sobretudo, da primeira geração que "apresentará uma coesão tão acentuada, um autorreconhecimento enquanto comunidade especial com interesses comuns". A figura do jovem que de tal modo emergia era, segundo essa autora, associada à vida urbana e encontrava seu habitat na escola secundária, com os seus clubes, as atividades esportivas, as associações, os bailes, as festas e outras atividades extracurriculares e pontos de encontros.

Imagens e práticas discursivas a respeito da juventude, tais como a sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um *vir a ser*; sua negatividade; e a visão romântica da juventude, principalmente desse período, interferem na nossa maneira de compreendê-los, segundo Dayrell (2003 e 2005) e Sposito (2003). A contribuição da Sociologia da Juventude, dessa forma, é de posicionar o jovem como sujeito social, que se expressa nas práticas culturais, que é sempre plural, daí falar em "juventudes" e da diversidade de modos de ser jovem. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

Com esses elementos teóricos iremos lidar com o jovem, aluno ou aluna do Colégio Estadual, cientes que não estamos falando de uma juventude e nem de uma única forma de ser jovem.

Ao folhear os jornais também nos chama atenção a profusão de produtos ofertados, todos considerados "grandes novidades". Mello e Novais (1998) descrevem aquilo que

consideram como sendo uma verdadeira revolução nos padrões de consumo[8]. Esses autores demonstram como, de uma forma acelerada, de 1950 ao final da década dos 70, o Brasil construiu uma economia moderna, incorporando os padrões de produção e de consumo próprios aos países desenvolvidos. Do aço ao detergente, "fabricávamos quase tudo". Esses autores analisam esse quadro que estava apenas sendo anunciado, mas que iria ganhar contornos mais nítidos na década seguinte:

> Nos anos 60, a publicidade no Brasil muda de natureza e se sofistica. A americanização da publicidade brasileira tem um papel fundamental na difusão dos padrões de consumo moderno e dos novos estilos de vida. Destrói rapidamente o valor da vida sóbria e sem ostentação. Numa sociedade em que a grande maioria é constituída de pobres, passa a fabricar ininterruptamente falsas necessidades, promove uma corrida ao consumo que não acaba nunca, mantém o consumidor perpetuamente insatisfeito, intranquilo, ansioso. (...) Numa sociedade marcada pelo privilégio e pela desigualdade, proclama em alto e bom som que o homem vale o que vale apenas pelo que consome. Se o mercado educa para a busca calculada do interesse próprio, convertendo o homem em escravo do dinheiro, a publicidade educa para um apetite inesgotável por bens e satisfação pessoal imediata, tornando as massas em servas dos objetos, máquinas de consumo (p.641).

Tem também relevo nos jornais, a chegada da televisão como um promissor meio de comunicação de massa. O espaço dedicado à venda de televisores é significativo e o aparelho é oferecido em todos os tamanhos e preços[9], para um público cada vez maior. As manchetes anunciavam: "Falta de aparelhos de TV na cidade – grande procura" [10]; Televisão a "coqueluche" do momento! "Em pouco mais de seis semanas de funcionamento da TV Itacolomi, venderam-se somente na cidade, mais de 3.000 televisores"[11]. Os lares se equipavam com esse aparelho que, num curto período de tempo, aglutinaria no seu entorno mais e mais adeptos, seja para assistir às telenovelas, ao telejornal, aos programas de auditório, aos concursos de miss, aos festivais de música popular, ou aos jogos da copa do mundo, temáticas que iriam atrair e mobilizar de forma crescente as pessoas[12]. Entretanto, a chegada da TV Itacolomi, "a mais moderna e bem

---

[8] São tantos os produtos, que a descrição inicia na página 560 e vai até a página 574.
[9] Na *"Casa Guanabara" – 15 X s/entrada e sem aumento.* Fonte: Jornal Estado de Minas – 29 de janeiro de 1956.
[10] Jornal Estado de Minas - 01 de janeiro de 1956.
[11] Jornal Estado de Minas - 18 de janeiro de 1956.
[12] Segundo relembra Celina Albano (2008), sua casa foi a segunda da Rua Professor Morais, no Bairro Funcionários, em Belo Horizonte, a ter televisão. Embora ter televisão fosse um importante símbolo de status, "a tela reduzida, a precariedade técnica da programação e as imagens em preto e branco eram graves limitações". "Não dava para competir com as novidades da indústria cinematográfica. E o belo-horizontino continuava atraído pelos mitos criados por Hollywood. Mitos que se desenvolveram através do sentido comercial das grandes produtoras, MGM, Paramount, Universal, Fox e Warner, entre outras" (p.35).

equipada estação tele-emissora da América Latina", em 1955, não afastou, nos primeiros anos, a frequência dos belo-horizontinos das salas de cinema, outro grande destaque nos jornais, essa sim, uma prática cultural já consolidada e com público garantido na cidade. O número de salas de projeção e a oferta de filmes ocupavam em média duas páginas dos jornais[13]. Já em 1950, nos Estados Unidos, começa a existir uma produção cinematográfica que não só adota os jovens e os adolescentes como protagonistas e seus problemas como argumentos de suas histórias, mas dirige-se diretamente ao público dos *teenagers* e a figura juvenil "já plenamente traçada de modo autônomo daquele dos adultos" (PASSERINI, 1996, p.368)[14] .

O estilo de vida norte-americano, por meio do cinema, exerce influência sobre o modo de vida de parte da população de Belo Horizonte, atraída pelo glamour e moda dos seus artistas. O Jornal Estado de Minas tinha, inclusive, "correspondente especial", na coluna "Mexericos de Hollywood".

Segundo Mello e Novais (1998), a via principal de transmissão do valor do progresso foi sempre, entre os brasileiros, a da imitação dos padrões de consumo e dos estilos de vida reinantes nos países desenvolvidos. Observam que:

> (...) Já no final do século XIX em diante, e acentuadamente a partir dos anos 50, o grande fascínio, o modelo a ser copiado passa a ser cada vez mais o american way of life. Fascínio, primeiro, do empresariado e da classe média alta, que, depois, foi se espraiando para baixo, por força do cinema e da exibição, nas cidades, aos olhos dos "inferiores", do consumo moderno dos "superiores", dos ricos e privilegiados. Essa forma de consciência social, que identifica progresso a estilos de consumo e de vida, oculta os pressupostos econômicos, sociais e morais em que se assentam no mundo desenvolvido. Forma reificada de consciência, acrescentemos, peculiar à periferia, onde é possível consumir sem produzir, gozar dos resultados materiais do capitalismo sem

---

[13]O cinema também virava notícia. O Jornal Estado de Minas dedicou uma página inteira para falar da inauguração do Cine Marajá em Pedro Leopoldo (MG), dando destaque para a sua capacidade – 940 cadeiras! Fonte: Jornal Estado de Minas - 18 de março de 1956.

[14] Passerini (1996) pontua que a identificação e confirmação do cinema como fonte particularmente importante, até mesmo privilegiada, para a história do discurso sobre a juventude. "Nas imagens do cinema italiano, as figuras dos jovens são chamadas a representar dramaticamente as novidades e as dificuldades dos tempos, a crise própria da modernidade, a incerteza dos valores, a força das mudanças e as perdas que daí derivam. Nessas imagens surgem nitidamente as mudanças de ideais e de comportamento em curso na existência das jovens, para as quais são declinados os temas da solidão, do trabalho, da maternidade, mas também do consumo, da liberdade da diversão. O jovem como conceito simbólico revela-se o concentrado das angústias da sociedade – do desemprego ao sentido de inutilidade da vida –, mas torna-se também o modelo do futuro, portanto, ameaça e esperança. No cinema Italiano, só muito parcialmente (em relação ao que acontecerá em seguida), a figura física do jovem é tematizada". Isso pode indicar, segundo Passerini, que "alguns processos acham-se apenas encaminhados e, em especial, está ainda no começo a identificação do jovem com o corpo jovem, que será predominante no segundo pós-guerra"(p.340).

liquidar o passado, sentir-se moderno mesmo vivendo numa sociedade atrasada. (p.604 e 605).

Na Revista Alterosa, que circulou de 1939 a 1964, fica evidente a veiculação desse modelo de jovem americano e de tudo mais que fazia sucesso por lá[15]. Uma característica da sociedade americana que encontra acolhida na imprensa mineira é a ideia recorrente de identificar e nomear “o melhor” e que encontra nos concursos sua melhor definição. Tudo deveria conduzir a um vencedor e os quesitos podiam ser a beleza física, o desempenho atlético ou a inteligência. A necessidade da aferição da beleza chega ao extremo ao ir além da aparência física para chegar ao nível da radiografia da coluna vertebral!

PERFEITAS POR DENTRO E POR FORA — Há pouco foi realizado em Chicago, Estados Unidos, um concurso de beleza que exigia das concorrentes uma perfeita constituição esquelética, naturalmente com base na excelência da espinha dorsal. Colocaram-se em primeiro, segundo e terceiro lugar, respectivamente, as senhoritas Lois Gonwag, Marianne Gaba e Ruth Swenson, que aparecem na foto a contar da direita para a esquerda. Diante delas estão as radiografias que os médicos examinaram cuidadosamente, para verificarem se eram realmente perfeitas as colunas vertebrais das vencedoras.

Figura 1: Fonte: Revista Alterosa – 15 de agosto de 1956, p.13. Hemeroteca de Minas Gerais.

Os concursos de misses, de grande aceitação na sociedade mineira da época, tinham, conforme Sousa (1994, p.171), a participação de "senhoritas" de famílias tradicionais, e

[15]A Revista Alterosa era editada mensalmente pela Sociedade Editora Alterosa Ltda. É ilustrada e literária, traz notícias sobre acontecimentos diversos em todo o Estado de Minas Gerais. Suas sessões compõem-se de contos, novela, humor, moda e beleza.

estimulavam a conquista de um corpo bonito, nos padrões de beleza estipulados por esses concursos internacionais[16].

Segundo Passerini (1996), para estimular os bons exemplos e princípios, há uma retomada, nos Estados Unidos, da competitividade no campo dos estudos, não no nível individual, mas sim de grupo e de escola. Assim como o atletismo (ou o esporte) oferecia uma saída para a violência, era preciso instituir jogos intelectuais, competições de problemas de projetos científicos, concursos de música, de teatro, de matemática, até possuir uma rede de competições de grupo sistemáticas sobre todas as matérias. Também segundo essa autora, o sistema de valores da sociedade adolescente acentuava a importância da aparência por meio das roupas, popularidade e outros atrativos.

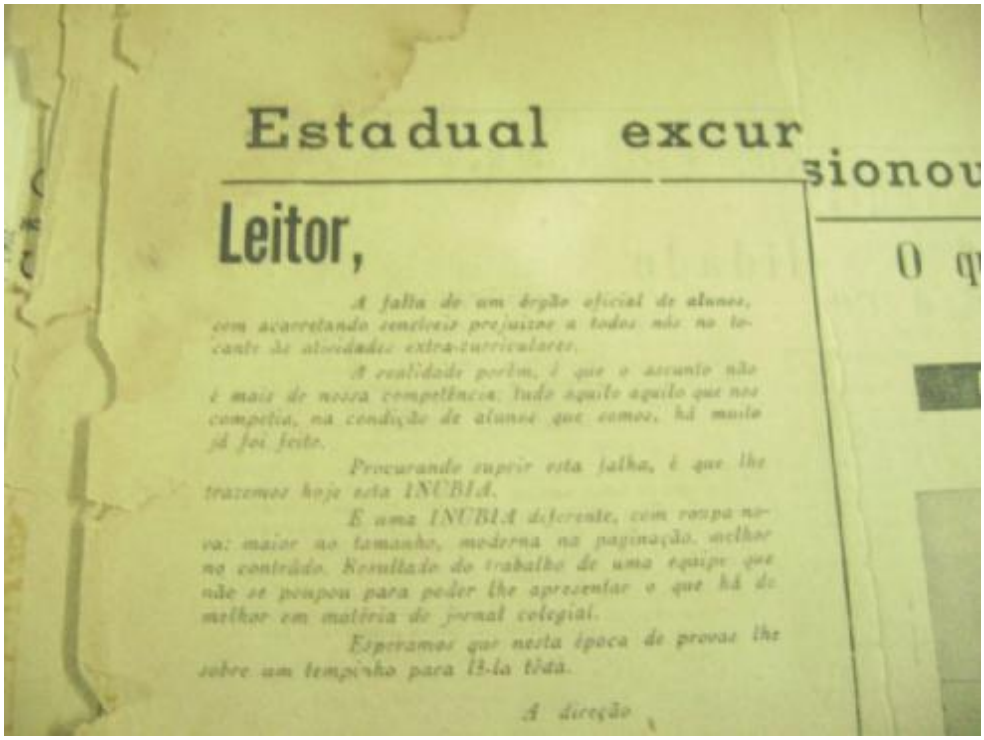
Os jornais também apontam para outros tipos de envolvimento e preocupações dos jovens de Belo Horizonte. Nos meses de fevereiro e março de 1957, ganha destaque na imprensa mineira a mobilização dos jovens secundaristas, e de suas entidades representativas, contra o aumento abusivo das mensalidades das escolas particulares de nível secundário. Esse acontecimento chamou a atenção da imprensa sobre as condições das famílias e dos jovens estudantes.

Considerando a atuação social e expressiva do jovem, na realização da pesquisa, tendo ainda a imprensa como fonte, foram analisados dois exemplares (ou partes) do Jornal A INÚBIA de 1962. Esse jornal era uma produção dos próprios alunos, de circulação interna e de iniciativa dos membros do Diretório Estudantil (DE) [17]. O jornal, como o primeiro editorial dizia, era uma "Inúbia diferente, de cara nova", numa referência à Inúbia lançada em 1938 por Fernando Sabino, ex-aluno do Ginásio Mineiro. Nesse novo momento, a diretoria defendia a extinção da ACERCE (Associação Esportiva e Recreativa do Colégio Estadual) e propunha a criação do Diretório Estudantil, "que já

[16] Segundo Sousa (1994), foram inúmeros os concursos de beleza realizados àquela época, sendo o mais importante o de Miss Brasil, que se vinculava ao de Miss Universo, evento internacional patrocinado pela Catalina - indústria multinacional de maiôs. A partir de 1955, os Diários e Emissoras Associados, através da TV Tupi, tornaram esse concurso um fenômeno cultural, sendo o público que o acompanhava superado apenas pela Copa do Mundo.

[17] Os dois primeiros exemplares do jornal a que tive acesso chegaram às minhas mãos através de uma funcionária que percebeu o meu interesse pelo período. Procurei fotografar e digitar aquilo que estava legível. O estado do jornal é bem precário, além de não ter todas as páginas. Em outra visita à escola, esse jornal não foi mais localizado e a funcionária havia aposentado.

estava funcionando, experimentalmente, com a aprovação da direção". A direção do jornal se dirigia aos alunos em um editorial:



Estadual excur sionou

Leitor,

A falta de um órgão oficial de alunos, vem acarretando sensíveis prejuízos a todos nós no tocante às atividades extra-curriculares.

A realidade porém, é que o assunto não é mais de nossa competência; tudo aquilo aquilo que nos competia, na condição de alunos que somos, há muito já foi feito.

Procurando suprir esta falha, é que lhe trazemos hoje esta INUBIA.

É uma INUBIA diferente, com roupa nova: maior no tamanho, moderna na paginação, melhor no conteúdo. Resultado do trabalho de uma equipe que não se poupou para poder lhe apresentar o que há de melhor em matéria de jornal colegial.

Esperamos que nesta época de provas lhe sobre um tempinho para lê-la toda.

A direção

Figura 2: Jornal A INÚBIA - ANO XXVII – Novembro de 1962 – n.2. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos

> "A falta de um órgão oficial de alunos vem acarretando sensíveis prejuízos a todos nós no tocante às atividades extracurriculares. A realidade, porém, é que o assunto não é mais de nossa competência; tudo aquilo que nos competia, na condição de alunos que somos, há muito já foi feito. Procurando suprir esta falha, é que lhe trazemos hoje esta INUBIA. É uma INÚBIA diferente, com roupa nova: maior no tamanho, moderna na paginação, melhor no conteúdo. Resultado do trabalho de uma equipe que não se poupou para poder lhe apresentar o que há de melhor em matéria de jornal colegial. Esperamos que nesta época de provas lhe sobre um tempinho para lê-la toda". A direção

Essa fonte será explorada no 5º capítulo, quando abordaremos as práticas de sociabilidade.

I.2 Documentação Escolar

Outra importante fonte foi a documentação escolar, no caso, os documentos produzidos dentro da escola e que compõem o acervo do Colégio Estadual Governador Milton Campos. Segundo nos alerta Le Goff (2003, p.525), o que sobrevive do passado não é o

conjunto daquilo que existiu, mas temos sempre uma escolha de alguém, seja de historiadores ou de "forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade". Esse material da memória apresenta-se sob duas formas principais, segundo esse autor: "os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador". Nessa perspectiva, realizamos um mapeamento dos livros e pastas disponíveis no acervo do colégio. Buscávamos encontrar regimentos internos, atas de reuniões da congregação dos catedráticos[18], o projeto pedagógico com as atividades extracurriculares ou alguma prática discursiva que apontassem para essa memória que perdurou do Colégio Estadual. Entretanto, dentro do recorte temporal dessa pesquisa (1956-1964), os registros disponíveis são, basicamente, os livros de candidatos ao exame de admissão (quem tentava uma vaga); os livros de matrícula (quem conseguia a vaga); livros de registro de provas regulares, finais e de 2ª época (quem iria ou não permanecer) e o livro de ponto de professores. O Livro com os inscritos ao exame de admissão dos anos de 1956 a 1958 está com a etiqueta de identificação: Exame de Admissão 1956. Já as matrículas do 1º ginasial de 1957 estão nas páginas 49 a 57 de um livro de capa dura com a etiqueta de identificação – "Matrículas de 1949", entretanto, lá está o registro das matrículas até o ano de 1966[19].

O acervo do Colégio Estadual Governador Milton Campos está disposto próximo à sala da direção, em armários com porta de vidro e na sala do arquivo inativo onde se encontram as pastas individuais dos alunos.

[18] Esse tipo de documentação existe e é de certa forma farta, porém, se refere, principalmente, ao período de 1890 a 1930.

[19] O Livro de Matrícula é um livro que foi adaptado para esse fim. No cabeçalho consta "Curso de Adaptação", que foi riscado e, escrito por cima "Ginasial". As matrículas do curso noturno estão no Livro Matrículas Alunos 1958 (etiqueta lombar) com matrículas entre os anos de 1958 a 1964. As matrículas do turno da Manhã estão em dois livros: Matrícula 1957 (etiqueta na lombar) com matrículas entre os anos de 1957 a 1961 de todas as séries e cursos (ginásio, clássico e científico) e Livro de Registro Curso Colegial (todas as séries) turno da manhã de 1961 a 1964 (etiqueta na lombar). Os livros, ou mesmo todo o acervo, não estão em sequência temporal ou por assunto. Tudo indica que houve uma tentativa de agrupá-los por assuntos afins, entretanto, com o passar do tempo, os tipos de documentos que foram preservados e valorizados foram sendo alterados. Nesses armários é possível encontrar, por exemplo, o Livro de Atas com as reuniões da Congregação de 1891 a 1930, com Livro de Ponto de Professores de 1960.

Figura 3: Acervo do Colégio Estadual Governador Milton Campos – armários instalados na antessala da Diretoria e a disposição dos livros nas prateleiras.

Preservar aquilo que fala sobre a cultura dos exames e dos seus resultados suscitou algumas perguntas sobre qual seria a relação dessa documentação com a memória de excelência acadêmica e liberdade proclamada pelos alunos. Por que preservar o livro de candidatos ao exame de admissão e não um livro com atas da reunião dos professores catedráticos ou algum tipo de registro sobre normas disciplinares ou mesmo um projeto pedagógico? Qual a importância desses registros naquela dinâmica escolar? De certa forma, aquilo que mereceu o cuidado do registro e da preservação sinaliza para a centralidade dos exames naquele modelo escolar. Não podemos esquecer que a escola ainda estava no regime de cátedra que concedia aos professores catedráticos grande autonomia e poder nas relações institucionais, quer com a direção, quer com os alunos e as famílias. Podemos identificar essa autonomia no depoimento da ex-professora Rute, que, por um período, lecionou sem ser concursada:

> Quando você perguntou se havia reunião de professores, eu até ri. Não havia reunião de professor, nem de estudantes, nem de pais. Por que não havia? Porque a gente fazia aquilo que o catedrático mandava. Não tinha como ser diferente. O catedrático fazia tudo, era o dono do pedaço para tudo aquilo que não era estabelecido pelo MEC. Até certa época, os programas das matérias eram nacionais, vinham do MEC. Os livros didáticos seguiam esses programas, então você não tinha o que discutir (Rute, ex-professora).

Jorge do Ó (2003), a partir de um referencial foucaultiano, fornece outros elementos teóricos para análise desse quadro. Segundo ele, "na escola moderna, a palavra-chave não será tanto a aprendizagem, mas o exame" (vários sentidos essa palavra pode adquirir).

> Nessa operação formalizam-se inúmeros códigos da individualidade que permitem transcrever e introduzir na série, os traços de cada sujeito. Mais do que qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reativa os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica (p.48).

Nessa dinâmica, aponta Jorge do Ó, há evidência de que, na escola moderna, o exame faz a individualidade entrar num novo campo documental. Seus procedimentos são acompanhados imediatamente de um sistema intenso de acumulação documentária. O exame coloca os indivíduos num campo de vigilância, situa-os igualmente numa rede de anotações; compromete-os em todo. O arquivo, aqui, "é o espelho de uma relação de poder e saber" (p.50).

Pergunto então qual seria a relação entre a liberdade de ir e vir e a vigilância e poder aqui anunciada. Quanto à documentação escolar e a centralidade dos exames, fica a pergunta sobre a relação entre a liberdade apregoada pelos alunos e a cultura dos exames.

I.3 Acervo Fotográfico

Quanto às fotografias disponíveis para consulta no acervo da escola, a maior parte não é datada ou possui qualquer tipo de identificação, exceto as fotos oficiais tiradas anualmente e que trazem a série e ano. As fotos aproveitadas foram poucas, porém são bem significativas quando cruzadas com os depoimentos dos ex-alunos, além de suscitarem novas lembranças durante as entrevistas. As oficiais, tiradas dentro da própria sala de aula, com os alunos sentados na própria carteira ou em pé e o professor no meio deles, buscavam passar uma ideia de informalidade. Em algumas se vê o aluno

escrevendo ou lendo, “continuando” o que estava fazendo sem dar importância para o momento em si. Ele podia, mesmo com a presença do professor, não fazer parte da cena. Os acessórios ou complementos utilizados pelos alunos, principalmente as alunas, descaracterizam parte o uniforme demonstrando certa flexibilidade no seu uso.

Figura 4: Turma mista de 3º Colegial – Ciências e Letras – 1962 – Em pé e de terno, o Reitor e Professor de Português Wilton Cardoso. Acervo do Colégio Estadual de Minas Gerais

As fotos das turmas ora são mistas, ora as turmas estão separadas por sexo. Essa composição tinha como referência a ordem alfabética. Começava a composição da turma pela letra A de um sexo, até chegar à ultima letra do alfabeto. Caso não houvesse nomes o suficiente, desse mesmo sexo, para completar uma turma, iniciava-se pela letra A do sexo seguinte e assim sucessivamente.

I. 4 Arquivo Inativo

O arquivo inativo da escola guarda as fichas de identificação e acompanhamento dos alunos, sendo que aqueles que estudaram até a década de 70 do século XX estão dispostos em caixas identificadas pelo nome do aluno e em ordem alfabética. Após essa data, as caixas estão organizadas por ano de entrada[20]. A pasta individual, comum a todos os alunos, compreende uma ficha de identificação (local e data de nascimento; filiação; profissão dos pais etc.). O que diferencia uma pasta de outra são: o *layout* do formulário de identificação, já que sofreu pequenas alterações ao longo das décadas; atestado médico para a prática da Educação Física; requerimentos solicitando transferência de turno ou de escola; declaração atestando vínculo empregatício, provavelmente visando uma transferência para o noturno ou, então, dispensa das aulas de Educação Física[21]. Após abrir várias pastas, verifiquei que a documentação disponível não acrescentava nenhum dado novo além daqueles que já constavam nos livros de exame de admissão e de matriculados.

I. 5 Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

Para compreender a configuração do Ensino Secundário no período, recorri à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Editada a partir de 1944, como periódico oficial do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – órgão do Ministério da Educação e Cultura, com periodicidade quadrimestral, publica artigos resultantes de estudos e pesquisas que, segundo consta em sua apresentação, "contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área". Segundo Fernandes (2006), os periódicos apresentam

[20]Em razão da forma de organização (ordem alfabética), não foi possível ter uma amostra dos alunos que entraram no ano de 1956 a 1963, já que, numa mesma caixa-box podem ser encontradas pastas de alunos da década de 1940 ou de 1960.

[21]Ao ter acesso a essas pastas, tinha a expectativa de encontrar um exemplar da caderneta escolar com as normas disciplinares vigentes no período, já que esse tipo de informação não foi encontrado. A secretaria escolar, responsável pelo arquivo morto, disse que a escola não tem nenhum exemplar de caderneta escolar e que não sabe e que nunca viu nenhum livro de ata de reunião dos professores, regimento ou normas disciplinares do período dessa pesquisa.

especificidades que interessam àqueles que os usam como fontes, justamente pelo seu diferencial em relação aos livros[22]. Essas especificidades incluem:

> A rapidez de produção e divulgação, a possibilidade de recuperação e divulgação de textos produzidos em outras épocas e cenários, o maior alcance geográfico, em função do menor custo, com a possibilidade de maior circulação pelas bibliotecas do país e, ainda, no caso da RBEP, especialmente, destaca-se o poder do periódico aglutinar autores interessados em uma mesma discussão, oriundos de diferentes espaços discursivos (p.18).

Segundo Silva (2002), a RBEP foi criada em meio ao ideário de renovação educacional no Brasil, tendo como seus primeiros diretores Anísio Teixeira e Lourenço Filho, ambos representantes do movimento chamado escola novista. O corpus discursivo formado por artigos, relatórios, dentre outros, publicados entre ano 1953 a 1963, tendo sido utilizado como critério de seleção dos mesmos, além do recorte temporal, a presença, nos títulos, de qualquer uma das seguintes categorias: ensino secundário – ensino médio – educação secundária – ginásio – exame de admissão – exames vestibulares. Para permitir um acompanhamento das discussões, foi dada prioridade à leitura dos textos e artigos escritos por Anísio Teixeira, que foi seu diretor a partir de 1952 e o colaborador que mais teve artigos publicados[23]; Jayme de Abreu e Lourenço Filho, todos adeptos da "efetivação da educação para o trabalho, em diferentes perspectivas"[24].

O fato de ser uma publicação que se estendeu, de forma regular, por muitas décadas, permitiu perceber as recorrências de determinados temas, que, durante um bom tempo ocupou espaço nos editoriais ou temáticas. Acompanhar essas discussões, além da riqueza dos dados estatísticos que eram apresentados; a constante denúncia e crítica ao modelo educacional brasileiro; e as divergências e os debates que antecederam a publicação da LDB de 1961, forneceu um panorama que contribuiu na construção do

---

[22] Ângela Fernandes (2006) analisou 82 artigos, publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), entre 1944 e 1959, com objetivo de investigar como os autores dos mesmos se apropriaram das teorizações do campo da psicologia da adolescência. Considera que a psicologia e a educação, aliadas, parecem ter participado da operação de promoção efetiva da adolescência e juventude à categoria de problema educacional. Identificou que os lugares para a adolescência e juventude, construídos entre 1944 e 1959, no interior dos discursos da RBEP, tentavam "melhorar" o nível moral e cívico da juventude. A meta para a escola secundária, quanto a esse quesito, teria de ser cumprida a partir do estudo, por parte dos mestres, da alma da juventude e, ainda, da adoção de atitudes e exemplos dos educadores no sentido de "contagiar a alma e modificar a conduta da juventude, em termos de maior consonância com os padrões éticos e os ideais e normas a que podem servir constantemente à pátria" (FERNANDES, 2006, p.226).

[23] Sobre Anísio Teixeira, e em específico o período de 1900 a 1935, ver NUNES, 2000 (b).

[24] Segundo Fernandes (2006), entraria em cena, nesse contexto, os ginásios orientados para o trabalho: pluricurriculares, vocacionais e ginásios polivalentes.

objeto da pesquisa. As análises apresentadas nos textos fornecem elementos para compreender os dispositivos de seleção dos alunos, principalmente os exames de admissão; a emergência da abertura de vagas; as condições de trabalho dos professores; a posição do Brasil no cenário educacional comparado com outros países da América Latina, Europa e Estados Unidos. Enfim, todos esses desafios que estavam postos naquele momento possibilitaram uma visão alargada das condições do ensino secundário no Brasil e, dentro desse universo, o Colégio Estadual de Minas Gerais.

I. 6 História Oral

Para essa pesquisa, a história oral ou a produção de fontes orais e sua análise foi um investimento privilegiado. A história oral, conforme Thompson (1992), "recorre à memória como fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida" (p.22)[25]. Abro aqui um parêntese para destacar a controvérsia em torno do uso da expressão história oral. Ao fazer um balanço da metodologia e da produção em história oral nos últimos 25 anos, Philippe Joutard (2006) fala da interrogação de muitos historiadores sobre a pertinência da expressão história oral. Segundo esse autor, na América Latina, muitos utilizam fontes orais de modo predominante, mas não exclusivo. Assim, eles também preferem falar em uso de fontes orais na pesquisa e não em história oral. O mesmo pensam muitos arquivistas para quem a expressão fontes orais é mais exata na medida em que se trata de uma fonte entre outras. Nesse mesmo texto, Joutard cita a opinião de Jean-Pierre Wallot de que a expressão história oral seria para designar "um método de pesquisa baseado no registro de depoimentos orais concedidos em entrevistas". Joutard então se posiciona dizendo que: "considero como a maioria de meus colegas, que a expressão "fontes orais" é metodologicamente preferível e que a expressão "história oral" é terrivelmente ambígua, para não dizer inexata (p.56)". Essa, entretanto, não é uma afirmação inflexível, pois, na sequência do texto, esse autor questiona se "seria possível voltar atrás e, paradoxalmente, não levar em conta uma história". Responde dizendo que, desde que retomemos a definição de Jean-Pierre Wallot, descrita acima, "podemos manter a expressão porque ela é simples e tem a antiguidade a seu favor". Marieta

[25]Em alguns contextos, a evidência oral é o que há de melhor; em outros, ela é suplementar, ou complementar, à de outras fontes (THOMPSON, 1992, p.176).

Ferreira e Janaína Amado (2006, p.XII) elucidam sobre o peso dessa antiguidade. Concordam que a denominação "história oral" é ambígua, pois "adjetiva a história, e não as fontes – estas, sim, orais". Comentam que essa designação foi criada numa época em que as incipientes pesquisas históricas com fontes orais eram alvos de críticas do meio acadêmico. Nesse embate que se seguiu, pela demarcação e aceitação do novo campo de estudos, o adjetivo "oral", colado ao substantivo "história", foi sendo divulgado e reforçado pelos próprios praticantes da nova metodologia, que pretendiam diferenciá-la das outras metodologias em uso, ao mesmo tempo em que lhe afirmavam o caráter histórico. Hoje, dizem essas autoras, a designação "história oral" é difundida e aceita. Fecho aqui o parêntese.

Tendo em vista o caráter ambíguo da distinção, tomamos como referência, nessa pesquisa, o termo história oral, destacando que o recurso das fontes orais constituiu uma das principais fontes desta investigação. Buscamos comparar as diferentes versões dos entrevistados sobre o passado, tendo como ponto de partida e, contraponto permanente, o que as fontes já existentes e aquelas que foram identificadas diziam sobre o assunto.

Nesse estudo, a história oral é compreendida como uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes[26]. Dessa forma, Ferreira e Amado (2006) chamam atenção para o fato de que, "como todas as metodologias, ela apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho". Esses procedimentos seriam: os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa; as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens; as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre o seu trabalho. Isso não significa classificar a história oral unicamente como prática. Pontuam que, "na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, mais de que solucionar questões; formular as perguntas, porém não pode oferecer respostas". As soluções e explicações, segundo elas, devem ser buscadas onde sempre estiveram: "na boa e antiga teoria da história, pois ela se dedica, entre outros assuntos, a pensar os conceitos de história e memória, assim como as complexas relações entre ambos". Destacam que não só na história, mas também na área da teoria de outras disciplinas (histórica, sociológica, psicanalítica etc.). A interdependência entre prática, metodologia e teoria

[26] Alberti, 2006; Amado e Ferreira 2006.

produz o conhecimento histórico; mas é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, concluem Ferreira e Amado (2006 p. XVI e XVII).

As entrevistas foram temáticas e versaram prioritariamente sobre a memória do entrevistado quanto às suas experiências e participação no tema escolhido. Essa escolha se adequou melhor à pesquisa por se tratar de um tema específico definido na trajetória de vida dos depoentes; um período determinado cronologicamente; uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas (Alberti, 2006, p.175).

I. 7 As entrevistas

O roteiro geral de entrevista (anexos) foi construído após o levantamento dos dados disponíveis na documentação escolar, nos jornais e nas questões que pretendíamos elucidar. Foram realizadas 14 entrevistas, sendo: onze ex-alunos e três ex-professores num total de 14 horas de gravação[27]. Antes de iniciar a entrevista, apresentava e discutia o roteiro. Quando o primeiro contato era por e-mail, o roteiro era enviado com antecedência por esse mesmo meio. Ficou a critério do entrevistado responder cada um dos temas pela ordem ou falar sobre os mesmos livremente. Dessa forma o depoimento não ficou nem moldado pelas perguntas, nem totalmente livre. Dos 14 entrevistados, doze optaram por realizar a entrevista em sua própria residência, um no próprio local de trabalho e outro na residência da entrevistadora, já que morava fora de Belo Horizonte e estava de passagem pela cidade. Os nomes reais foram trocados por pseudônimos, inclusive citações de nomes de irmãos ou amigos mais próximos.

Optamos pela transcrição integral das entrevistas e por passá-las por um *copidesque*, que objetiva ajustá-la à atividade de leitura[28]. Nesse caso, foi realizada uma "limpeza" do texto, tomando-se o cuidado de verificar se aquilo que estava sendo suprimido não poderia ocasionar incoerências, contradições ou anacronismos. O texto, por sua vez, era enviado ao entrevistado para que pudesse conferir acrescentar ou suprimir alguma

[27] Ou 839 minutos. Esse tempo não considera a conversa anterior e posterior às entrevistas. Nesses momentos, o entrevistado, de uma forma mais relaxada, fazia comentários preciosos. Também não considero aqui a entrevista, enviada por escrito, de um dos entrevistados que reside em São Paulo.

[28] São funções do copidesque, segundo Alberti (2006 p.181): corrigir erros de português, ajustar o texto às normas estabelecidas pelo projeto e adequar a linguagem escrita ao discurso oral (esforço no qual a pontuação desempenha papel fundamental). Antes disso, o arquivo com a entrevista original era salvo para averiguações posteriores.

informação[29]. Por todo esse tratamento que dispensamos ao material coletado, é que o consideramos diferente de qualquer outro documento, pois, conforme Thompson (1992), "não se descobriu, mas que, em certo sentido, ajudou-se a criar" (p.305). Esse autor defende a utilização de entrevistas como fonte, além de considerá-la compatível com os padrões acadêmicos. Como toda fonte,

> a evidência oral também é falível e sujeita a viés, devendo por isso se submeter exatamente aos mesmos testes básicos de fidedignidade de outras fontes, tais como, a busca de consistência interna, a conferência cruzada de detalhes de outras fontes, confronto da evidência com um contexto mais amplo (p.176).

Para Thompson (1992), o material de entrevistas gravadas representam, quer a partir de posições pessoais ou de agregados, "a percepção social dos fatos"; além disso, estão sujeitos a pressões sociais do contexto em que são obtidos. Com essas formas de evidência, o que chega até nós é o significado social, e este é que deve ser avaliado. Estar diante desse material ou de uma coleção de documentos empacotados: escrituras, contratos, livros de registro de empregados, cartas etc., exige a mesma cautela do historiador, já que "não é por acaso que esses documentos e registros vieram a estar ao dispor do historiador. Houve um objetivo social por trás de sua criação original, tanto quanto de sua posterior preservação" (p.145).

Os três primeiros entrevistados foram selecionados dentre os membros da diretoria do Jornal do Diretório Estudantil e redatores do jornal – A INÚBIA[30]. Pesou a esse favor a posição dos mesmos no grupo dos alunos e o significado de suas experiências. Circulavam entre os três turnos, tinham contato com a diretoria da escola e propostas de mobilização dos alunos em várias áreas (esportiva, cultural, política etc.). Esse critério considera os entrevistados como unidades qualitativas e não como unidades estatísticas[31].

Estabelecemos por e-mail o primeiro contato com Marcos, editor geral do jornal, do qual obtivemos a seguinte resposta.

---

[29]Dos quatorze entrevistados, foi possível retornar o material para onze deles, e três dispensaram essa etapa.
[30]De posse desses nomes realizei uma busca na Plataforma Lattes, em sites de busca e na lista telefônica.
[31] A forma como os demais entrevistados e professores foram escolhidos será descrita no próximo tópico.

Segunda-feira, 15 de Outubro de 2007 23h12min.

Cara Aleluia,

> Fiquei muito feliz de saber que o antigo Estadual poderá ser objeto do seu tema de pesquisa de doutorado (a ideia, felicíssima, de estudá-lo como ambiente social irá, por certo, oferecer-lhe indicadores do clima de liberdade e de produtividade intelectual de que desfrutávamos na época). Foi uma surpresa saber que algum exemplar da Inúbia sobreviveu todos esses anos entre as memórias oficiais do colégio. Eu sequer me lembrava de que um dia exerci tão honrosa função de Editor Geral do nosso jornalzinho. Será um prazer rememorar com você o Estadual desse período coberto pela sua pesquisa. Estudei lá de 1957 a 1964. Ajudei a fundar o Diretório Estudantil, junto com o Lucas e o Márcio, e fui o seu último presidente antes do golpe. Há também muitas outras pessoas com quem você poderá conversar (...). (Marcos, ex-aluno)

Essa receptividade e disposição em colaborar foi uma constante em cada contato e uma marca que se estendeu também durante e após as entrevistas. Houve em todos os entrevistados uma disposição para lembrar o que facilitou bastante o trabalho. O direcionamento da análise, expressa na frase "clima de liberdade e de produtividade intelectual" e a disponibilidade expressam um sentimento de que "há muito a se dizer". Não encontramos entre os entrevistados, nesses primeiros contatos, nenhuma surpresa quanto ao "por que estudar sobre o Estadual". Ao contrário, a sensação era: "estamos prontos para falar e temos muito a dizer".

A memória precisa ser invocada para que venha à tona, como no caso de Marcos que não se lembrava que ocupou o cargo de editor-chefe do jornal. Segundo Halbwachs (2006) um número enorme de lembranças reaparece porque os outros nos fazem recordá-las. Mesmo esses "outros" não estando presente se pode falar de " memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que o recordamos do ponto de vista desse grupo" (p.41). Segundo esse autor, nem sempre encontramos as lembranças que procuramos. Temos que esperar que as circunstâncias sobre as quais nossa vontade não tem muito influência, as despertem e as representem para nós. Certas figuras ou lugar voltam a ser reconhecidas quando voltam a se encontram no campo de nossa percepção.

Para Thompson (1992), por lidarmos com fontes vivas, elas são capazes, "à diferença das pedras com inscrições e das pilhas de papel, de trabalhar conosco num processo bidirecional" (p.176). Além disso, a história oral pode "devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras" (p.22).

O valor histórico do passado lembrado, segundo Thompson, apoia-se em três pontos fortes: a informação significativa e, por vezes, única sobre o passado; a transmissão da consciência individual e coletiva que é parte integrante desse mesmo passado; e, por último, a força que é atribuída à humanidade viva das fontes orais (p.176). Essa vivacidade, ou como chama Alberti (2004), o "fascínio pelo vivido", marcou as entrevistas e deixou nas palavras a sensação de que aquilo que estava sendo narrado não estava num passado distante, mas muito perto, presente, ainda fresco. Segundo essa autora, esse tom especial tem uma razão de ser, já que é da experiência de um sujeito que se trata.

> Sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquela que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. (...) Que interessante reconhecer que, em meio à conjuntura, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem, enfim! (p.14).

Os ex-alunos entrevistados são sete homens e quatro mulheres, acima de 60 anos de idade, alguns aposentados de uma função, porém ativos e atuantes em diversas áreas profissionais. Grande parte atuou ou atua no universo próximo ao meio acadêmico, sendo que conversam de forma desembaraçada e se posicionam com clareza sobre os diversos assuntos tratados. Essa posição favorece um controle sobre o discurso que é mediado pelo domínio do universo letrado. Ao falarem do passado e de suas experiências, falam a partir do presente, com as palavras de hoje, com a sensibilidade do momento[32].

Maurice Halbwachs (2006), ao discutir a relação entre história e memória[33], sinaliza que os quadros coletivos da memória não nos remetem a datas, nomes ou fórmulas; não está apoiada na história aprendida, mas na história vivida. Ao lado de uma história escrita há uma história viva, que se perpetua ou se renova através do tempo. Esse autor diz que as novas noções que vamos adquirindo enquanto crescemos reagem sobre nossas lembranças. Aquilo que se percebe, durante as entrevistas com os "adultos" ex-alunos ou professores, é que participam de modo mais distinto e refletido com relação à vida e ao pensamento desses grupos de que faziam parte. Halbwachs diz que no início quase não percebemos esse movimento, daí ele afirmar que, em grande medida, a lembrança

---

[32] Rousso, 2006, p.98.
[33] Páginas 79; 86 e 91.

"é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alteradas[34]".

> (...) ainda que seja possível evocar de maneira tão direta algumas lembranças, é impossível distinguir os casos em que assim procedemos e aqueles em que imaginamos o que teria acontecido. Assim, podemos chamar de lembranças muitas representações que, pelo menos parcialmente, se baseiam em testemunhos e deduções – mas então, a parte do social, digamos, do histórico na memória que temos de nosso próprio passado, é bem maior do que podemos imaginar (p.91).

Dessa forma, não se trata de investigar a veracidade das lembranças ou testemunhos, ou medir o tanto que foram alteradas com o tempo, mas trabalhar e entender por que essas representações e lembranças permaneceram do passado.

Marcos, como pesquisador, logo no início, quis saber detalhes da metodologia que estava sendo usada; Maria, como professora universitária aposentada, no momento de iniciar a entrevista, fez referência à memória como construção social e Madalena, como professora e historiadora, enfatizou que as lembranças "precisam ser evocadas para virem à tona". Por essas características, ao realizar as entrevistas, buscamos exercer uma vigilância sobre a idealização do passado, que não é apenas discurso laudatório, mas uma representação que tem uma base social. Foi necessário lidar com essa particularidade, própria do trabalho historiográfico, pois como escreve Michel de Certeau (2000, p.33 e 34), a leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Isso implica no movimento que liga uma prática interpretativa a uma prática social. Também se aplica aqui a ideia de Alberti (2004) quando afirma que "conceber o passado não é apenas selá-lo sob determinado significado, construir para ele uma interpretação; conceber o passado é também negociar e disputar significados e desencadear ações" [35]. Se conceber

---

[34] Ele exemplifica mencionando que a imagem do seu pai não parou de evoluir desde o dia que o conheceu. Lembranças se juntaram a lembranças e ele também mudou e "isso quer dizer que meu ponto de vista se deslocou, porque eu ocupava na minha família um lugar diferente e, principalmente, porque eu fazia parte de outros ambientes" (p.94).

[35]Com base no trabalho desenvolvido pelo historiador alemão Peter Hüttenberger, (texto de 1992 – não traduzido para o português, o título é: "Reflexões sobre a teoria das fontes" – p. 33), essa autora divide os vestígios do passado em resíduos e relatos de ação. Esse resíduo de ações é desencadeado na própria entrevista, fruto da ação interativa, da comunicação entre entrevistado e entrevistador. Tanto um quanto o outro têm determinadas ideias sobre seu interlocutor e tentam desencadear determinadas ações: seja fazer com que o outro fale sobre sua experiência (o caso do entrevistador), seja fazer com que o outro entenda o relato de tal forma que modifique suas próprias convicções enquanto pesquisador (o caso do entrevistado) (p. 35). O outro resíduo da entrevista de história oral é de uma ação específica, qual seja, de "interpretar o

o passado implica em negociação e disputa de significados, ele não está dado e acabado, mas algo dele é produzido durante e após a entrevista. Seu caráter intencional de perpetuação de uma memória fica patente já na escolha do entrevistado como testemunha importante a ser ouvida (Alberti, 2006, p.184).

A memória que se escolheu perpetuar, perceptível desde o primeiro contato com os entrevistados, é da instituição referência em Minas Gerais, da excelência acadêmica, da escola afinada com a modernidade e a liberdade. O desafio, portanto, foi trabalhar com esse discurso que, além de recorrente (presente em todos os entrevistados), é de longo espectro (extrapola o período em foco). Ele não se restringe aos seus ex-alunos e professores, mas abrange pessoas de fora dessa comunidade escolar e também a imprensa. Encontramos registros e fragmentos desse passado em crônicas jornalísticas, memórias, ou em entrevistas de pessoas que não estudaram ali.

Frei Betto (2002), no seu livro *Alfabetto* – autobiografia escolar, narra o episódio de quando foi convidado por Júlio Olímpio, dirigente da JEC (Juventude Estudantil Católica) do Colégio Estadual, para falar na missa da Páscoa para os alunos. Frei Betto, na época, estudava em uma escola confessional da cidade e tinha apenas 16 anos. Também como membro da Juventude Estudantil Católica (JEC), disse que ficou "apavorado" com tamanho desafio e se perguntava: "como enfrentar alunos religiosamente desmotivados do melhor Colégio de Minas?" (p.152).

Também Eduardo Almeida Reis, em uma crônica (Jornal Estado de Minas – 09/01/2009 – Caderno Gerais), pergunta ao Prof. Antônio Augusto Anastásia, na época vice-governador de MG (2007-2010): "quanto custaria, hoje, a instalação e o funcionamento de um Colégio Estadual nos moldes daquele que existiu em Belo Horizonte? Não o conheci, mas conheço muita gente que passou por ele: um colégio AAA (...)".

Recentemente, a então candidata e agora Presidente do Brasil, Dilma Rouseff, em uma matéria no jornal Folha de São Paulo do dia 21/02/2010, relembrou que, ao terminar o ginásio em 1963, prestou concurso para fazer o clássico em Ciências Sociais (um dos ramos do ensino médio daquela época) no Colégio Estadual. Seu colega e também aluno do Colégio, nesse mesmo período, Fernando Pimentel, ex-prefeito de Belo

---

passado". Levando-se em conta que a entrevista é "uma fonte intencionalmente produzida, colhida a posteriori", é pertinente atentar para a possibilidade de ela "documentar as ações de constituição de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem estar desencadeando ao construir o passado de uma forma e não de outra" (p.184).

Horizonte (2005-2008) e agora Ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, é quem, nessa mesma matéria, comenta sobre o colégio: "Esse era "O" colégio de Belo Horizonte. Ali acontecia toda a agitação política estudantil da cidade"[36].

Ao ler também que o Estadual era um "colégio público que distribuía liberdade, educação e cultura, e que sua arquitetura era livre e livres eram os pensamentos dos mestres e dos jovens que conviviam naquele lugar de generosa distribuição de ciência e cultura"[37], buscamos investigar o que havia nessa escola, referida nos discursos como sendo "sem muros", nessa cidade, nesse período, e nesses jovens que propiciou tal produção de memória e representação de excelência acadêmica e liberdade.

Aplica-se aqui a definição sucinta de Henry Rousso (2006) que escreve:

> Os historiadores em geral admitem, de maneira mais ou menos declarada, que as representações do passado observadas em determinada época e em determinado lugar – contanto que apresentem um caráter recorrente e repetitivo, que digam respeito a um grupo significativo e que tenham aceitação nesse grupo ou fora dele – constituem a manifestação mais clara de uma memória coletiva (p.95).

Segundo Maurice Halbwachs (2006), essa memória coletiva se mantém viva ao longo das décadas, retendo do passado "senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém" (p.102). É o conjunto de pessoas que lembram que lhe dá a base de onde retira sua força e sua duração (p.106). Segundo Halbwachs, a memória individual não está inteiramente isolada e fechada, mas que "outras pessoas tiveram essas lembranças em comum comigo":

> Mais do que isso, elas me ajudam a recordá-las e, para melhor me recordar, eu me volto para elas, por um instante adoto seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois experimento ainda sua influência e encontro em mim muitas das ideias e maneiras de pensar a que não me teria elevado sozinho, pelas quais permaneço em contato com elas (Halbwachs, 2006, p.31).

Para esse autor, a evocação do seu próprio passado implica quase sempre em recorrer às lembranças de outras e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual

---

[36] Esse comentário é o mesmo utilizado pelo jornal inglês The Guardian, ao apresentar ao leitor britânico o perfil dos candidatos à presidência do Brasil. Afirmava que a candidata Dilma Rousseff teve sua formação para a vida pública e a construção de uma visão crítica da sociedade brasileira no colégio que estudou na cidade de Belo Horizonte, "local de excelência e agitação política" (The Guardian, 12/09/2010).

[37] Fernando Brant – Estado de Minas 13/10/2004 "Colégio Estadual" – 1ª parte.

não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. Não é menos verdade que "não conseguimos lembrar senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, ou seja, nossa memória não se confunde com a dos outros" (p.72).

Halbwachs (2006) afirma que são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo e que formam uma "massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras". Essa "massa de lembranças" não é necessariamente a mesma e nem aparece na mesma intensidade. Conforme esse autor:

> De bom grado, diríamos que, cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes (p.69).

O discurso de cada um dos entrevistados é, nessa perspectiva, produzido a partir de um lugar social, ocupado no passado e no presente. As diversas representações sobre a escola e sobre a experiência ali vivida são significadas diferentemente pelos diferentes atores que ali viveram. Nesse sentido, não se pretende aqui recuperar o que aconteceu, mas acompanhar como foi vivido e interpretado, daí a importância de recorrer a fontes diversas, de forma a ter acesso a essa complexidade histórica.

I. 8 Os entrevistados

Apresento aqui um breve perfil dos entrevistados, que são identificados com pseudônimos, situando a origem social e contexto familiar, opção e trajetória profissional, local onde moravam, dentre outras características.

Marcos, o primeiro entrevistado, é o 4º de uma família de 06 filhos. Seu pai era bancário e sua mãe "do lar". Quando foi estudar no Colégio Estadual, em 1957, sua casa ficava no Bairro Barroca[38]:

> Às vezes ia para o colégio a pé, era um bom chão. Antigamente a meninada andava. Mas, na maioria das vezes, eu pegava o ônibus elétrico, na Praça Sete, em frente ao Edifício Dantés, e descia no bairro de Lourdes, na esquina de Avenida do Contorno com Rua Santa Catarina. O elétrico ia lotado, o próprio ônibus era um fator de integração. Era uma delícia, a atividade estudantil já começava no ônibus.[39]

---

[38] Considerado um bairro distante do colégio e de classe média.

[39] Marcos relembra cenas do cotidiano daqueles que utilizam o ônibus elétrico: "A passagem custava um cruzeiro, ou um "qualquer coisa". Só o ônibus elétrico tinha esse preço. Muitos alunos usavam o circular (o *Paraúna*), que fazia o trajeto pela Avenida do Contorno. Na volta, quando acabava a aula, nós

Marcos formou-se em Psicologia e atualmente é pesquisador. Foi presidente do Diretório Estudantil em 1964. Tem o orgulho de dizer (assim como Lucas) que foi colega do "Henriquinho"– Henrique de Souza Filho, o Henfil, no 1º ano clássico do noturno. Nessa época, já com dezessete anos, por conta de duas reprovações, o que era bem comum, já trabalhava como jornalista. Em 1964, com a intervenção no DE, "sentiu-se expulso". "Não havia mais clima no colégio". Por ser o primeiro entrevistado, por conta própria, buscou contatos e sugeriu outros nomes de ex-alunos e professores.

O 2º contato foi Lucas. Seus pais eram funcionários públicos e tinha oito irmãos. Entrou para o colégio em 1958 e também foi da diretoria do Diretório Acadêmico. Na visão de Marcos, tinha "extrema capacidade de liderança, de organização e de planejamento das etapas do trabalho". Cedeu-nos uma cópia do Estatuto do Diretório Estudantil do Colégio Estadual de Minas Gerais, documento de 16 páginas, "registrado em cartório". Segundo ele, o documento "foi discutido e produzido em longos encontros e reuniões". Sua vivência e memória de estudante tem um forte viés político, talvez fruto de sua iniciação precoce na vida pública como filho de um ex-candidato a vereador. Fez vestibular para Sociologia [40].

A 3ª entrevista foi com Maria, que também se formou em psicologia, atuou como pesquisadora e aposentou como professora universitária. Foi a única mulher a fazer parte do corpo editorial do Jornal A INÚBIA. Quando foi para o colégio, em 1956, seu

---

descíamos a Contorno até a Rua Santa Catarina, onde havia um ponto perto da Praça Marília de Dirceu. O ônibus vinha do Bairro Cidade Jardim. Ao fazer a curva para entrar na rua, os cabos elétricos se desprendiam do fio e o motorista tinha que descer, com o cobrador, para religar tudo. Era uma trabalheira!"

[40] Quando estava concluindo a escrita da tese, recebemos a notícia do falecimento de Paulo César Teixeira, o nosso "Lucas", em junho de 2010. Em sua homenagem, inserimos um trecho que ele incluiu em sua entrevista, quando teve acesso à transcrição, em que ele faz uma dedicatória a um grande amigo: "Eu nasci em Belo Horizonte. Minha primeira residência era na Rua Domingos Vieira entre as Ruas Ceará e Bernardo Monteiro. Coincidentemente, na Rua Ceará existia uma residência que fazia fundos para a minha residência, em que morava aquele que foi um grande amigo e meu maior companheiro. Ele me acompanhou o tempo todo em que dirigi o Diretório Estudantil do Colégio Estadual. Ele estava sempre comigo e convivia com todos os meus companheiros de Colégio Estadual. Ele, com seu belo traço, fazia toda a divulgação das atividades do Diretório. Com sua capacidade, assentava aonde dava, cercado de alunos, e preparava todos os cartazes de divulgação das atividades do Diretório: festas, feiras de livros, atividades culturais, esportivas e recreativas. Era, naquela época, o Henriquinho, Riquinho e qualquer outro nome, que um belo dia alçou seu belo voo e tornou-se o Henfil. A ele eu dedico esta entrevista". *Paulo César Teixeira - 11 de setembro de 2008.*

pai já havia falecido. Ele era advogado, (auditor fiscal), filho de um ex-professor do antigo Ginásio Mineiro, onde seus tios e tias estudaram. Sua mãe, filha de imigrantes italianos, cuidava da casa. Apesar de ter somente o 4º ano primário, sabia ler em francês, italiano e espanhol. Maria era da Juventude Estudantil Católica (JEC), segundo ela, uma turma "politicamente engajada ou religiosamente engajada, conscientizada".
Ao perceber que Marcos, Lucas e Maria tinham em comum o engajamento junto à política estudantil por meio do DA, além de certa ligação com a JEC, buscamos conhecer outros grupos do colégio, que apresentassem uma identidade diferenciada. Foi aí que chegamos ao segundo grupo de entrevistas.

Isabel, a quarta entrevistada, pertence a uma família da qual várias gerações passaram pelo colégio, e isso desde o tempo do antigo Ginásio Mineiro. Seu pai era dentista e professor universitário, sua mãe, funcionária pública. Os dois estudaram no antigo Ginásio Mineiro e o avô era, ali, professor de matemática. Terceira de uma família de quatro irmãos, todos estudaram no Colégio Estadual. Ia a pé para escola. Lembra que morava "na periferia, era depois da Avenida Amazonas, hoje divisa entre os bairros, Prado com Barroca". Os alunos que moravam daquele lado da cidade iam se encontrando ao longo do caminho. Considerava-se tímida e que a sua sociabilidade teve, antes de tudo, "a marca da família e da rua e não da escola", lugar que ia com intuito de estudar e voltar para a casa. Nunca gostou de grupos e nem de controles. Não era do Diretório Estudantil e muito menos da JEC. Afirma, inclusive, que esses grupos não conseguiam mobilizar muitas pessoas, era uma "minoria", relata. Talvez pelo seu menor envolvimento com a vida da escola, seu depoimento contribuiu para desconstruir certas representações. Como arquiteta, relativizou o projeto de Niemeyer: "Muito bonito para ver, mas não funcionava, a começar a rampa de acesso. Era um vento louco e a gente de saia. Então era aquela loucura, todo mundo já subia segurando a saia".

A 5ª entrevista foi com Madalena. Fez pedagogia e trabalha até hoje como professora e pesquisadora. Filha de funcionários públicos. O fato de sua mãe trabalhar desde quando ainda tinha dois anos era um destaque no meio em que vivia: "Ela tinha vida própria, uma vida profissional muito ativa numa época que mulher não tinha muita alternativa". A forte ligação de Madalena com o colégio é percebida quando descreve os motivos que a levaram a escolher o Colégio Estadual:

> Porque era a única escolha possível para mim. Participei de forma ativa dessa escolha. Porque eu morava em frente ao Colégio Aplicação. Em frente! O Colégio Aplicação era na Rua Carangola 268 e minha casa era o número 273. O Colégio Aplicação era ligado

> à Faculdade de Educação, a Faculdade de Filosofia na época. Era um Colégio ótimo, muito bom, mas eu nem pensava em estudar lá, porque o Estadual era a minha meta! Sabe, era um desejo assim, absolutamente decidido (Madalena, ex-aluna).

Escolhida por não pertencer ao grupo dos interessados em política, do esporte ou da religião, coloca-se, entretanto, do lado da "turma da risada". Afirma que, "grande parte de suas rugas de expressão são das risadas dadas com suas amigas do Estadual".

Nessa mesma linha, agora ouvindo alguém do sexo masculino, entrevistamos o Pedro, 6º entrevistado. Considerado por Marcos, um "aluno popular no território abaixo da rampa, além de uma memória prodigiosa e muito engraçado". Formou-se em Ciências Econômicas e Administração. Seu pai era farmacêutico e sua mãe, professora. Dos doze filhos, foi o único a estudar no Colégio Estadual. Os demais não entraram, segundo ele, por causa do difícil exame de admissão. Morava na Rua Passatempo, próximo à Igreja do Carmo, no bairro que leva o mesmo nome. Atualmente administra uma grande fazenda centenária em Minas Gerais.

Logo após, foi a vez de Mateus, 7º entrevistado. Caçula de uma família de três irmãos, seu pai era funcionário público e sua mãe, professora.

> Meus pais tinham um nível cultural, digamos, médio. Eles não fizeram curso superior. Papai era um burocrata da Secretaria de Educação muito bem formado, mas ele era requintado em termos de literatura, música, poesia, em termos de cultura, de elementos culturais. Eu tinha influência do Luís meu irmão, cinco anos mais velho, que começou a escrever muito cedo e muito vinculado ao teatro, às artes de uma forma geral, e isso era muito valorizado no Estadual. Sabe, quer dizer, você tem uma confecção artística, tem uma abertura, isso era muito comum. Qual o acesso a isso? A cidade era muito pequena, tinha 300 mil habitantes, era uma província assim uma coisa absurda, então você conhecia todo mundo (Mateus, ex-aluno)[41].

Mateus, que é escritor, diz que "fez vários vestibulares e passou em todos", mesmo se considerando um dos piores alunos. Passou em Ciências Sociais, Sociologia e Direito, mas também nunca exerceu. Demonstra, em toda a entrevista, grande orgulho de ter estudado no Estadual, sentimento cuidadosamente cultivado em sua família.

> Na minha casa existiam algumas verdades absolutas, uma delas era o Estadual, a outra era o Atlético, a outra era Getúlio e o Juscelino. Eram quatro verdades. O Estadual era um mito em casa, isso era inquestionável. Estudar no Estadual era uma proposta, fazia parte da bandeira da família, do lema da família. Então isso pra mim era inquestionável. Eu não sei se foi assim para meus irmãos, porque nem todos estudaram lá. A minha irmã mais velha, por exemplo, estudou no Colégio Santa Maria, que era um colégio de freiras que ainda existe. Mas o Estadual era próximo, fazia parte do panteão dos deuses. Era impressionante (Mateus, ex-aluno).

---

[41] Segundo dados do Censo Demográfico – IBGE, a cidade de Belo Horizonte tinha na década de 50 352.724 habitantes.

Mateus contribuiu com a construção da cena da mudança da escola do Bairro Barro Preto para o Bairro Santo Antônio. Sua visão era privilegiada, tanto por morar próximo ao antigo Colégio na Avenida Augusto de Lima, no Bairro Barroca, mas também por frequentar, como amigo da família, a residência do Reitor do Colégio Estadual, Heli Menegale. Quando o Juscelino Kubistchek foi eleito Presidente da República, em 1955[42], o Reitor Heli Menegale assumiu o Ministério da Educação no Rio de Janeiro, e entrou no seu lugar, como reitor do Estadual já na nova sede, o Professor Wilton Cardoso:

> Eu estudava no Grupo Escolar Caetano Azeredo que era em frente à antiga sede do Estadual. Ali onde hoje é o Fórum. Em frente tem, até hoje, o Grupo Caetano Azeredo. Eu era muito amigo do Danilo, filho do Heli Menegale, Reitor do Colégio Estadual. Eu frequentava a casa do Danilo, que era meu colega do grupo, então eu vivia no Colégio Estadual. A casa do Reitor era dentro do Colégio. Eu saía da aula e ia almoçar lá, passava a tarde toda, tinha um quintal maravilhoso. Além disso, eu era escoteiro antes de entrar para o colégio. Antes de 1956 eu já frequentava o Estadual, em duas condições, como amigo do filho do reitor e como escoteiro (Mateus, ex-aluno).

Enquanto realizava as entrevistas, mantivemos contato com André, que atualmente mora em São Paulo. Estudou no colégio de 1956 a 1964. É o segundo filho de uma família de onze irmãos. Morava no Bairro São Pedro, mais precisamente, na Rua Padre Severino. Seu pai era dentista e sua mãe "do lar", como diziam. Pesou na decisão de seus pais, entre outros, o fator econômico, pois um irmão mais velho já estava matriculado em escola particular, o Colégio Dom Silvério. Formou-se em Direito, mas nunca exerceu. Já como secundarista, demonstrava o seu talento como escritor no jornal do colégio, profissão que exerce até hoje. Encaminhei a ele alguns tópicos da entrevista e ele se encarregou de selecionar alguns para tecer os seus comentários[43].

Após o término das oito entrevistas busquei complementar as informações ouvindo mais três ex-alunos. A escolha dos três nomes atendeu ao objetivo de elucidar algumas questões que ainda não estavam claras. Sendo assim, conversei com João que, em 1993, coordenou a primeira grande festa de congraçamento dos ex-alunos do Estadual que contou com a presença de vários ex-professores e de mais de mil e duzentos ex-alunos. Outras tentativas de reunir esse grupo foram feitas, mas, segundo o próprio João, esse encontro de 1993, por ser o primeiro, foi "marcante e incomparável". João ingressou no

---

[42] Assumiu em 31 de janeiro de 1956.

[43] O recurso do e-mail auxiliou nos esclarecimentos de pequenas dúvidas e agilizou os contatos. Em alguns momentos, parte dos entrevistados interagiam em torno de uma pergunta ou foto, o que desencadeava vários comentários e suscitava novas lembranças.

Colégio Estadual em 1959. Entretanto, não considera este ano em sua formação formal, já que ficou ausente do Brasil por quase oito meses, acompanhando seus pais em viagem à Europa. Seu pai foi fazer estudos livres na Universidade de Estrasburgo, França e em Perugia, na Itália. Com isso, foi "bombardeado" por infrequência. Ganhou, entretanto, o aprendizado do francês e do italiano. Formou-se no Estadual em 1967, com mais uma bomba, por estar militando na política do Diretório Estudantil. Em 1959, residia no bairro de Lourdes, na Av. Bias Fortes e quando formou, residia na Rua da Bahia, entre Fernandes Tourinho e Avenida do Contorno, a dois quarteirões do Colégio. Filho único, seu pai era funcionário público – Fiscal de Rendas do Estado (superior incompleto) e sua mãe também era funcionária pública ocupando o cargo de Chefe de Secretaria do Palácio do Governo (nível médio). João formou-se em Geografia, atualmente é pesquisador e professor universitário.

Marta teve seu nome citado várias vezes, quando o assunto era a presença dos negros ou dos pobres na escola. Fez parte de três grupos minoritários: negra; mulher; e pobre. Natural de Bocaiúva (norte de Minas), entrou para o colégio em 1959 e saiu em 1965. Sua mãe, viúva e empregada doméstica, tinha três filhos. Sendo Marta a caçula, coube a ela “a feliz sina, o feliz destino, graças a Deus”, de vir com a mãe para Belo Horizonte em 1950. Os outros dois irmãos, por força das circunstâncias, tomaram destinos diferentes: a mais velha foi morar com a avó, o do meio foi morar na casa de um casal em Montes Claros (MG). Cientista política e ativista do movimento negro, Marta não conta a sua história sem enfatizar o papel decisivo de sua mãe em sua vida: “ela não queria o mesmo destino para mim, ou seja, ser uma empregada doméstica”. Para isso, nutria um grande sonho – que a filha pudesse estudar.

As condições sociais que possibilitaram a entrada de Marta para o Colégio Estadual nos deram pistas dos inúmeros obstáculos que o pobre e, principalmente o negro, deveriam transpor para ter acesso ao ensino secundário. O depoimento de Marta expõe o caráter elitista desse grau de ensino e o quanto as condições para se ter acesso a uma vaga eram desiguais. Problematiza a entrada pelo “mérito” já que os competidores não estavam em posições iguais no momento da largada.

Por último foi Davi, filho de uma tradicional família de Belo Horizonte que morava no Bairro Serra. Formou-se em Economia e é o sexto de uma família de nove irmãos. Seu pai estudou no Ginásio Mineiro, médico e catedrático da UFMG; sua mãe, “do lar”.

> Meu pai era absolutamente fã do Ginásio Mineiro. Alguns dos meus irmãos já tinham estudado lá. Algumas de minhas irmãs estudaram em Colégio de freira no ginásio e depois fizeram o clássico no Estadual. E meus irmãos, nós todos, quando fomos chegando na hora de ir para o ginásio, fizemos o exame de seleção do Estadual. Porque na época era natural. Meu pai achava que o Estadual era a melhor escola da cidade (Davi, ex-aluno).

Davi transitava conjuntamente em dois grupos distintos, do esporte e da política. Entrou para o colégio em 1959.

Já para a escolha dos três ex-professores (duas professoras e um professor), levamos em conta a menção de seus nomes em algumas entrevistas; e por apresentarem-se disponíveis para a mesma. O primeiro contato foi com Ester, que trabalhou no Colégio Estadual de 1954 a 1974. Atuou como professora de inglês e depois, a partir de 1963, com a abertura dos anexos do Colégio Estadual, nos bairros da Lagoinha, da Serra, da Gameleira e da Sagrada Família, ficou encarregada de acompanhar, como Coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras, essas unidades. Segundo Ester, o coordenador não dava aula e, "cada dia estava numa sala de aula, cada dia em um Colégio Estadual num lugar diferente, para garantir certa uniformidade no ensino". Relembra que, quando fez o concurso, um dos seus examinadores foi o professor Abgar Renault, poeta, membro da Academia Brasileira de Letras, Secretário de Educação em Minas e também Ministro da Educação. "Eram essas as bancas que apareciam e selecionavam os professores. Todo mundo queria ser professor do Colégio Estadual, mas todo mundo tinha medo dos concursos que se tinha que fazer para se entrar lá" (Ester, ex-professora).

Rute, Professora de Português, entrou para o Colégio Estadual em março de 1959, quando ainda era muito jovem e fazia licenciatura.

> Quando o Colégio saiu da Avenida Augusto de Lima, no Barro Preto, para o Bairro Santo Antônio, abriu-se um número muito grande de vagas para estudantes. Eu sabia que nessa época, 1959, o governo, devido a isso, estava admitindo professores para darem aulas extranumerárias. Sabia que tinha que fazer depois um concurso público, que abriu em 1961. Então fiquei nesses dois anos, como outros professores, dando aula sem concurso. Se eu não tivesse passado naquele concurso, não poderia continuar a dar aula lá (Rute, ex-professora).

Para ser contratada nessa situação, foi preciso que o então Diretor Wilton Cardoso enviasse um ofício para o Secretário da Educação Ciro Maciel, pedindo a sua contratação. Ele o encaminhou para o Governador Bias Fortes, que, pessoalmente, o autorizou. Dessa forma, o colégio começou a admitir professores para o que eles

chamavam de “aulas extranumerárias”, ou seja, contratados sem ainda prestar concurso. Essa prática foi ganhando cada vez mais espaço, principalmente a partir da transferência para a nova sede, até chegar em 1964, quando foram extintos os concursos para professores catedráticos. “Houve uma época em que os catedráticos eram sete, e nós já éramos um monte de professores”. Essa situação aponta para um dos desdobramentos do aumento do número de vagas oferecidas pelo colégio, processo esse que levaria, posteriormente, à abertura dos anexos em 1964.

Outro professor entrevistado foi Samuel. Veio do interior do Estado de Minas em 1945 para estudar Farmácia. O seu professor de Física, Rui Cunha, que também era professor no Colégio Estadual, estava deixando a cátedra e indicou o seu nome. Samuel era muito jovem quando começou a lecionar Física e Química no Colégio Estadual, dedicando-se, posteriormente, ao ensino da Química. Quando veio a possibilidade de fazer o concurso para a cátedra de Ciências Naturais, que reunia as matérias de Química, Física e Ciências Biológicas, inscreveu-se e foi aprovado o “que era, naquela época, uma honra muito grande”.

É, portanto, com a memória, imagens e lembranças desses onze ex-alunos e três ex-professores, e com o auxílio de outras fontes documentais que buscamos compreender a construção histórica da representação social do Colégio Estadual de Minas Gerais, como local de excelência acadêmica, cultura e de liberdade. Essa é uma das possíveis histórias, como também é a “história que é de todos e também de cada um”, conforme anotação de Viñao Frago (2001):

> O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história (p. 63).

No 1º capítulo – “Uma escola Referência para Minas”, demonstraremos alguns dos aspectos dessa construção. Partiremos da polêmica em torno do marco zero da escola. Teria sido o Liceu Mineiro do período imperial ou o Ginásio Mineiro, fundado em 1890? Em seguida, abordaremos as questões envolvendo o ensino secundário brasileiro nas décadas de 50 e 60.

CAPÍTULO 1

Uma escola referência para Minas

O mesmo Decreto n. 260 que fundou o Ginásio Mineiro em 1890[44] extinguiu o *Lyceu Mineiro*, instalado em Ouro Preto em 18 de abril de 1872[45]. Liceu foi um termo adotado pelos governos provinciais para designar os estabelecimentos de ensino secundário público que congregavam no mesmo local as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o acesso aos cursos superiores. Segundo Neves (2008), esse liceu, por sua vez, foi o restabelecimento do 1º Liceu da capital Outro Preto, instalado em fevereiro de 1854[46], colaborou com a institucionalização do ensino secundário em Minas Gerais e "foi uma das grandes apostas dos governantes e elites mineiras que buscavam elevar o nome da província em relação aos estudos intermediários" (p.184). Para tanto, buscavam o reconhecimento do Liceu em relação ao Colégio Imperial Pedro II e às academias superiores do Império. Ao ser restabelecido em 1872, o Liceu Mineiro contava com todas as disciplinas necessárias para os preparatórios das academias superiores, sendo essa uma tentativa de organizar a formação secundária, no lugar das aulas avulsas.

A extinção do liceu e a fundação do Ginásio Mineiro em 1890, posteriormente, renomeado Colégio Estadual de Minas Gerais em 1943[47], suscitou dúvidas quanto ao marco zero dessa instituição. Teria sido o Liceu Mineiro ou o Ginásio Mineiro?

No Diário de Minas de abril de 1953, a manchete anunciava para janeiro do ano seguinte, ou seja, 1954, a comemoração do centenário do Colégio Estadual que "há um

---

[44] MINAS GERAIS. Decreto n. 260 – 1º dezembro 1890. Possuía também um Internato na cidade de Barbacena.

[45] Sessão Provincial. Fundo: instrução pública – IP número 63 – data: 1872. Atas de instalação da Escola Normal de Outro Preto, Liceu Mineiro e de sessão do Conselho Diretor da Instrução Pública.

[46] "Extinto em 1860 em consequência da Lei Provincial n.1.064 de 4 outubro de 1860, que estabelecia somente uma cadeira de Latim e Francês para cada vila ou cidade mais populosa de cada comarca e também em decorrência da lei n. 1.215 de 22 de agosto de 1864 , que mandava fechar todas as cadeiras que estivessem vagas nas cidades e vilas de Minas Gerais" (NEVES, 2008,p.178).

[47] MINAS GERAIS. Decreto 11.943 de 17 de março de 1943.

século vem servindo à cultura mineira[48]". No ano seguinte, o mesmo jornal, traz à tona a divergência:

> Como a diretoria do Colégio Estadual programa-se para o ano que vem para as comemorações do seu 1º centenário, surgiram logo divergências apresentadas por estudiosos do assunto que julgam que tal fato não se dê agora[49].

As diferentes versões, segundo a matéria, giravam em torno do Liceu Mineiro (e não o Ginásio Mineiro, que teve, a rigor, três períodos distintos):

> Se considerarmos ou desprezarmos o período de interrupção na passagem de um colégio para outro, devemos examinar a questão com equanimidade e não deixando de lado o 1º colégio e vendo no 3º a continuação do segundo. Se julgarmos as interrupções como suspensão total, teremos 3 colégios distintos: o de 1839[50], o de 1854 e o 1872. Adotando este ponto de vista, o Colégio Estadual, em seguimento deste último, somente em 1872, poder-se-á comemorar o seu centenário. Se aceitarmos as interrupções como temporárias cessações de aula, teremos de admitir, a existência de um só, pela fusão de três, e, nesse caso, o centenário deveria ter sido comemorado em 1939[51].

Já a matéria do jornal Estado de Minas, do dia 17 de março de 2004, teve como chamada o título – *História de 150 anos ameaçada*, ou seja, adotando o Liceu de 1854, como marco fundador.

Entretanto, outra posição, e essa de ruptura com os Liceus, pode ser identificada nos discursos e relatórios de reitores e lentes do Ginásio Mineiro, bem como dos secretários do interior[52]. Fica explícito nesses documentos que o desejo daqueles que idealizaram e criaram o Ginásio Mineiro era de romper com o passado, para isso, tomam o ano de 1890, como marco fundador na história do ensino secundário em Minas. Um exemplo é o relatório do Reitor do Externato, Afonso de Brito, ao Secretário do Interior, Henrique Diniz, por ocasião do 5º aniversário do Ginásio Mineiro. Dizia ele que:

---

[48] Hemeroteca de Minas Gerais. Diário de Minas 24 de abril de 1953.

[49] Hemeroteca de Minas Gerais. Diário de Minas de 24 de Setembro de 1954. Assina a matéria – Hiroschi Watanabe. Era desejo do reitor, e mesmo do então governador Juscelino Kubistchek, comemorar o centenário junto com a inauguração da nova sede, que só veio acontecer em 1956.

[50] O jornalista se refere ao primeiro colégio de Ouro Preto criado pelo presidente da província, Bernardo Jacinto da Veiga, a 14 de março de 1839. "A esse "educandário" deu-se o nome de "Colégio de Nossa Senhora da Assunção da Imperial Cidade de Ouro Preto", denominação esta que nunca foi usada na correspondência do governo, que lhe chamava "Colégio Público da Cidade". Teve vida efêmera, embora não se saiba exatamente quando foi suprimido; não deve ter existido por mais de dez anos". O jornal Diário de Minas de 24 de setembro de 1954.

[51] Hemeroteca de Minas Gerais. Diário de Minas de 24 de setembro de 1954.

[52] Essa posição está presente nas Atas da Congregação de 1890 a 1930 – acervo Colégio Estadual – a que tivemos acesso durante a pesquisa do mestrado (TEIXEIRA, 2004).

> Todos os anos, desde o 1º aniversário da gloriosa criação deste estabelecimento pelo decreto n. 260 de 1º de dezembro de 1890 [...] o edifício cobre-se de galas e com o esplendor compatível celebra com o mais expansivo júbilo a data que revolucionou a nossa instrução pública[53].

Nas datas festivas, os discursos ressaltavam o fato de Minas Gerais ser o primeiro Estado a criar um ginásio equiparado, como registrado na Ata da 7ª sessão ordinária da Congregação do Externato do Gymnasio Mineiro, realizada em 21 de novembro de 1896, quando o Reitor do Externato dizia que "pois na organização da Republica o 1º Estado que creou Gymnasio foi o de Minas e o 1º estabelecimento que funccionou foi o Externato de Ouro Preto".

Nas Atas de reuniões e relatórios de reitores praticamente não encontramos menção ao Liceu Mineiro, ao mesmo tempo que é enfatizada a contagem dos aniversários – 1º, 2º, 3º e assim sucessivamente. Como forma de demonstrar essa ruptura com o Governo Monárquico, novos nomes foram adotados, tais como, Ginásio Nacional, no lugar do Imperial Colégio de Pedro II, e Ginásio Mineiro, no lugar de Liceu Mineiro. Também a proposta do curso seriado de sete anos e a equiparação ao Ginásio Nacional marcam essa posição inovadora. Comemorar o 01 de dezembro de 1890 era, portanto, uma maneira de indicar o surgimento de algo novo, identificado com o novo regime e apontando uma descontinuidade em relação ao modelo anterior, daí a necessidade de marcar, lembrar, celebrar e também, esquecer.

Mais do que a definição do que seria esse marco zero, o que é perceptível nos registros é uma disputa por uma representação que passa por aquilo que se quer valorizar. Para Le Goff (2003), "o estudo do par antigo/moderno passa pela análise de um momento histórico que segrega a ideia de "modernidade" e, ao mesmo tempo, a cria para denegrir ou exaltar – ou simplesmente, para distinguir e afastar "antiguidade", pois tanto se destaca uma modernidade para promovê-la como para vilipendiá-la" (p.176). Nesse caso, se é a antiguidade e a tradição que vêm desde o tempo do império, então o início é o Liceu Mineiro. Se sua ligação é com o moderno, o ponto de partida é o Ginásio Mineiro no período republicano. Uma terceira opção ainda é possível quando se quer marcar a tradição com a modernidade, então que se considerem o Liceu e o Ginásio Mineiro como uma única instituição cuja tradição foi herdada pelo Colégio Estadual de Minas Gerais.

---

[53]INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relatório do Reitor do Externato. Fil. 067, Gav. 067. Ano 1896.

1.1 GINÁSIO MINEIRO

O Externato do Ginásio Mineiro veio para Belo Horizonte, a nova capital de Minas, em 17 de outubro de 1989. Por ser a única escola em Minas (e a primeira no Brasil) a ter equiparação com o Ginásio Nacional, da capital da República, antigo Imperial Colégio de Pedro Segundo (CPII), tinha uma distinção. O seu aluno, ao completar o curso secundário seriado de 07 anos, não teria a necessidade de prestar nenhum exame junto às faculdades de ensino superior.

O público-alvo do Ginásio Mineiro era aquele que iria se preparar para as carreiras liberais, ou seja, os futuros bacharéis em Direito, Medicina e Engenharia. Atendia basicamente ao sexo masculino, apesar de franqueada a presença do sexo feminino. Assim como as mulheres, os alunos pobres eram uma exceção. Apesar de "público", cobrava-se imposto de matrícula de cinquenta mil réis, além de taxas para os exames[54].

Seus primeiros professores, chamados de *lentes*, eram nomeados pelo Governador do Estado e, ao longo das primeiras décadas do século XX, participavam de disputados concursos abertos ao público, com a presença de autoridades. Eram todos "doutores" e possuíam uma cultura clássica típica daquela época [55]. Letícia Mallard (2008), ex-professora do Colégio Estadual de Minas Gerais, relembra que "os professores da Universidade lecionavam em escolas de Ensino Médio, inclusive no famoso e modelar

---

[54]MINAS GERAIS. Decreto n. 260 – 1º de dezembro de 1890. Art. 17. No Internato, eram isentos das taxas e admitidos *até* 12 alunos pobres, tirados das 12 principais zonas do Estado e que se "distinguiam por sua inteligência, bom procedimento e assídua aplicação ao estudo" MINAS GERAIS. Lei n. 41 – 3 de agosto de 1892, art.107. Dentre os 12 alunos pobres que cursaram o ensino secundário, somente dois, os que revelassem "excepcional aptidão", poderiam ser matriculados gratuitamente no ensino superior. BRASIL. Decreto n. 3.890 – 1º de janeiro de 1901, art.125.

[55]Hoje dão nome a placas de ruas e praças em Belo Horizonte. Ocuparam cargos públicos como secretários do governo de Minas. Foram professores da Universidade Federal, como Joaquim Francisco de Paula, Aurélio Pires, que, além disso, foi diretor do Arquivo Público Mineiro e Nelson de Sena, que publicou o Anuário Histórico-Geográfico de Minas Gerais. Atuaram na política, como o lente Gustavo Pena, que foi Cônsul brasileiro na Europa, e Afrânio de Melo Franco, embaixador do Brasil na Europa. São troncos de famílias tradicionais em Minas, como Virgílio de Melo Franco, Virgílio Rolemberg Bhering, Afonso Arinos, Amedée Peret, o advogado Mendes Pimentel, Carlos Góes, Antônio Benedito Valadares, Gustavo Pena, Tomaz da Silva Brandão, dentre outros. Se considerarmos aqueles que passaram pelo Liceu Mineiro temos ainda: Getúlio Vargas, Artur da Silva Bernardes, Antônio Melo Viana, Francisco de Campos Sales, Cristiano Machado, dentre outros.

Colégio Estadual de Minas Gerais (atual Escola Estadual Governador Milton Campos), onde até o salário era melhor".

A escola tinha, até a década de 70 do século passado, uma estrutura de universidade. Tudo que envolvia essa instituição repercutia na imprensa local e virava acontecimento. Não só nos discursos pronunciados por ocasião dos aniversários da escola ou das festas cívicas, mas também a presença de políticos e autoridades, em seus concursos para professores e formaturas, foi ao longo das décadas construindo uma representação de escola que perdurou no tempo e que conferiu sentidos específicos a essa instituição[56].

A importância dessa escola para Minas pode ser aferida também, dentre outras coisas, na farta documentação do Arquivo Público Mineiro, tais como: as Atas da congregação de 1891 a 1930; e os relatórios dos reitores e dos Secretários do Interior (1890-1918); além de correspondências e notícias nos jornais[57]. Nos discursos dos primeiros reitores do Ginásio Mineiro havia grande expectativa em relação a essa escola, moldada não só para preparar os alunos para o ensino superior, mas também para formar o futuro cidadão republicano[58]. Essa expectativa inicial foi, ao longo dos anos, sendo arrefecida pelos exames preparatórios, sistema paralelo ao curso seriado, que permitia que o aluno realizasse provas avulsas até completar as matérias exigidas, podendo, no final, ingressar na faculdade sem a necessidade de concluir o ensino secundário seriado. Esse

---

[56]O 4º aniversário exemplifica bem o número de pessoas importantes que prestigiavam este evento: o Presidente do Estado Bias Fortes, o Secretário do Interior, o Secretário das Obras Públicas, o Desembargador, os Representantes das Faculdades de Direito e de Farmácia, o Representante do Internato, o Cônsul da Itália, e o de Portugal, o Presidente da Câmara Municipal, dentre outros. Em 1916, no 1º concurso público para professor de ginástica e educação física, um dos candidatos, o jovem Fernando de Azevedo, teve a presença do governador do estado na plateia (TEIXEIRA, 2004).
Em "José Lourenço de Oliveira – Educador", sua esposa, Alaíde Lisboa de Oliveira (1996), relembra: "Lourenço cursava o último ano da Faculdade de Direito da UFMG quando se abriu um Concurso de Português para Catedrático do Colégio Estadual de Minas Gerais, antes chamado Ginásio Mineiro. Eram afamados esses concursos, e eram afamados os catedráticos do Colégio. Prova escrita, defesa de tese, prova didática (uma aula). (...) O Professor Oiticica, do Colégio Pedro II, que fizera parte da Banca, ao terminar o concurso procurou a noiva de Lourenço para cumprimentar e dizer-lhe: 'O seu noivo pode fazer Concurso de Português no Colégio Pedro II (concursos afamados), em universidade, ou onde os haja, porque tem nível e condições para ser catedrático.'"

[57]O fato de ser a 1ª instituição pública de ensino secundário de Minas Gerais, de incluir no seu currículo de 1890, a ginástica, esgrima e evoluções militares, foi um dos motivos que me levaram a pesquisá-lo durante o mestrado (TEIXEIRA, 2004).

[58] Segundo Gambi (1997), esse movimento de delegar à escola a responsabilidade de "formar o cidadão como homem e o homem como cidadão" é parte de um movimento de "pedagogização da sociedade", que ocorreu durante todo o século XIX. A escola, instituição-chave nesse projeto educativo, foi alvo dos "cuidados dos governos, dos publicistas e dos pedagogos", indicada "como o lugar central da elaboração dos comportamentos coletivos dominantes, inspirados na ordem social, no "laborismo" ou no "higienismo" (p.487).

era o caminho mais curto para os cursos superiores, ofuscando em grande medida o brilho do Ginásio Mineiro que, com seu curso seriado, não conseguia conter a evasão de seus alunos. Poucos foram os momentos, até a década de 30 do século XX, em que o número de matriculados satisfez às expectativas dos reitores (TEIXEIRA, 2004)[59].

Somente com o DECRETO N. 19.890 – de 18 de abril de 1931, conhecido na historiografia brasileira como Reforma Francisco Campos, é que o ensino secundário seriado se tornou obrigatório no Brasil, permitindo, assim, um sistema unificado de educação secundária. Para Souza (2008), essa reforma:

> Instaurou as bases da organização escolar sobre a qual ocorreria a expansão do ensino nas décadas seguintes. Embora não tenha significado uma ruptura com o passado, as inovações foram significativas. As medidas tomadas repercutiram na institucionalização da escola, introduzindo os ciclos como estratégias de diversificação dos estudos e abalando a primazia das humanidades (p.163).

Para Dallabrida (2009), a Reforma Francisco Campos

> imprimiu organicidade ao ensino secundário por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (p.185).

No período em que se insere essa pesquisa, vigorava no Brasil a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942-1961), instaurada pelo que ficou conhecida como Reforma Gustavo Capanema (Decreto-Lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942). Essa reforma consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos em 1931 e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora[60]. Instituiu no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginasial, destinado a "dar aos adolescentes elementos fundamentais do ensino secundário" (art. 3º). Quanto ao currículo, abrangia um conjunto de disciplinas, distribuídas em três grandes áreas: Línguas (Português, latim, francês e inglês); Ciências (matemática,

---

[59] Além dessas dificuldades, os relatórios dos reitores descrevem as inúmeras precariedades e dificuldades dessa instituição com relação aos recursos físicos e materiais, bem como são muitas a reivindicações por investimentos no sentido de equipá-la e de se construir um lugar adequado.

[60] O currículo previsto na Lei Orgânica manteve a sobrecarga de matérias, predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística, que teria valor apenas se o seu estudo prosseguisse até o fim e com vistas ao ingresso num curso superior. Sobre a análise desse currículo, ver SOUZA (2008) e ZOTTI (2006).

ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral e geografia do Brasil); Artes (trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico). O segundo ciclo de três anos apresentava duas opções, o curso clássico e o científico. O curso clássico tinha por objetivo "consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la".

As disciplinas dos cursos Clássico e Científico também foram agrupadas de acordo com as áreas do curso ginasial, sendo elas: Línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol); Ciências e Filosofia (matemática, física, química, biologia, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil e filosofia); Artes (desenho). Para Souza (2008)

> a divisão do ensino em dois ciclos constitui-se em mais uma medida visando à manutenção da função distributiva do secundário e a distribuição dos conteúdos em áreas – Línguas, Ciências e Artes – revela a incorporação no discurso pedagógico do desenvolvimento do pensamento curricular de matriz norte-americana com base na noção de concentração e integração de conteúdos (p.172 e175).

Para Souza (2008), a Reforma Francisco Campos, em 1931 e a Reforma Capanema, em 1942:

> fixaram a estrutura organizacional e ratificaram o projeto cultural de formação da juventude que consagraria, no país, o modelo de escola secundária concebida como educação das elites condutoras da nação, privilegiando a cultura geral desinteressada e de caráter altamente seletivo. (...) A organicidade, racionalidade e padronização foram as bases que alicerçaram a expansão contínua das oportunidades educacionais nesse ramo de ensino médio (p.145).

Entretanto, não podemos esquecer, que estamos falando de um período onde eram pouquíssimas as escolas de ensino secundário e essas, ainda, de "caráter aristocrático", conforme evidencia Abgar Renault (1959). Avaliava esse educador que, para "uma pequena elite de alunos bastava uma pequena elite de mestres" (p. 6). Essas condições só eram suficientes, segundo Anísio Teixeira (1958), pois "atendiam à antiga e tradicional estrutura da sociedade. Por ser um sistema dual, bifurcava a sociedade em uma grande massa de ignorantes e uma elite letrada e ilustre, destinada esta às funções de governo"(p. 4).

As críticas envolvendo o ensino secundário brasileiro, acompanhadas de dados estatísticos e relatórios, eram incisivas e tinham grande visibilidade nas páginas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), um dos mais importantes periódicos

educacionais da época[61]. Os educadores analisavam e denunciavam o pouco investimento do poder público na ampliação do número de escolas que viessem atender a um número crescente de candidatos.

Lourenço Filho (1960) mencionava os progressos, contudo chamava a atenção para o fato de mais de 30% das crianças em idade escolar ainda não frequentarem a escola, isso como índice global referente a todo país. Havia estados da federação com 50% de crianças sem ensino algum, e muitos municípios onde a matrícula não ia além de 20% das crianças em idade escolar. Dizia da grande desigualdade entre os estados, que chamava de "estratificação regional da ignorância e, com isso, da miséria e da doença" (p.41). Denunciava que a democracia não existia para essa população fora da escola, o que se dizia nesse sentido era uma burla ou uma farsa.

Anísio Teixeira (1954), anos antes, já clamava pelas urgentes mudanças na estrutura da escola secundária, falava reiteradas vezes da pressão de um público ou clientela cada vez mais composta pelas camadas populares em ascensão e com um "novo senso dos seus direitos". A escola secundária, a despeito da morosidade das políticas públicas, estava perdendo o seu caráter de escola de elite. Anísio definia assim essa situação:

> Este é o fato que cumpre reconhecer. Todos os brasileiros estão querendo ter educação secundária, estão ganhando consciência dessa necessidade e querem ter a educação secundária (...) que lhes abra todas as portas. Por isso não deseja a educação técnico-profissional, nem a normal, nem a industrial, que lhes vedam alguns caminhos de acesso social.(...) O movimento de massas – pelo qual as camadas que não pertenciam às chamadas elites e, longe delas, não tinham lazer nem condições econômicas suficientes para prolongar a sua educação, estão todas buscando educação secundária – vai transformar fundamentalmente essa educação secundária (p.10).

Anísio Teixeira (1958) comparou as "filas nos açougues" com "as filas para se conseguir um lugar na escola" (p. 4). Dizia-se revoltado em saber que metade da população brasileira não sabia ler e que, em 1958, mais de 7 milhões de crianças entre 7

---

[61]Os debates em torno do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, concluída em 1961, contribuíram para aquecer o debater e mobilizar os educadores interessados na escola pública para todos, os representantes dos interesses da igreja católica e das escolas particulares e os políticos. "A tramitação da LDB na Câmara dos Deputados e no Senado Federal durou treze anos, se contada a partir da mensagem presidencial nº 605 de 29 de outubro de 1948, que apresentou ao Poder Legislativo o seu anteprojeto, elaborado por uma comissão de educadores presidida por Manoel Lourenço Filho, então Diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e Saúde, tendo como relator geral o professor Antônio de Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo (USP)" (MONTALVÃO, 2010.)

e 14 anos estavam sem escola; dos 5 milhões que estavam na escola, apenas 450.000 conseguiriam chegar à 4ª série.

Segundo Nunes (1980, p. 46), essa "nova clientela" era formada por alunos que advinham das camadas populares, quase exclusivamente da concentração demográfica urbana produzida pela industrialização do país[62]. Esse fenômeno era considerado tipicamente urbano, já que era nas cidades que o desenvolvimento da economia, ao contrário das áreas rurais, passava a exigir operários ou empregados com níveis mais elevados de escolarização.

Segundo análise de Jayme de Abreu (1955), "a progressiva incorporação das classes populares na escola de elite criava um desajuste cada vez mais nítido, entre os princípios da escola para classe dominante com seu espírito propedêutico e a gradual democratização dos seus quadros." Pondera que a escola secundária não era mais "uma pequena e homogênea escola destinada ao patriciado rural do país", mas, principalmente, o "habitat" de uma classe média urbana em ascensão social, para se compreender o anacronismo que representa o seu tradicionalismo conservador (p. 28-29).

Apesar de todas essas críticas, a escola secundária era a mais procurada pelos estudantes em detrimento dos outros cursos, tais como o técnico, agrícola, industrial ou normal. Lourenço Filho (1960) demonstrou que, de todos os alunos do curso médio, no ano de 1958, 75% estavam matriculados no secundário. No ramo comercial (que no Brasil era uma espécie de secundário auxiliar), estavam matriculados 16%. No industrial, apenas 2%. E no agrícola, menos de 0,5%. Ironizava essa situação dizendo que no Brasil: "há 2,5% de alunos que se preparam para a produção real nos ramos agrícola e industrial, e há 16% para contabilizar essa produção" (p. 51). Apesar dessa procura em detrimento dos cursos técnicos, o ensino secundário era considerado por Lourenço Filho (1960) "apanágio de poucos", tinha um valor somente individual, "contemplativo ou de gozo estético, não de interesse social". Seu currículo, segundo Anísio Teixeira (1954), pautado na cultura humanística, "não visava resolver nenhum problema de produção

[62] Além disso, o próprio contato direto e indireto de indivíduos em diferentes condições socioeconômicas agia como poderoso impulso no sentido de levar os indivíduos, de um modo geral, a sentir a necessidade da educação escolar (Nunes, 1980, p. 46)

econômica, nem resolver nenhum problema material ou prático da vida corrente" (p. 7)[63].

Anísio Teixeira (1954) explicava a preferência dos jovens pela escola secundária dizendo que, "dentre os diversos ramos da educação média, era o que dava mais prestígio" e, além disto, era a única que, até 1953, dava acesso ao ensino superior.[64] Historicamente era frequentada somente por pessoas "com suficiente tempo de lazer para fazer cultura, adquirir cultura e gozar a cultura". As novas gerações, cada vez mais oriundas, principalmente das camadas médias, buscavam essa escola, "aureolada de prestígio", na ilusão de que, não somente iriam adquirir a "melhor" educação, uma vez que a escola se destinava aos "melhores", ou melhor, classificados socialmente, como também o meio mais fácil de "melhorarem" ou se "reclassificarem" melhor socialmente. Daí não merecerem os ramos agrícola e industrial a preferência das camadas populares em ascensão e com um novo senso dos seus direitos (p. 9-10).

Segundo Jayme Abreu (1962), ao tomar como ponto de referência comparativo o incremento, em números relativos, dos vários níveis de ensino no Brasil, no período de 1951 a 1960, o ensino médio foi o que, proporcionalmente, mais cresceu (algo mais de

---

[63]Sem desmerecer esse tipo de cultura, Anísio Teixeira, considerava que a educação secundária deveria habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico, seja no campo científico, seja no campo literário. Compreendia que uma verdadeira formação integral deveria cultivar essas três modalidades de educação. Explica que essa educação humanística e integral deveria ensinar as técnicas ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas, o que é arte e literatura, isto é, cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas (...) E, neste sentido, todas as três educações serão educação humanística (p.07).

[64] Ele se refere à Lei 1821/53 | Lei no 1.821, de 12 de março de 1953 que dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

Art 2º Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído:

I - o curso secundário, pelo regime da legislação anterior ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942;

II - o curso clássico ou o científico, pela legislação vigente;

III - um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos;

IV - o 2º ciclo do ensino normal de acordo com os Arts. 8º e 9º do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ou de nível idêntico, pela legislação dos Estados e do Distrito Federal;

V - curso de seminário de nível, pelo menos, equivalente ao curso secundário e ministrado por estabelecimento idôneo.

100% contra pouco menos disso no ensino superior e contra 75% no ensino primário). Em números absolutos, cresceu de 581.600 em 1951 para 1.177.500 em 1960, em seus quantitativos de matrícula. Esse autor afirma que se esse crescimento é significativo do ponto de vista da expressão percentual do aumento registrado e se é bem maior do que o aumento da população escolar correspondente, que cresceu apenas de 30% nesse período, perde, todavia, muito de sua significação se cotejado com a população escolarizável nesse nível, no país, e com a estrutura ocupacional da nação de atividades classificadas como secundárias e terciárias a que deve servir. Com efeito, "está o Brasil entre os países latino-americanos de menor percentagem de escolarização, em nível médio, da população de 12 a 18 anos, apenas atingindo, atualmente, onze por cento dessa população" (p. 23).

São essas as condições da escola secundária que, na década de 50, emitia claros sinais de esgotamento, já que não mais atendia à estrutura e às demandas da sociedade brasileira[65]. A escola precisava mudar e Anísio Teixeira (1960), reiteradas vezes, chamava a atenção em seus artigos e editoriais para as repercussões oriundas da mudança de clientela que iria, inevitavelmente, mudar por completo a escola.

> Com efeito, tomada de assalto, a escola secundária está-se multiplicando entre nós a torto e a direito e, por força mesmo desse crescimento, vai simplificar-se e fazer-se uma escola diversificada e heterogênea, em evolução desigual, tal qual a escola primária. Todos os padrões se vão romper, estão-se rompendo, e a orgulhosa escola secundária se vai fazer uma escola em prolongamento da escola primária, boa aqui, regular ali e péssima acolá, sem padrões fixos, mas, em transformação constante (p.11).

O que se anuncia na RBEP, de uma forma cada vez mais contundente a partir da década de 50, é o rompimento de um padrão[66]. Identificamos no discurso de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Jayme de Abreu o prenúncio desse rompimento, e por parte dos

---

[65]FILHO, Lourenço (1960) em uma palestra realizada no Colégio Bennett, a 21 de julho de 1960 afirmava que " no ensino secundário, como se poderia esperar à vista do ensino primário, a situação era ainda mais grave. Do contingente da população nessa idade, pouco mais de 10% frequentavam escolas e desses 62% estavam em escolas particulares, isto é, escolas onde se pagavam anuidades. Assim o ensino secundário aprofundava ainda mais as diferenças de acesso à educação" (p.41).

[66] Souza (2008) analisa que a expansão expressiva, quando comparada às décadas anteriores, se ainda não propiciara uma democratização efetiva, "caminhava a passos resolutos para essa direção à medida que se intensificava a demanda das camadas médias e de setores das classes populares e crescia a rede de escolas estaduais e particulares. Os dados surpreendentes deixavam atônitos os educadores que prognosticavam a derrocada irreversível da educação secundária aristocrática, tal como vinha ocorrendo em todo o ocidente" (p.203).

alunos e professores do Colégio Estadual, no período que abrange essa pesquisa, a vivência desse processo.

No jornal Folha de Minas, de agosto de 1952, o Reitor e Professor Heli Menegale comentou que o prédio da Avenida Augusto de Lima, antiga sede, não atendia em suas proporções "à numerosa procura de matrículas de alunos de todo o Brasil devido ao acanhamento do recinto, com relação aos moços que procuram o colégio"[67]. Referiu-se então ao projeto-lei apresentado a Assembléia Legislativa, autorizando o governo do estado a alienar o imóvel em que funcionava o Colégio Estadual na Avenida Augusto de Lima no Bairro Barro Preto, com o objetivo de permitir a construção de uma nova sede. Segundo o Reitor, a afluência dos alunos do interior para o curso científico estava levando-o a admitir em cada classe mais de 40 alunos, quando as exigências do Ministério da Educação apresentam a média ideal de 35[68].

No ano seguinte, o mesmo diretor Prof. Heli Menegale, anunciava no jornal o Diário de Minas em 1953:

> O colégio está superlotado, o que ameaça prejudicar-lhe a vida; ondas de candidatos batem-lhe à porta, sem lograr ingresso, por falta de vagas (...) de ano para ano se avoluma o número dos que procuram o Colégio Estadual atraídos pela fama da excelência do seu ensino, principalmente, e pela sua condição de colégio gratuito.

A situação se agravou nos anos seguintes, pois a proporção de alunos que buscavam o ensino secundário era muito superior ao número de vagas ofertadas. O pedido para que as cidades do interior tivessem seu Colégio Municipal com intuito de "descongestionar a capital de tantos candidatos ao ensino secundário" foi feito no editorial do Jornal Diário de Minas de 2 de março de 1957, que também situava o leitor:

---

[67] Observa-se aqui o caráter sexista da identificação do público pelo Reitor. Na composição do alunado, a hegemonia masculina será tratada no 4º capítulo.

[68]HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Jornal Folha de Minas - 13 de agosto de 1952. Além desses fatores, o reitor indicava a equiparação do curso normal ao ginasial (Lei n.° 1.821, de 12-3-53). O prédio, que "havia sido construído para funcionar uma escola maternal e que não tinha os requisitos funcionais adequados". O Reitor indicava também que a localização em zona comercial e de "grande trânsito cujos ruídos prejudicavam consideravelmente o funcionamento das aulas".

> Para um país de 60 milhões de habitantes o quadro está longe de ser satisfatório, pois de fato, tendo na escola secundária apenas cerca de 600 mil alunos (1%) estamos longe dos 5 milhões que teoricamente seriam desejáveis. Nas três últimas décadas o país tem assistido o "rush" para a escola.

Em 1962, Jayme de Abreu (1962) relatava que, em 1961, dos 2.907 municípios do país, 1.396 não possuíam ainda qualquer estabelecimento de ensino médio, e, dos 1.551 municípios onde havia a escola média, 1.022 a tinham, apenas, no primeiro ciclo.

Dentro dessas condições de escassez de escolas e falta de oportunidades, o Colégio Estadual atraía por dois motivos, segundo declaração do diretor Heli Menegale: "fama de excelência acadêmica" e "condição de colégio gratuito".

O Colégio gratuito era para muitas famílias a única opção, levando-se em conta que as escolas particulares estavam praticando preços considerados "abusivos". Em fevereiro e março de 1957, o aumento das mensalidades das escolas particulares em Belo Horizonte virou notícia no jornal Diário de Minas:

> "Mais de mil cruzeiros mensais o preço de aluno no curso secundário" (...) "As chocantes elevações das anuidades nos estabelecimento de Ensino Médio". "Um pai de família que tenha que manter dois filhos no curso secundário em 1957 terá de pagar uma média mensal de dois mil cruzeiros, exatamente, 1.912,00 cruzeiros. Isso sem contar despesas com uniforme, livros, cadernos, condução" [69].

No dia 27 de fevereiro de 1957, foi publicada uma "Nota oficial da UMES de Belo Horizonte no Diário de Minas: O aumento das taxas escolares". Nessa nota, a convocação era para que os alunos secundaristas não se matriculassem e aguardassem uma decisão oficial da entidade sobre o assunto. No dia 2 de março de 1957 – 4ª página – Editorial: "Dessocialização do ensino médio: Aumento das taxas – marcha inversa de dessocialização do ensino" (...) "Sabemos como é precária a economia doméstica da maioria do nosso povo". "Possíveis concessões dos estabelecimentos oficiais, oferecendo oportunidades a maior número de jovens, não chegam sequer a atenuar a gravidade do problema".

No dia 12 de março de 1957 – pág. 7, a reportagem denunciava que, no RJ e em SP, o aumento em 1957 foi de 50% no máximo e, em BH, de 100 a 300%.Custo médio da

[69] Hemeroteca de Minas Gerais. Diário de Minas, 02 de fevereiro de 1957. Texto de Wander Moreira - Dado da Diretoria do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino secundário, primário e comercial de Minas, tomando como base o período escolar de 08 meses.

anuidade nos principais estabelecimentos de ensino particular em 1957 era de 9 mil cruzeiros. No ano anterior, em 1956, foi de 5.000 cruzeiros. O Colégio Arnaldo, escola confessional católica, a anuidade proposta era de 9.500 em 1957, contra 5.200 em 1956.

E no dia 16 de março de 1957 – página 5: “Presidente da União Colegial de Minas Gerais fala das “taxas majoradas de 200 a 300%, o que impossibilitará a inúmeros secundaristas a continuidade de seus estudos”. Em 1957, data dessas reportagens, até culminar com a abertura dos anexos do Colégio Estadual em 1964, observamos que houve aumento na oferta de vagas, contudo, estava aquém das demandas da população.

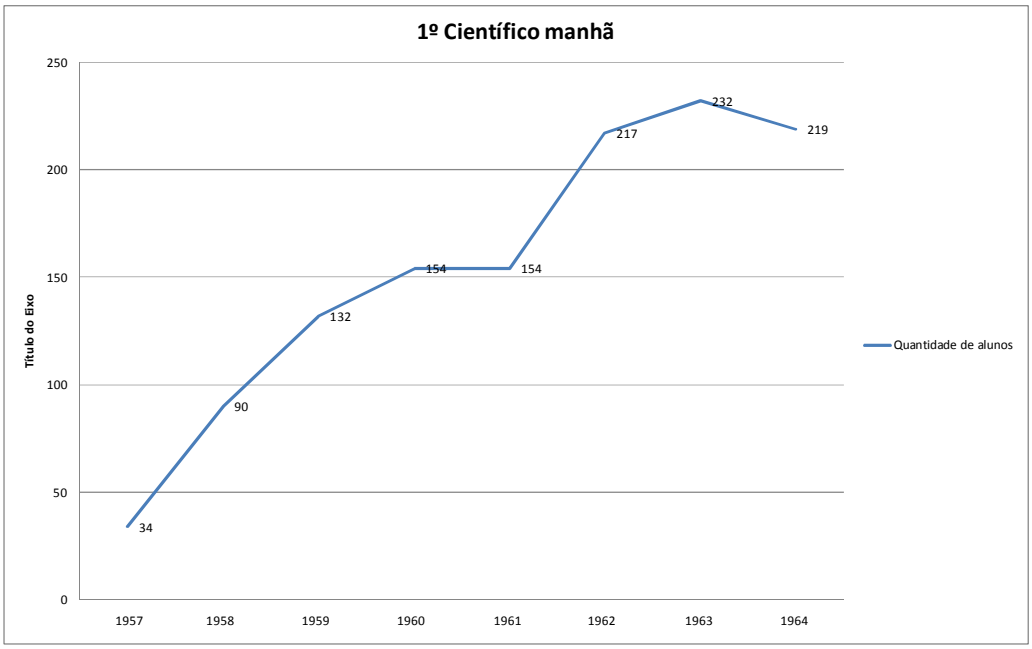


Tabela 1: Movimento de Matrícula no 1º Científico Manhã nos anos de 1957 a 1964. Fonte:Livro de Registro de Matrícula (s/n). Acervo Colégio Estadual de Minas Gerais.

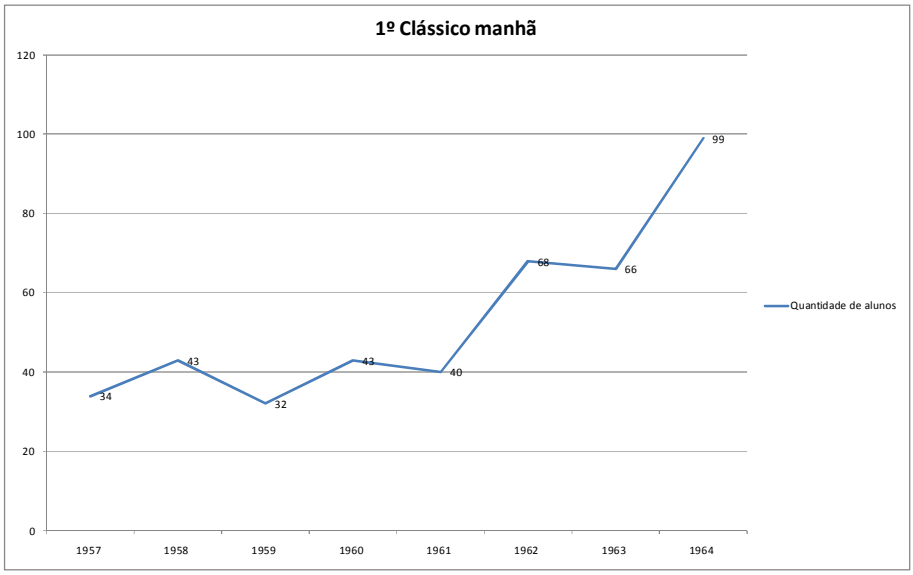


Tabela 2: Fonte: Livro de Registro de Matrícula (s/n). Acervo Colégio Estadual de Minas Gerais.

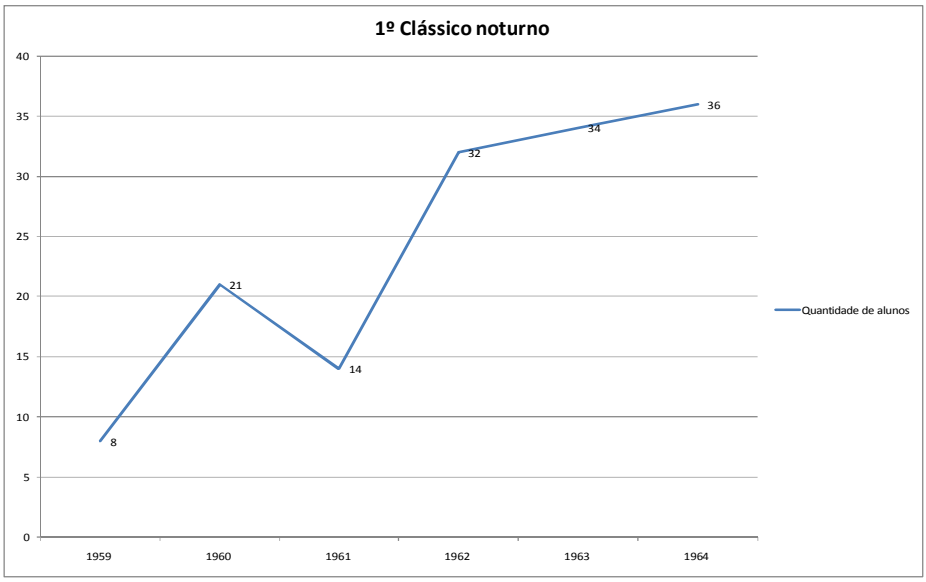


Tabela 3: Fonte: Livro de Registro de Matrícula (s/n). Acervo Colégio Estadual de Minas Gerais.

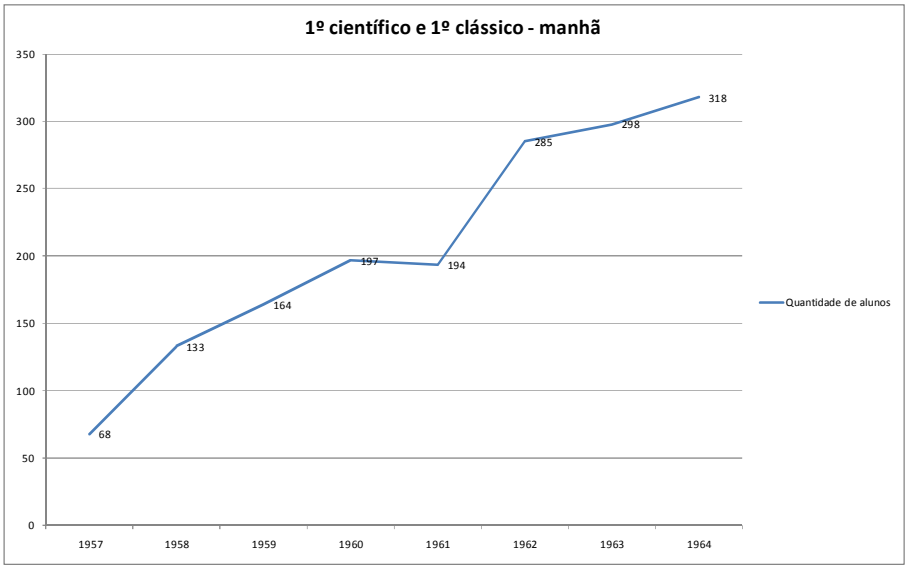


Tabela 4: Fonte: Livro de Registro de Matrícula (s/n). Acervo Colégio Estadual de Minas Gerais.

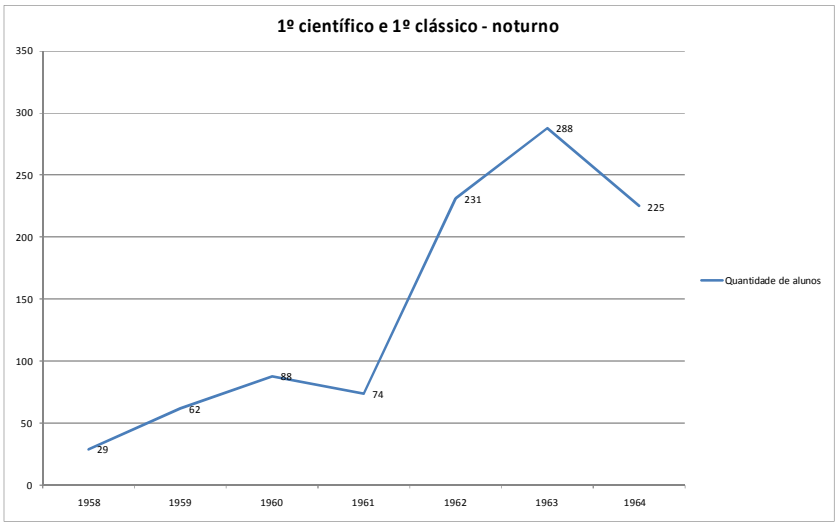


Tabela 5: Fonte: Livro de Registro de Matrícula (s/n). Acervo Colégio Estadual de Minas Gerais.

A curva descendente entre 1963 e 1964 nos cursos noturnos pode ser explicada pela abertura do curso científico no turno da tarde. O 1º Científico Tarde, no ano letivo de 1963, teve 215 inscritos e o 1º Científico Tarde, no ano letivo de 1964, teve 194 candidatos. Se levarmos em conta os 225 do turno da manhã com os 194 alunos matriculados no turno da tarde, o total chega a 419 alunos.

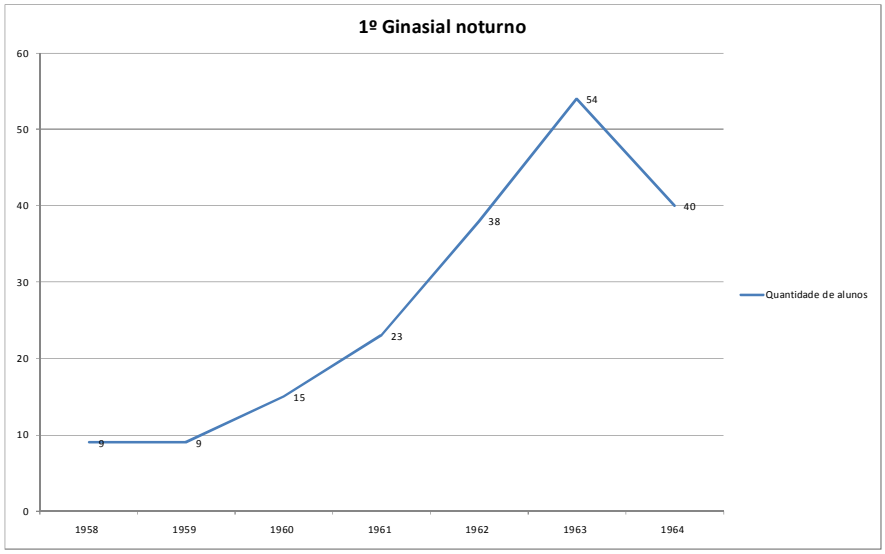


Tabela 6: Fonte: Livro de Registro de Matrícula (s/n). Acervo Colégio Estadual de Minas Gerais.

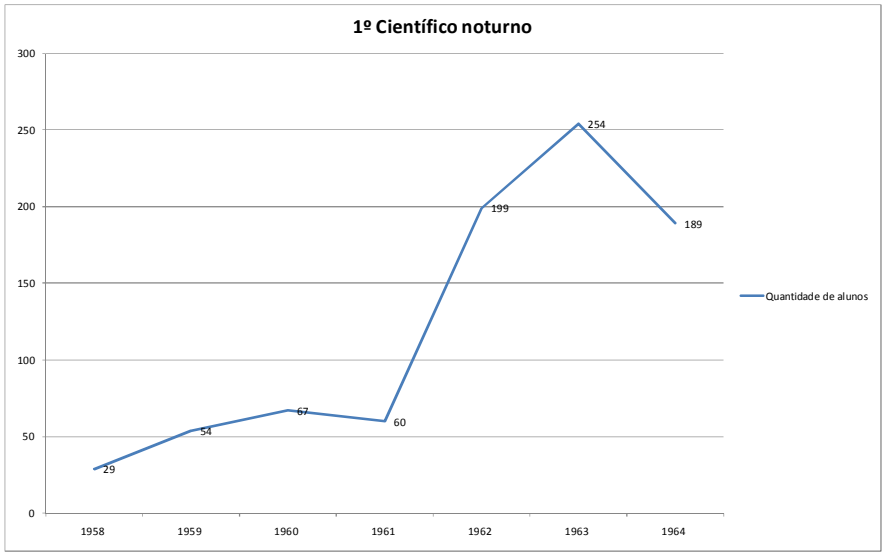


Tabela 7: Fonte: Livro de Registro de Matrícula (s/n). Acervo Colégio Estadual de Minas Gerais.

A vertiginosa ascensão do índice demográfico da cidade é outro fator e uma das causas levantadas pelo Reitor Menegale, no jornal o Diário de Minas de 1953, para a grande procura de candidatos[70]. Com o êxodo rural, a população da cidade, que em 1940 era de 211.377 mil habitantes, praticamente dobra de tamanho em 1960, conforme IBGE. Com isso, os problemas urbanos e a falta de moradia tornam-se mais graves.

EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO DE BELO HORIZONTE **1940-1980**		
ANOS	POPULAÇÃO	%
1940	211.377	-
1950	352.724	67%
1960	693.328	96%
1970	1.235.030	78%
1980	1.780.855	44%

Tabela 8: Fonte: IBGE. Censo Demográfico. 1940-1980

[70]HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Jornal *O Diário de Minas* - 31 de janeiro de 1953.

Segundo análise de Lourenço Filho (1960), a industrialização acelerou o processo de mobilidade social, quer no sentido horizontal ou geográfico, por migrações internas, quer no sentido vertical. Essa mobilidade vertical ameaçava a estrutura social existente, provocando reação. A industrialização aumentava a concorrência cultural e adensava a população das cidades. Grandes grupos rurais estavam sendo deslocados e numerosas perspectivas de trabalhos estavam sendo abertas.

Esse movimento era perceptível no alunado do Colégio Estadual. Realizamos um levantamento em três períodos distintos (1957; 1960 e 1964) do curso científico e identificamos que a soma dos alunos oriundos de outras cidades ou estados era superior aos nascidos em Belo Horizonte.

1º Científico Manhã – 1957

Local de nascimento	%	N
Belo Horizonte – MG	48%	44
Interior	45%	41
Outros Estados	8%	7
Total	100%	92

Tabela 9: Local de Nascimento dos alunos matriculados no 1º científico Manhã em 1957. Fonte: Livro de Registro de Matrícula (s/n). Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

1º científico Manhã - 1960

Local de nascimento	%	N
Belo Horizonte – MG	47%	72
Interior	44%	67
Outro Estado	7%	10
Outro País	2%	3
Total	100%	152

Tabela 10: Local de Nascimento dos alunos matriculados no 1º científico Manhã em 1960. Fonte: Livro de Registro de Matrícula (s/n). Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

1º Científico Manhã – 1964

Local de nascimento	%	N
Belo Horizonte – MG	48%	106
Interior	44%	96
Outro Estado	6%	13
Outro País	2%	4
Total	100%	219

Tabela 11: Local de Nascimento dos alunos matriculados no 1º científico Manhã em 1964. Fonte: Livro de Registro de Matrícula (s/n). Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Há que se destacar, conforme exposto por Godoy (2009), que a economia mineira, detinha, em 1940, a liderança na siderurgia brasileira. Nesse período o projeto de desenvolvimento regional de Minas priorizava, pela primeira vez, o desenvolvimento industrial, decorrência de fatores internos e externos ao Brasil. A principal realização desse período foi a criação da cidade industrial de Contagem, o embrião do "sistema de distritos industriais" que foram implantados a partir da década de 50. O momento foi decisivo para acelerar o crescimento de Belo Horizonte, a constituição de um centro

econômico capaz de polarizar o território de Minas Gerais. Consolidou-se também o papel central do Estado na promoção do desenvolvimento regional e com o governo de Juscelino Kubitschek, de 1951 a 1954, a especialização industrial foi definitivamente colocada em primeiro plano. O governo de JK, conhecido pelo "binômio energia e transporte", pela priorização de investimentos infraestruturais em geração de energia e modernização dos transportes, criou condições indispensáveis para o crescimento industrial.

É nessa cidade em plena "arrancada industrial", com forte presença das camadas médias, que encontraremos a imagem de uma escola superlotada com "ondas de candidatos batendo a porta", que demonstra, dentre outras coisas, o anseio de uma parcela cada vez maior da população que, naquele momento, almejava um ensino secundário de qualidade e principalmente gratuito.

Na RBEP e nos jornais, as denúncias e dados apontam para a exclusão da maioria de jovens brasileiros do ensino secundário de qualidade e gratuito, contudo, nos depoimentos dos ex-alunos do Colégio Estadual de Minas Gerais, temos o discurso daqueles que falam do lugar de uma elite escolar, afinal as oportunidades educacionais não eram as mesmas para todos.

Com essa configuração social é que iremos acompanhar a composição do alunado do Colégio Estadual e os dispositivos que eram acionados antes do registro de matrícula, sendo o principal deles o exame de admissão.

CAPÍTULO 2

O EXAME DE ADMISSÃO

O exame de admissão era a porta estreita que dava acesso ao ginasial e era um dos dispositivos centrais na construção da excelência acadêmica do Colégio Estadual. Instituído pelo Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931, no bojo da Reforma Francisco Campos, estabelecia as seguintes condições para o ingresso no primeiro ano ginasial: idade mínima de 11 anos; ser aprovado no exame e ter classificação suficiente, isto é, o número de vagas na instituição de ensino deveria bastar para que pudesse efetuar a matrícula[71]. Segundo Minhoto (2008) ao longo dos 40 anos em que vigoraram os exames, foi possível observar inúmeras alterações legais na forma, no conteúdo e no funcionamento propostos inicialmente para a seleção dos secundaristas. No entanto, "nenhuma das normas extinguiu o ritual de passagem entre os dois âmbitos de ensino" (p. 451).

Esse exame é interpretado como um dos principais mecanismos de seletividade do ensino secundário até o início dos anos 70 (Lei 5692/71), quando foi, definitivamente abolido com a criação do ensino fundamental de 08 anos. Nunes (1980), ao se referir a esse tipo de exame, aponta que obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior, sendo uma espécie de senha para a ascensão social. Além de ser um nível de ensino concorrido, existiam poucas escolas que o ofereciam, principalmente as públicas, como era o caso do Colégio Estadual de Minas Gerais.

Rute, ex-professora, comenta que normalmente eram os próprios catedráticos que elaboravam a prova.

[71] A inscrição só poderia se realizar mediante requerimento, atestado de vacinação antivariólica e recibo de pagamento de taxa de inscrição, além de ser limitada a um único estabelecimento de ensino (arts. 18 a 23, do Decreto n. 19.890, de 18/04/31).

> Podiam fazer sozinhos ou contavam com a colaboração dos mais antigos professores não catedráticos. As provas eram abertas: a de Português (redação, análise sintática etc.) tinha frases complicadíssimas para você analisar, conjugação de verbos, concordância, regência etc. Múltipla escolha veio depois (Rute, ex-professora).

Samuel, ex-professor do Colégio Estadual, lembra que havia sempre três, quatro vezes mais candidatos que o número de vagas.

> Se você tinha, por exemplo, 100 vagas, apareciam 300, 400 candidatos para essas 100 vagas. Fazia-se então a seleção e entravam aqueles que, exatamente, passaram nesse exame de seleção. Então, a seleção era muito rigorosa (Samuel, ex-professor).

No Livro de Registro de inscrição para o Exame de Admissão do Colégio Estadual de Minas Gerais constam sempre duas listagens de candidatos de dois editais distintos, porém para o mesmo ano letivo. O primeiro acontecia em novembro e o segundo em janeiro. Em 16 de novembro de 1956, o livro é encerrado com 244 candidatos inscritos e outro processo foi aberto em 31 de janeiro de 1957 com 256, totalizando 500 candidatos ao exame de admissão ao 1º ginasial do ano de 1957.

Para o ano seguinte, inscreveram-se, no primeiro processo de admissão de 14 de novembro de 1957, 393 candidatos e, para o segundo processo de 16 de janeiro de 1958, 321 candidatos, totalizando 714 candidatos para o 1º ginasial de 1958.

O exame de admissão para o ano de 1959 contou, no 1º processo em novembro de 1958, com 374 candidatos e para o 2º processo, 322 candidatos, totalizando, portanto**,** 696 candidatos para o 1º ginasial de 1959.

Por fim, para o ano de 1960, inscreveram-se, no 1º processo aberto em 16 de dezembro de 1959, 369 candidatos e, no 2º processo de 18 de fevereiro de 1960, 293 candidatos, totalizando 662 candidatos para o 1º ginasial de 1960[72].

Para termos uma ideia da seletividade do exame de admissão, passaram para o ano de 1957, 198 alunos o que significa 40% do total. Para o ano de 1958, foram aprovados 166 alunos, o que representou 23% do total. O exame de admissão funcionava como a linha divisória entre a escola primária e a escola secundária e agravava a seletividade desse curso. Esses dois níveis de ensino tinham objetivos distintos e se destinavam a setores populacionais diversos; por isso, não era fácil a passagem de um para o outro.

---

[72] Para os anos seguintes, de 1961 a 1963 não foi encontrado o livro de inscrição ao exame de admissão.

De uma família de doze filhos, somente Pedro conseguiu entrar para o Estadual, já que, segundo ele, os demais não passaram no exame de seleção. Ele mesmo não entrou da primeira vez. Precisou fazer o *Curso João Martins*, professor do Estadual. Madalena também não passou na primeira tentativa; fez, assim como Lucas, o *Curso Mário de Oliveira*, também professor do Colégio Estadual.

O alto índice de reprovação nos exames de admissão foi, inclusive, assunto do Jornal Folha de Minas de Belo Horizonte, publicado em 1954. A matéria assinada por D. Vizioli, foi publicada na RBEP (1954) na seção "Através de Revistas e Jornais[73]" e apontava "os erros, senões e falhas" daquela estrutura escolar, que dificultava e embaraçava "a educação das crianças e dos adolescentes". A reportagem ataca os conhecimentos "papagalescos e errôneos" que eram transmitidos aos alunos do ensino primário. Não seria problema no nível das questões, mas a "a causa é de natureza didática". Cita que, no teste de educação matemática para mais de 400 candidatos, somente um resolveu determinada questão, "os demais nada fizeram e nem deram sinal de observação, ou de intuição, ou de raciocínio. Não revelaram nenhum desenvolvimento mental". Ao contrário, em outra questão mais difícil, a maioria resolveu, já que era um "caso de conhecimento memorizado e nada mais" (p. 167).

Os alunos lembram que as filas para inscrição eram enormes. "Era igual um vestibular. E existiam os cursinhos preparatórios, ou então, professores particulares, muitos deles do próprio Colégio Estadual, que preparavam para o exame de seleção."

> Entravam só os melhores. Como eles eram os melhores colégios *(refere-se ao Estadual e Municipal)*, os pais que, muitas vezes, podiam pagar outros colégios, preferiam optar pelo Colégio Estadual ou Municipal (Lucas, ex-aluno).

Mateus comenta sobre a mobilização da família em torno do exame de admissão, com certeza, um grande acontecimento.

> Tinha um prêmio lá em casa para quem passasse no Estadual. Eu ia ganhar a bicicleta do meu irmão mais velho, que já estava com 16 anos. O irmão do meio, o Flávio, não passou no Estadual. Foi terrível! Então ele foi para o Marconi *(Municipal*) e, no 2º ano, ele fez o concurso para o Estadual. Passou e não quis ir. Eu fiz a preparação para o exame de admissão junto com a 4ª série do primário. Formei com 10 anos e já fiz exame de admissão (Mateus, ex-aluno).

---

[73] RBEP n. 53. Vol. XXI. Jan/mar (1954) – p. 166-171.

Esse estudo ou curso poderia ser feito junto com a 4ª série, como foi o caso de Mateus, ou então, no ano seguinte, como foi o caso do Davi. "Era a prática na minha família, a gente terminava o curso primário, fazia um ano de admissão e fazia a seleção para o Estadual" (Davi, ex-aluno).

O prêmio para o filho que passasse no exame de admissão, como acontecia na casa de Mateus, demonstra o quanto para os pais essa conquista significava um alívio nas despesas domésticas.

O Livro de Registro de Inscrição para o Exame de Admissão apresenta algumas pistas sobre quem se candidatava a uma vaga do Colégio Estadual. Os dados fornecidos são: nome do aluno; sexo; profissão do pai ou responsável; local onde o candidato fez o curso primário; e onde se preparou para o exame de admissão. O primeiro exercício foi fotografar e digitar esses dados, lançando-os em uma planilha do EXCEL. Esse sistema permitiu criar filtros e cruzar essas informações. Com essa base de dados foi possível incluir, posteriormente, o resultado de quem foi aprovado no exame, dado extraído do Livro de Registro de Matricula.

Debruçar sobre os dados daqueles que tentavam o exame de admissão contribuiu na montagem do perfil daqueles que conseguiram uma vaga. O que eles tinham em comum? Qual a articulação entre quem tentava e quem entrava? Quem era excluído? Quem era incluído? Onde estudaram um e outro? Qual a origem social dos pais ou responsáveis daqueles que eram reprovados e aprovados? Quem afinal o colégio recrutava? É possível falar, dessa forma, em uma elite escolar?

2.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CANDIDATOS

Para traçar o perfil dos candidatos a uma vaga no Colégio Estadual, tomamos como amostra dois exames: o realizado para o 1º ginasial de 1957 e de 1958[74]. Trabalhamos com os dados dos 500 candidatos ao exame de admissão para o ano de 1957 e dos 715 candidatos ao exame de admissão para o ano de 1958. Os dois exames tiveram juntos 1215 candidatos, sendo 961 rapazes e 240 moças[75].

---

[74] A opção por esse recorte se deu pensando em viabilizar uma análise mais cuidadosa já que são muitas as informações e possibilidades de cruzamento. Todo esse material ficará disponível para futuras pesquisas.

[75] A "hegemonia masculina" será abordada no capítulo 3.

Chegamos à origem social dos candidatos fazendo um levantamento das profissões que constam no Livro de Candidatos ao Exame de Admissão, no campo "profissão do pai ou o responsável". Historicizar a origem social dos candidatos e, posteriormente, dos alunos aprovados, não foi um exercício fácil, já que, mais de cinquenta anos depois é grande a alteração no significado e importância de cada uma dessas profissões na sociedade.

No contato com o livro de registro dos candidatos ao Exame de Admissão fica em evidencia a heterogeneidade das profissões [76]. Na tentativa de fazer a leitura desse dado foi necessário, primeiramente, agrupar as profissões similares, como por exemplo, o funcionário público, que podia ser da esfera municipal, estadual ou federal, e também ter diferentes funções tais como o escrivão e o tabelião. O preenchimento era de próprio punho do responsável pelo candidato, o que tornou a legibilidade um problema em alguns momentos. Alguns impasses exigiram uma tomada de decisão, como por exemplo, o grande número de mães em que a profissão consta como "doméstica". Ficou a dúvida, por falta de dados, se se tratava da mãe que não trabalhava fora, e que por isso, era considerada "do lar" ou se a mãe era efetivamente "empregada doméstica". Nossa opção foi considerar esse dado como sendo a mãe que não trabalhava fora já que, entre os entrevistados, somente uma mãe era empregada doméstica, quatro eram "do lar"; duas, professoras; quatro, funcionárias públicas.

O segundo exercício e, com certeza, o mais difícil, foi estabelecer e agrupar as profissões em categorias afins. Pelo nível de instrução dos pais não seria possível, já que esse dado não foi fornecido. Era possível apenas deduzir quem tinha curso superior (médico, advogado, engenheiro), mas esse caminho se mostrou pouco consistente. Frágil também seria enveredar pelo caminho da classe social, principalmente, por se tratar de uma perspectiva histórica. Além disso, temia incorrer naquilo que Lahire (2006) alerta quanto à tentativa de se criar categorias ou grupos e "passar uma imagem cristalizada (e falsa) do mundo social e dos atores que o compõem, na medida em que

[76] Em seu estudo sobre os Grupos Escolares nas primeiras décadas do século XX, Faria Filho (2000) também identificou uma grande heterogeneidade ocupacional e de situação socioeconômica das famílias que matriculavam as crianças nos grupos escolares e também que as três categorias que mais matriculavam crianças no grupo eram os operários, funcionários públicos e negociantes, "numa clara demonstração da importância que o setor do comércio e o funcionalismo tinham na capital mineira" (p. 57).

os atores nunca são inteiramente definíveis por seu vínculo a tal grupo ou a tal categoria e podem resistir aos efeitos de categorizações" (p. 108).

Um estudo que serviu de apoio e referenciou a criação das categorias foi a pesquisa realizada por Hutchinson (1960) sobre mobilidade e trabalho[77]. Esse estudo é retratado por Mello e Novais (1988) no capítulo "Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna" do livro História da Vida Privada vol.4. A pesquisa consistiu em apresentar aos moradores da cidade de São Paulo, no final dos anos 50, uma lista com trinta profissões e foi pedido a eles que as classificassem. Chegou-se ao seguinte resultado:

> 1- médico; 2- advogado; 3- diretor superintendente; 4- padre; 5- fazendeiro; 6- jornalista; 7- gerente comercial; 8- gerente de fábrica; 9- professor primário; 10- contador; 11- dono de pequeno estabelecimento comercial; 12- funcionário público de padrão médio; 13- despachante; 14- empreiteiros; 15- viajante comercial; 16- sitiante; 17- escriturário; 18- guarda-civil; 19- mecânico; 20- balconista; 21- motorista; 22- cozinheiro (restaurante de 1ª classe); 23- tratorista; 24- carpinteiro; 25- condutor de trens; 26- garçom; 27- pedreiro; 28- trabalhador agrícola; 29- estivador; 30- lixeiro.

Mello e Novais (1988:586-603) explicam essa hierarquia dizendo que, naquele contexto social, o médico ocupava o topo, pois exprimia a importância crucial que tinha para a família. Ele é que cuidava da manutenção da vida, além de ser o conselheiro, ajudar a educação dos filhos etc. O advogado, o segundo da lista, representa as funções de direção política da sociedade e de direção administrativa do Estado. Os homens públicos eram na esmagadora maioria bacharéis, que ocupavam, também, a cúpula da burocracia governamental, a começar pela encarregada da administração da justiça e da segurança. O padre demonstra a "presença ainda decisiva da Igreja e dos valores católicos na constituição da subjetividade e das formas de compreensão do mundo". Esse 4º lugar, entretanto, "já indica o processo de secularização e de mercantilização da sociedade". O jornalista em 6º lugar denota a importância do homem público e "símbolo de uma relativamente nova e cada vez mais decisiva forma de poder: a imprensa". O diretor superintendente, e fazendeiro – "núcleo das classes proprietárias, em torno do qual giram os gerentes e mesmo o contador". Professor primário na frente do pequeno empresário – "valor da educação – vista como um meio de qualificação, mas igualmente como uma extensão da família e da Igreja no processo de socialização e integração

[77] HUTCHINSON, Bertram, ET alii. Mobilidade e trabalho – um estudo na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1960.

social do indivíduo". Essas profissões foram então agrupadas, em linhas gerais, com a escala de remunerações e com a hierarquia capitalista do trabalho:

> Grupo A: da **base da sociedade** (lixeiro, estivador, trabalhador agrícola, pedreiro, garçom);
>
> Grupo B: do **trabalho qualificado** (condutor de trens, carpinteiro, tratorista, cozinheiro de restaurante de 1ª classe, balconista, motorista, mecânico);
>
> Grupo C: a **classe média** (o dono do pequeno estabelecimento comercial, o professor primário, o funcionário público de nível médio, o escriturário, o viajante comercial, o empreiteiro, o sitiante, o despachante, o guarda-civil);
>
> Grupo D: o **do topo da sociedade** (diretor superintendente, fazendeiro, gerentes, advogados, médico, padre, jornalista).

Os autores indicam que o julgamento foi realizado, portanto, a partir de dois critérios de valor: o critério do valor mercantil de cada profissão, que procurou "obedecer à hierarquia dos rendimentos, informada aos entrevistados, e o critério de valor social, que considerou a importância de cada profissão para a vida coletiva". Entretanto, o critério de valor social predomina sobre o critério de valor mercantil, na medida em que "a família, a política e o Estado, a vida religiosa ou escolar, são consideradas formas superiores de existência em relação à atividade dos negócios". Mello e Novais afirmam que essa interpretação rigorosa do resultado a que se chegou a pesquisa dirigida por Hutchinson não é tão simples, visto que os valores mercantis já haviam penetrado profundamente no seio da família e a visão utilitária da prática religiosa ou política, que nos acompanhava desde os tempos coloniais, continuava presente.

Com base nessas quatro categorias é que as profissões dos pais ou responsáveis dos 1.215 candidatos ao exame de admissão ao Colégio Estadual para o ano de 1957 e 1958 foram agrupadas. Embora a denominação seja precária e valorativa, optamos por mantê-la.

Agrupamento das profissões dos pais/responsáveis dos candidatos aos exames de admissão dos anos de 1957 e 1958	Total
Grupo A – Base da sociedade	74
Grupo B – Trabalho qualificado	86
Grupo C – Classe Média	765
Grupo D – Topo da sociedade	252
Não Informou	38
Total geral	1215

Tabela 12: Agrupamento das profissões dos pais/responsáveis dos candidatos aos exames de admissão dos anos de 1957 e 1958. Fonte: Baseado nos dados contidos no Livro de Registro de Inscrição ao Exame de Admissão ao 1º ginasial de 1957 e 1957 (s/n). Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

A expressiva participação do Grupo C confirma o que Mello e Novais (1998) afirmam sobre as famílias de classe média, como sendo aquelas que procuravam utilizar todas as oportunidades de ascensão social, abertas tanto pela expansão da grande empresa privada ou estatal quanto pela ampliação da administração pública. A estratégia familiar de ascensão social defrontava-se com uma situação de mudança.

> A grande empresa privada passou a exigir um novo padrão de direção de gestão, mais racionalizado, mais profissionalizado. Com isso, firma-se de vez a valorização do engenheiro, que já despontara no começo do século como símbolo da civilização urbano-industrial, em oposição ao bacharel. E surgem outras figuras do administrador de empresas (...) O aparelho social do Estado ganha corpo especialmente nas áreas de educação, saúde e previdência. O ensino de primeiro grau (os antigos primário e ginásio), em 1960, já era ministrado pelos estados e municípios para cerca de 7,5 milhões de discentes, contra apenas os 860 mil dos colégios privados. (...) Constituiu-se, portanto, no setor produtivo estatal, uma alta burocracia de diretores, gerentes, chefes assessores encarregados da gestão das empresas públicas, industriais ou financeiras. Ao mesmo tempo, na administração governamental, a figura do técnico vai ganhando vulto. Ao lado dos que desempenham as funções tradicionais do Estado – militares, delegados de polícia, membros das forças públicas estaduais, juízes, promotores, procuradores, desembargadores (...) (p. 595).

As famílias de classe média procuraram, assim, utilizar todas estas oportunidades de ascensão social, abertas tanto pela expansão da grande empresa privada ou estatal quanto pela ampliação da administração pública. Parte delas, segundo Mello e Novais, é colhida por homens “práticos”. Em 97 indústrias paulistas de mais de quinhentos empregados, 120 diretores haviam concluído apenas o curso primário, 411, o secundário, 433 completaram o superior, menos da metade, portanto. O panorama não devia ser muito diferente na empresa estatal. Como a exigência de qualificação fundada na educação superior – a começar pelo concurso público exigido pelos governos – impunha-se de modo crescente, as famílias, buscavam reverter essa situação.

Identificamos esse quadro na cidade de Belo Horizonte e entre as famílias dos entrevistados quando os pais, em sua maioria, eram de nível médio. No Jornal Diário de Minas de 2 de março de 1957, a reportagem que tinha como tema "a escassez de vagas no ensino secundário" trouxe a seguinte informação: "dos alunos que fazem o curso secundário, 90% não tiveram seus pais em ginásios. E, desta nova geração, 30% são constituídos de jovens cujos pais não receberam sequer o ensino primário". Esses dados demonstram que a experiência daquela geração e das seguintes, seria diferente dos seus pais.

Segundo Mello e Novais (1998), quando o chefe da família era empresário próspero, advogado, médico engenheiro, juiz, promotor, delegado, professor universitário, as possibilidades de ingresso do filho na universidade eram facilitadas. Ainda na classe média, esses autores identificaram que o acesso dos filhos de pequenos proprietários mais modestos (o dono da farmácia, da lojinha, da casa comercial do bairro, do armazém ou da quitanda etc.) encontrava maiores obstáculos.

> Era ainda mais difícil para os filhos das famílias de classe média baixa, chefiadas por bancários, vendedores de lojas comerciais, professores do ensino de primeiro e segundo grau, profissionais liberais de pouco êxito, trabalhadores qualificados por conta própria, funcionários públicos de nível médio, trabalhadores de escritório de empresa etc. Mas, mesmo assim, era possível. A remuneração que auferiam permitia uma vida apertada, às vezes muito apertada, mas digna. Educar os filhos representava um grande sacrifício. Havia a ajuda do sistema público de ensino, que era por vezes excelente. O estudante podia ser obrigado a trabalhar de dia e frequentar o curso noturno. A mulher de classe média vai chegando com muito esforço à universidade, vencendo a oposição dos pais, às vezes até do noivo ou do "namorado firme". O preconceito contra sua presença nas escolas mais importantes, de direito, medicina ou engenharia, ainda era muito grande. (...) Mas a maioria das moças de classe média continuava professora primária, uma "segunda mãe" do "segundo lar", a escola. (p.595)

Em segundo lugar na procura por uma vaga no Colégio Estadual de Minas Gerais, temos o grupo nomeado por Mello e Novais (1998) como o "topo da sociedade urbana". Esses autores descrevem como era essa composição no início dos anos 50:

> O empresariado abrigava um conjunto reduzido de capitalistas de maior porte. Havia, isto sim, uma massa de pequenos e médios empresários, da indústria e dos serviços. Uma boa parte dos pequenos empresários não detinha uma renda muito diferente da auferida por um profissional liberal mais ou menos bem-sucedido; alguns ganhavam menos (p. 590).

Esses autores destacam o desenvolvimento econômico rápido da década dos anos 50, como responsável pela criação de uma ampla gama de oportunidades de investimento, especialmente no período do governo Juscelino Kubitschek (1956-1960). O Plano de

Metas de Juscelino, que tinha como lema “50 anos em 5”, objetivava implantar no Brasil os setores industriais mais avançados. A industrialização e a urbanização multiplicaram, e muito, as oportunidades de investimento à disposição do empresariado nacional. Destacam cinco dessas frentes:

> Em primeiro lugar, no sistema bancário, que conheceu uma expansão vigorosa e que passou também, no final da década, a financiar ativamente o consumo, especialmente de bens duráveis de consumo de valor mais elevado (automóvel, TV, geladeira). Em segundo lugar, nas indústrias tradicionais de bens de consumo (...) Em terceiro lugar, a indústria da construção civil (...) Em quarto lugar, a demanda derivada da empresa estrangeira ou da empresa pública promove o surgimento de um cordão de pequenas e médias empresas que giram à sua volta. Em quinto lugar, a subida da renda urbana cria milhares de possibilidade de negócios no comércio de alimentos e bebidas, de roupas e calçados, de remédios e de cosméticos, de móveis, de brinquedos, de eletrodomésticos e de veículos, nos transportes, de carga ou de passageiros, nas comunicações (p. 591).

Ao reagruparmos os candidatos em apenas duas categorias (A+B e C+D), teremos 1017 candidatos do grupo C e D contra 160 do grupo A e B, o que indica que a origem social dos candidatos ao exames de admissão do Colégio Estadual, nos anos de 1957 e 1958, era, predominantemente, da classe média e alta.

Por ser uma escola pública e gratuita, a classificação era pelo mérito, ou seja, as vagas seriam ocupadas por aqueles que obtivessem as maiores notas nos exames. A preparação para a prova passava pela formação primária e por um curso preparatório específico. No próximo tópico, iremos demonstrar onde os candidatos faziam esses cursos com intuito de avaliarmos o peso que tinham na composição da elite escolar.

2.2 ONDE FEZ O CURSO PRIMÁRIO?

No campo que indica – local onde fez o curso primário – chama a atenção a diversidade e, em especial, o alto índice de candidatos, aproximadamente 90%, provenientes basicamente dos Grupos Escolares, ou seja, das escolas públicas. Nos dois anos cujos dados foram lançados em tabela (1957 e 1958), é notável a baixa procura dos alunos que completaram o ensino primário nas escolas particulares. Dentre as doze escolas com maior número de candidatos inscritos no processo de admissão do Colégio Estadual de 1956/57, apenas um, o Colégio Izabela Hendrix, era particular[78].

[78] Ver a listagem completa nos anexos 2.

Tabela 13: Tabela parcial. Candidatos ao Exame de Admissão ao 1º Ginasial dos anos de 1956 e 1958. Resposta à pergunta: Onde fez o Curso Primário? Fonte: Livro de Registro de Inscrição ao Exame de Admissão ao 1º ginasial de 1957 e 1957 (s/n). Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Candidatos ao Exame de Admissão para o ano letivo de 1956/57- Onde fez o primário	**Total**	
Não informado[79]	14%	72
Grupo Escolar Barão do Rio Branco	14%	71
Grupo Escolar Pandiá Calógeras	7%	34
Grupo Escolar Afonso Pena	4%	19
Grupo Escolar Bernardo Monteiro	4%	19
Grupo Escolar Barão de Macaúbas	4%	18
Grupo Escolar Lúcio dos Santos	3%	15
Colégio Izabela Hendrix	3%	14
Grupo Escolar Olegário Maciel	3%	13
Instituto de Educação	2%	12
Grupo Escolar Professor Caetano Azeredo	2%	11
Grupo Escolar Augusto de Lima	2%	10
Não identificado	2%	10
Grupo Escolar Dom Pedro II	2%	10

Esse dado se aproxima da pesquisa realizada por Angélica Minhoto (2008, p. 452) sobre a articulação entre primário e secundário na era Vargas. Das cinco escolas de ensino secundário investigadas em seu estudo, quatro instituições privadas (SP) ofereciam à época o curso primário e era alto o índice (76,6%) dos ingressantes com experiência no Ensino Primário. Além disso, os registros revelaram que esses alunos permaneciam, no curso secundário, na mesma instituição de ensino que haviam frequentado no primário. Essa constatação, segundo Minhoto, é significativa, pois evidencia a existência de unidade e progressividade entre os dois âmbitos de ensino, nas instituições em apreço, ou seja, nas particulares. Nessas, a ideia era de uma progressão. Mesmo quando os alunos não eram aprovados nos exames, no final da 4ª série primária, eles permaneciam na mesma instituição de ensino e faziam a 5ª série. Geralmente conseguiam o ingresso após o ano adicional (p.453).

Minhoto (2008) constatou, portanto, o papel contraditório do Estado no que se refere à articulação entre o Ensino Primário e Secundário à época (o que não mudou na década de 50 e 60), visto que, à medida que instituiu um exame com o objetivo explícito de

[79] O alto índice do "não informado" se refere àqueles que anotaram a cidade de origem ou então o nome do curso preparatório, ao invés de responder à pergunta feita: onde fez o curso primário. Desconsideramos, dessa forma, essa informação. O total se refere aos 500 candidatos do ano 56/57. O arredondamento da casa decimal fez com que houvesse uma diferença nos números de candidatos em relação à porcentagem.

regular a progressão escolar do aluno em termos de mérito (ou seja, o exame de admissão), buscando qualificar o Ensino Secundário, acabou preservando, e mesmo fortalecendo, a dualidade presente na escola elementar" (p. 451).

No caso dos candidatos ao exame de admissão do Colégio Estadual, a procura era dos alunos oriundos dos grupos escolares já que não havia essa articulação no caso das escolas públicas. Estamos falando de inúmeros grupos escolares da cidade de Belo Horizonte e do interior do estado para uma única escola estadual e um colégio municipal. Segundo relatório apresentado por Jayme Abreu (1962) na Conferência de Santiago do Chile, aqueles que, em 1959, chegavam ao ginasial representavam apenas 11% do total da matrícula na escola primária[80].

A maior concentração de candidatos a uma vaga no Colégio Estadual é proveniente dos grupos escolares instalados dentro do perímetro da Avenida do Contorno de Belo Horizonte[81]. Esse perímetro demarca também um pertencimento social, pois abrigava as camadas média e alta da sociedade belo-horizontina. Segundo Faria Filho (2000), os grupos escolares, nas primeiras décadas do século XX, e que tiveram pouca alteração até a década de 1950, ocuparam não apenas os "melhores prédios", mas também aqueles mais centrais, o que denota,

> além da importância atribuída aos grupos escolares na composição do desenho urbanístico da cidade, um esforço por demonstrar a centralidade que o lugar da educação escolar deveria representar no interior da cidade, como projeção política da ordem social que se queria impor ao conjunto da população, particularmente aos mais pobres (...) Também em Belo Horizonte, a cidade projetada e construída para dar visibilidade à "modernidade" republicana, tanto a localização quanto o processo de

---

[80] A Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile de 5 a 19 de março de 1962, teve seus trabalhos distribuídos em três Comitês, cujos temas eram Educação, Planejamento e Cooperação Internacional. Segundo Abreu (1962, b): "De uma população escolar de 7 a 14 anos (dados de 1959), constante de cerca de 14 milhões e duzentos mil alunos, frequentariam escolas primárias pouco mais de 50%, ou seja, cerca de 7 milhões e 500 mil, o que significa um absenteísmo escolar *total* de população discente da casa dos 6 milhões e setecentos mil, só dos que nunca *frequentaram escola.* A isso, que é tanto, acresçam-se ainda os fatos de que a matrícula nas quarta e quinta séries do ensino elementar, somada à das duas primeiras séries do ensino médio, que abrange período de idade de 12 a 14 anos, não atinge a mais de 11% do total da matrícula na escola primária; de que essa matrícula na escola primária é computada à base do funcionamento de turnos escolares em boa parte triplicados e até mesmo quadruplicados; de que o Brasil é, como a Colômbia, exceção aos seis anos de escolarização primária vigente nos demais países latino-americanos, tendo, inclusive, a Argentina uma escola primária de sete anos de duração".

[81] A Avenida do Contorno, como o próprio nome diz, contorna a região central de Belo Horizonte. Seu desenho segue o traçado planejado anteriormente à construção da cidade. Originalmente, o projeto previa a urbanização apenas da área limitada pela avenida, mas com o intenso desenvolvimento no século XX a cidade ultrapassou os limites muito antes do esperado.

> organização dos primeiros grupos escolares denotavam claramente os privilégios da população da região central da cidade em detrimento à população suburbana (p. 42).

O Grupo Escolar Barão do Rio Branco[82], concentrava o maior número de candidatos ao Exame de Admissão; praticamente o dobro do segundo, o Grupo Escolar Pandiá Calógeras. Levando-se em conta o alto número de candidatos agrupados no "não informado", esse número pode ser ainda maior. O "Barão", como é chamado pelos ex-alunos, foi o primeiro grupo escolar da capital, criado em 1906 como "1º grupo" e em 1912, nomeado Grupo Escolar Barão do Rio Branco. Segundo Faria Filho (2000), para as diretoras, "a escolha de determinados nomes para os grupos, como no caso do Barão do Rio Branco, em substituição à antiga identificação ordinal, era vista como uma distinção" (p. 50).

Frei Betto (2002), ex-aluno do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, lembra que por influência do nome,

> o pessoal do Barão trazia o nariz empinado, considerando-se escola de elite, embora abrigasse também filhos da escassez. Já o do Afonso Pena exibia uniformes cobertos de remendos e sapatos toscos impregnados de barro[83] (p. 88).

O Grupo Escolar Augusto de Lima, onde estudou Marta, ex-aluna do Estadual, tinha apenas 2% dos candidatos no ano de 1956/57. Ela comenta sobre os seus colegas de grupo.

> Tinha eu, filha de empregada doméstica; tinha favelados, porque a partir da Praça da Catedral, o que hoje é Praça Milton Campos era Praça da Catedral e dali para cima era Favela do *Pendura Saia.* Crianças faveladas iam estudar no Grupo Escolar Augusto de Lima. E, juntamente, com a gente, os pobres e pretos nesta escola, havia crianças da alta classe média. Eu me lembro de ter sido colega de filha de deputado estadual (...)da filha do Zatz, da Fotos Zatz. Ou seja, havia meninos e meninas que moravam ali na Rua do Ouro, na Rua Professor Estevão Pinto. (...) Todo mundo misturado, eu tenho fotos da minha formatura do 4º ano primário, eu ali e menino preto, menina preta, sabe... Tudo misturado, gente "chiquerésima" com gente mais simples (Marta, ex-aluna).

Muitos dos alunos desses grupos escolares, por motivos diversos, em maior ou menor número, disputaram uma vaga no Colégio Estadual: alguns da "alta classe média"; os

---

[82] Segundo Faria Filho (2000, p. 47), "esse grupo começou a funcionar em prédio inicialmente destinado à residência do secretário do Interior, na Av. Liberdade, muito próximo à Praça da Liberdade. (...) Em 1914, o grupo ganhou novo prédio, na Av. Paraúna (hoje Av. Getúlio Vargas), sendo para o seu lugar deslocado o segundo grupo (Afonso Pena)".

[83] O Grupo Escolar Afonso Pena, mencionado por Frei Betto, com apenas 2% dos candidatos, fica, ainda hoje, na Avenida João Pinheiro, próximo à Praça da Liberdade, também zona sul da cidade.

“filhos da escassez”; aqueles de “sapatos toscos”; “os pobres”; e os “pretos”. Outros, a maioria, nem tentariam.

Dentro dessas condições explicitadas por Jayme Abreu e por aquilo que os dados indicam, chegar até o momento do exame de admissão significava ir longe demais. Por qual motivo se inscreviam mais alunos do Grupo Escolar Barão do Rio Branco no exame de admissão do Colégio Estadual? O que levava parte das famílias desse grupo escolar buscar esse caminho para o seu filho? Ao cruzarmos os dados Profissão dos Pais ou responsáveis com o Grupo Escolar de origem *(tabela 14*), teremos que o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, apesar da heterogeneidade dos grupos escolares, era o que possuía o maior número de famílias oriundas das classes C e D, ou seja, aquelas favorecidas economicamente.

Os alunos provenientes do Grupo Social A e B, em termos de representatividade, estão em desvantagem em todos os doze grupos escolares que mais encaminhavam alunos para o exame de admissão do Colégio Estadual, ao contrário dos Grupos C e D que estão representados em todos eles.

Onde fez o primário	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D		Não informou		Total	
Não informado	7%	5	4%	3	57%	41	24%	17	8%	6	14%	72
Grupo Escolar Barão do Rio Branco	1%	1	3%	2	**62%**	**44**	**30%**	**21**	4%	3	**14%**	**71**
Grupo Escolar Pandiá Calógeras	**9%**	**3**	9%	3	62%	21	21%	7	0%		7%	34
Grupo Escolar Bernardo Monteiro	0%		**26%**	**5**	47%	9	16%	3	11%	2	4%	19
Grupo Escolar Afonso Pena	11%	2	11%	2	58%	11	21%	4	0%		4%	19
Grupo Escolar Barão de Macaúbas	0%		6%	1	56%	10	33%	6	6%	1	4%	18
Grupo Escolar Lúcio dos Santos	0%		7%	1	80%	12	13%	2	0%		3%	15
Colégio Izabela Hendrix	0%		7%	1	86%	12	7%	1	0%		3%	14
Grupo Escolar Olegário Maciel	8%	1	23%	3	69%	9	0%		0%		3%	13
Instituto de Educação	0%		0%		42%	5	58%	7	0%		2%	12
Grupo Escolar Prof.Caetano Azeredo	0%		27%	3	64%	7	9%	1	0%		2%	11
Não identificado	0%		10%	1	80%	8	10%	1	0%		2%	10
Grupo Escolar Dom Pedro II	20%	2	20%	2	50%	5	0%		10%	1	2%	10
Grupo Escolar Augusto de Lima	20%	2	10%	1	60%	6	10%	1	0%		2%	10

Tabela 14: Tabela parcial dos Candidatos ao Exame de Admissão ao 1º Ginasial dos anos de 1956 e 1958 X Origem Social. Fonte: Livro de Registro de Inscrição ao Exame de Admissão ao 1º ginasial de 1957 e 1957 (s/n). Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Ouvindo os ex-alunos com relação à antessala de entrada do Colégio Estadual, identificamos algumas exigências que significavam, para muitos, grandes obstáculos. Para entrar nessa disputa era necessário, além do mérito intelectual, um investimento também financeiro. No caso de Marta, filha de uma empregada doméstica, havia, inclusive, "uma aposta" de que ela não passaria. Lembra que uma das patroas de sua mãe dizia que estaria jogando dinheiro fora, ao que sua mãe respondeu: "se ela perder, eu vou lá e peço o dinheiro de volta", porque tudo fazia falta pra nós (Marta, ex-aluna). Marta conseguiu a ajuda de uma das patroas e pôde se preparar em um cursinho e isso fez toda a diferença. Se assim não fosse, provavelmente, não teria conseguido.

2.3 ONDE FEZ O CURSO PREPARATÓRIO?

Um segundo dado que nos ajuda a entender o que favorecia o candidato na corrida por uma vaga no Colégio Estadual é a pergunta sobre onde fez o curso preparatório. No trato com esse documento, é preciso levar em consideração que o pai ou responsável é que preenchia o livro de inscrição ao exame de admissão, o que favoreceu o

aparecimento de mais de um nome para um mesmo curso, nomes de cidades e não o nome do grupo escolar, dentre outros. Esses obstáculos, entretanto, não invalidam esse exercício. No Livro de Registro foram citados mais de trinta escolas ou cursos onde os alunos se preparavam, numa demonstração da mobilização que esse exame criava na cidade. Nos dois processos (novembro e janeiro) para o exame de admissão para o 1º ginasial de 1958, a opção mais declarada pelos candidatos foi "professor particular" e o Curso do Professor João Martins, docente do Colégio Estadual. Levando-se em conta que nomes de outros professores avulsos aparecem, o número de alunos que buscavam professores particulares era ainda bem maior. Na leitura dos jornais observamos que alguns colégios particulares ofereciam o "curso de admissão" gratuito. Não podemos afirmar, mas tudo indica que era para aqueles que iriam tentar na própria escola, o que não impedia que, uma vez feito o curso, o candidato viesse a tentar, também, no Colégio Estadual.

Exame de Admissão ao 1º ginasial de 1958– 1º edital nov. de 1957 394 candidatos		
Local onde fez o preparatório	%	N
Curso Particular	31%	122
Curso Professor João Martins	29%	115
Curso Chopin	13%	53
Curso Duque de Caxias	4%	14
Curso Claret	3%	10
Instituto Ariel	1%	5
Instituto Brasil	1%	5
Curso Petrina Santiago	1%	4
Grupo Escolar Padre Eustáquio	1%	4
Não identificado	1%	4
Curso Omero	1%	3
Escola do Garoto	1%	3
Senac	1%	3
OUTROS PREPARATÓRIOS	12%	49
Curso Américo	1%	2
Colégio Marconi	1%	2
Curso Marechal Floriano	1%	2
Curso Claret	1%	2
Colégio Santo Antônio	1%	2
Não informado	1%	2
Instituto Nossa Senhora Aparecida	1%	2
Curso Frei Leopoldo	1%	2
Colégio Anchieta	1%	2
Professora Yêda Gouvêa Dolabella	1%	2

Professora Maria Izabel Maia e Palmeirão	0%	2
Instituto de Educação	0%	1
Instituto Santa Helena	0%	1
Curso Instituto Brasil	0%	1
Colégio Batista Mineiro	0%	1
Curso Omero	0%	1
Colégio Dom Silvério	0%	1
Escola Carvalho de Mendonça	0%	1
Colégio Isabela Hendrix	0%	1
Colégio Arquidiocesano	0%	1
Curso Padre Antônio Pinto	0%	1
Instituto Curso D'Ari	0%	1
Curso Monsenhor Mário	0%	1
Instituto de Educação	0%	1
Ginásio de Aplicação Faculdade Filosofia	0%	1
Instituto Rex de Educação	0%	1
Ginásio São Miguel Arcanjo	0%	1
Instituto Santo Cura D'Ars	0%	1
Grupo Escolar 12 de Dezembro	0%	1
Professor José Dias	0%	1
Grupo Escolar Carlos Góis	0%	1
Curso Rosalina Campos	0%	1
Colégio Arnaldo	0%	1
Escola Técnica Cataguases	0%	1
Escola Técnica de Comércio de Minas Gerais	0%	1
Curso São José	0%	1
Colégio Afonso Arinos	0%	1
D. Maria Inácia	0%	1
Total geral	100%	394

Tabela 15: Fonte: Livro de Registro dos inscritos ao Exame de Admissão ao 1º ginasial de 1958 – 1º edital nov. de 1957. Onde fez o preparatório? Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Exame de Admissão ao 1º ginasial de 1958 – 2º edital de jan. de 1958 321 candidatos		
Onde fez o preparatório	%	N
Curso Professor João Martins	27%	88
Curso Particular	22%	71
Curso Chopin	17%	54
Curso Mário de Oliveira	7%	23
Não informado	3%	11
Curso Duque de Caxias	3%	9
Curso Maria Izabel Maia e Palmeirão	1%	3
Curso Rosalina Campos	1%	3
Grupo Escolar Padre Eustáquio	1%	3
Curso Marechal Floriano	1%	3
Escola de Comércio João Lira	1%	2
Colégio Arnaldo	1%	2
Instituto de Educação	1%	2
Curso Frei Eustáquio	1%	2
Colégio Santo Antônio	1%	2
Colégio Marconi	1%	2
Curso Américo	1%	2
Colégio Particular	1%	2
Não identificado	1%	2
Professor Assis	1%	2
Academia Mineira de Estudo	1%	2
Curso Monsenhor Mário	1%	2
OUTROS PREPARATÓRIOS	9%	29
Ginásio São Miguel Arcanjo	0%	1
Instituto Santo Cura D'Ars	0%	2
Colégio Arquidiocesano	0%	1
Colégio Malheiros	0%	1
Curso Frei Leopoldo	0%	1
Curso Mário de Oliveira	0%	1
Grupo Escolar Eduardo Siqueira	0%	1
A.E.C.	0%	2
Instituto Izabela Hendrix	0%	1
Itajubá	0%	1
Colégio Anchieta	0%	1
Ginásio Nossa Senhora de Fátima	0%	1
Curso Claret	0%	1
Grupo Escolar Dom Bosco	0%	1
Curso Professor Assis Sobrinho	0%	1
Grupo Escolar Henrique Diniz	0%	1
Colégio Afonso Celso	0%	1
Curso Francisco Aguiar	0%	1

Curso D. Iria Longo Penault	0%	1
Instituto Nossa Senhora Aparecida	0%	1
Escola Apostólica do Caraça	0%	1
Escola Ceuza Darc	0%	1
Colégio Batista Mineiro	0%	1
Curso do Colégio Estadual	0%	1
Colégio Dom Silvério	0%	1
Escola Técnica Inconfidência	0%	1
Curso Omero	0%	1
Total geral	100%	321

Tabela 16: Exame de Admissão ao 1º ginasial de 1958 – 2º edital de jan. de 1958 321 candidatos. Onde fez o preparatório? Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Se eram esses os locais ou pessoas que os candidatos procuravam, qual seria os que mais aprovavam no exame de admissão? Ao cruzarmos os dados contidos nos Livros de Registro de Inscrição ao Exame de Admissão com o Livro de Registro de Matrícula, verificamos que o Curso do Professor João Martins, catedrático do Colégio Estadual, era o que mais aprovava, justificando assim, a preferência dos candidatos. Pelo número de candidatos inscritos (203), é provável que as aulas eram dadas por mais de um professor e o curso contava com uma estrutura física maior. O Professor Mário de Oliveira também era professor catedrático do Colégio Estadual e tinha um curso preparatório com um número menor de alunos.

Preparatório	Aprovado		Reprovado		Não identificado		Total
Curso Professor João Martins	54	33%	147	27%	2	22%	203
Curso Particular	33	20%	157	29%	3	33%	193
Curso Chopin	38	23%	68	13%	1	11%	107
Curso Duque de Caxias		0%	23	4%		0%	23
Curso Mário de Oliveira	5	3%	18	3%		0%	23
Não informado		0%	11	2%		0%	11
Curso Claret	7	4%	6	1%		0%	13
Grupo Escolar Padre Eustáquio	2	1%	5	1%		0%	7
Não identificado		0%	4	1%	3	33%	7
Instituto Brasil	4	2%	1	0%		0%	5
Instituto Ariel	3	2%	2	0%		0%	5
Curso Marechal Floriano	1	1%	4	1%		0%	5
Colégio Marconi	1	1%	3	1%		0%	4
Curso Omero	1	1%	3	1%		0%	4
Colégio Santo Antônio		0%	4	1%		0%	4

Curso Petrina Santiago	2	1%	2	0%		0%	4
Curso Américo		0%	4	1%		0%	4
Curso Rosalina Campos		0%	4	1%		0%	4
Instituto de Educação	1	1%	2	0%		0%	3
Escola do Garoto	1	1%	2	0%		0%	3
Curso Monsenhor Mário		0%	3	1%		0%	3
Colégio Anchieta		0%	3	1%		0%	3
Colégio Arnaldo		0%	3	1%		0%	3
Instituto Nossa Senhora Aparecida		0%	3	1%		0%	3
Curso Maria Izabel Maia e Palmeirão	2	1%	1	0%		0%	5
Senac		0%	3	1%		0%	3
Colégio Particular		0%	2	0%		0%	2
Curso Frei Eustáquio		0%	2	0%		0%	2
Curso Frei Leopoldo		0%	2	0%		0%	2
Colégio Batista Mineiro		0%	2	0%		0%	2
Ginásio São Miguel Arcanjo	1	1%	1	0%		0%	2
Colégio Dom Silvério		0%	2	0%		0%	2
Academia Mineira de Estudo		0%	2	0%		0%	2
Escola de Comércio João Lira		0%	2	0%		0%	2
Instituto Santo Cura D'Ars	1	1%	2	0%		0%	3
Professora Yêda Gouvêa Dolabella	2	1%		0%		0%	2
Professor Assis	1	1%	1	0%		0%	2
Colégio Isabela Hendrix		0%	1	0%		0%	1
Curso Padre Antônio Pinto		0%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Eduardo Siqueira		0%	1	0%		0%	1
Colégio Malheiros	1	1%		0%		0%	1
Instituto Izabela Hendrix	1	1%		0%		0%	1
A.E.C.		0%	2	0%		0%	2
Colégio Afonso Celso		0%	1	0%		0%	1
Curso São José		0%	1	0%		0%	1
D. Maria Inácia		0%	1	0%		0%	1
Instituto de Educação	1	1%		0%		0%	1
Escola Apostólica do Caraça		0%	1	0%		0%	1
Instituto Rex de Educação	1	1%		0%		0%	1
Escola Carvalho de Mendonça		0%	1	0%		0%	1
Itajubá	1	1%		0%		0%	1
Escola Ceuza Darc (sic)		0%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Dom Bosco		0%	1	0%		0%	1
Curso Mário de Oliveira		0%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Henrique Diniz		0%	1	0%		0%	1
Curso Francisco Aguiar		0%	1	0%		0%	1
Curso Omero		0%	1	0%		0%	1
Colégio Arquidiocesano		0%	1	0%		0%	1

Instituto Curso D'Ari		0%	1	0%		0%	1
Curso D. Iria Longo Penault		0%	1	0%		0%	1
Curso do Colégio Estadual		0%	1	0%		0%	1
Nulo		0%		0%		0%	1
Curso Frei Leopoldo		0%	1	0%		0%	1
Professor José Dias		0%	1	0%		0%	1
Instituto Santa Helena		0%	1	0%		0%	1
Colégio Arquidiocesano		0%	1	0%		0%	1
Colégio Afonso Arinos	1	1%		0%		0%	1
Grupo Escolar 12 de Dezembro		0%	1	0%		0%	1
Curso Professor Assis Sobrinho		0%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Carlos Góis		0%	1	0%		0%	1
Escola Técnica Inconfidência		0%	1	0%		0%	1
Ginásio de Aplicação Faculdade Filosofia		0%	1	0%		0%	1
Curso Instituto Brasil		0%	1	0%		0%	1
Ginásio Nossa Senhora de Fátima		0%	1	0%		0%	1
Escola Técnica Cataguases		0%	1	0%		0%	1
Escola Técnica de Comércio de Minas Gerais		0%	1	0%		0%	1
Total	166	100%	539	100%	9	100%	715

Tabela 17: Onde fez o preparatório X Aprovados e Reprovados. Fonte: Livro de Registro de Inscrição ao Exame de Admissão ao 1º ginasial de 1958 e Livro de Registro de Matrícula ao 1º ginasial de 1958. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

O curso preparatório era, portanto, mais uma condição para a qualificação do candidato ao exame de admissão e isso demandava um investimento da família.

> Aqueles que tinham condições faziam cursinhos, de um ano ou mais, de admissão no Colégio Estadual. Então, era uma elite econômica que se preparava, considerando que para 100 vagas apareciam 300 candidatos, pelo menos três vezes mais. Então havia essa pressão para que o Colégio pudesse ampliar o número de vagas, o que de certa maneira era possível nessa nova sede (Samuel, ex-professor).

> Havia um desnível bem acentuado entre o ensino do Colégio Estadual e o de uma grande parte das demais escolas (de ensino primário). Isto criava uma grande dificuldade para os alunos serem aprovados nos exames de seleção do Colégio Estadual. Para melhorar as chances de ser aprovado na seleção, era necessário frequentar cursos preparatórios, o que nem sempre era viável financeiramente. (...) Com relação às pessoas de menor poder aquisitivo, eu acho que elas também almejavam a carreira acadêmica, mas enfrentavam mais dificuldades (Lucas, ex-aluno).

Os candidatos ao Exame de Admissão do Colégio Estadual eram, portanto, predominantemente, de origem social dos grupos C (a **classe média:** o dono do pequeno estabelecimento comercial, o professor primário, o funcionário público de nível médio, o escriturário, o viajante comercial, o empreiteiro, o sitiante, o despachante, o guarda-

civil); e do Grupo D (**do topo da sociedade:** diretor superintendente, fazendeiro, gerente, advogado, médico, padre, jornalista). Vinham, predominantemente, dos grupos escolares localizados dentro do perímetro da Avenida do Contorno em Belo Horizonte e frequentavam cursos preparatórios.

Aqueles que conseguiam cumprir os pré-requisitos até aqui apresentados e ultrapassavam os muros do exame de admissão entravam naquela escola, considerada como “sem muros”, e iam compor uma elite escolar, tema que será explorado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

“FORMANDO UMA ELITE ESCOLAR”

Figura 55: 3º Colegial (Engenharia) no ano de 1962 com o Professor de Matemática Mário de Oliveira – Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Fruto de toda a seleção draconiana a que foram submetidos, passar da condição de candidato a aluno matriculado do Colégio Estadual, era uma grande conquista e motivo de orgulho e honra por parte daqueles que conquistavam uma vaga. Estamos falando de menos de 200 alunos para um universo de 500 candidatos em 1957 e 166 alunos para 715 candidatos em 1958.

Condição no exame de admissão 1956/1957	**Total**	
Aprovado	40%	198
Reprovado	57%	287
Não identificado	3%	15
Total	100%	500

Tabela 18: índice de aprovação e reprovação no Exame de Admissão ao 1º Ginasial do ano de 1957. Fonte: Livro de Registro de Inscrição ao Exame de Admissão ao 1º ginasial, 1º processo de novembro de 1956 e 2º processo de janeiro de 1957 e Livro de Matrícula ao 1º ginasial do ano de 1957.

Condição no exame de admissão 1957/58	**Total**	
Aprovado	23%	166
Reprovado	75%	539
Não identificado	1%	10
Total	**100%**	**715**

Tabela 19: índice de aprovação e reprovação no Exame de Admissão ao 1º Ginasial do ano de 1958. Fonte: Livro de Registro de Inscrição ao Exame de Admissão ao 1º ginasial, 1º processo de novembro de 1957 e 2º processo de janeiro de 1958 e Livro de Matrícula ao 1º ginasial do ano de 1958.

Ao situar o jovem que estudava no Colégio Estadual, referimo-nos, pois, a rapazes e moças que conseguiram passar por esse disputado exame de admissão, portanto, e a princípio, uma elite escolar. Uma elite escolar colada com a ideia da escola enquanto espaço de distinção cultural. Neste capítulo, pretendemos demonstrar as características familiares e socioeconômicas que compunham o perfil desse alunado e como a

excelência acadêmica foi construída em torno de tal distinção. Para tanto, foi necessário cruzar as informações contidas no Livro de Registro de inscritos ao exame de admissão e no Livro de Registro de Matrículas[84], além das entrevistas.

3.1 O Capital Cultural herdado na família

Nas entrevistas foi possível identificar que era grande a expectativa que a família depositava no estudo e na escola. Ficou evidenciado que o Colégio Estadual era uma aposta da família e que o capital cultural aí herdado, ou quando na sua ausência, mas em sua valorização, tiveram grande influência na composição dessa elite escolar. Capital cultural definido por Bourdieu (2008) como "o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos" (p.73)[85]. Esse conceito remete nossa atenção para as condições criadas no ambiente familiar e como se processava a "transmissão doméstica do capital cultural", daqueles que entravam para o Colégio Estadual. Alguns depoimentos são, nesse sentido, significativos:

> Minha mãe lia para a gente Monteiro Lobato, um capítulo a cada noite, e lia livrinhos em espanhol, para criança mesmo. A casa era cheia de livros para todos os lados. (...) Esse negócio de ter que estudar em uma boa escola é porque mamãe não pôde estudar. Ela fazia muita questão e media esta questão de cultura pela família do meu pai. Era onde ela queria nos manter naquele nível (Maria, ex-aluna).

> Meus pais tinham uma formação escolar de nível médio. Eles não fizeram curso superior. Papai era um burocrata da Secretaria de Educação muito bem formado, mas ele era requintado em termos de literatura, em termos de música, em termos de poesia, em termos de cultura, de elementos culturais. (...) Eu tinha influência do Luís meu irmão, cinco anos mais velho, que começou a escrever muito cedo e muito vinculado ao teatro, às artes de uma forma geral, e isso era muito valorizado no Estadual. Sabe, quer dizer, você tem uma confecção artística, tem uma abertura, isso era muito comum (Mateus, ex-aluno).

O que se percebe, nesses e em outros depoimentos, é a identificação de uma rotina e de uma ambiência familiar pautada na valorização daquilo que favorecia o conhecimento, as artes, o estudo. Também é notável como este capital era transmitido nas práticas socializadoras desde a mais tenra idade, expresso nas ações diárias e constantes, tais

---

[84] Estamos considerando os inscritos ao exame de admissão nos dois processos, de novembro de 1956 e janeiro de 1957. Nos dois processos os candidatos pleiteavam uma vaga para o 1º ginasial do ano de 1957. O mesmo vale para o ano 1957/1958.

[85] Segundo esse autor, essa noção se impôs, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, "os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar".

como: a leitura realizada pela mãe no momento de dormir; a lembrança da casa cheia de livros; do pai que unia a família em torno do piano; daquele que lia livros ou jornais diariamente; da mãe que sempre dizia: “minha filha vai estudar”; o incentivo ao autodidatismo; dentre outras práticas que a longo prazo agregavam valor aos seus portadores. Mesmo entre aqueles com menor recurso material, o conhecimento e o estudo eram considerados como valor, dessa forma, investia-se com afinco na educação dos filhos. Deparamo-nos com famílias que criavam, portanto, desde cedo, uma disposição nos seus filhos para o estudo e a disciplina da vida acadêmica o que facilitava o trabalho dos professores que representam os alunos como sendo “meninos privilegiados que tinham tudo em casa, já chegavam à sala de aula estimulados para leitura, estimulados para tudo” (Ester, ex-professora). Também, “O colégio tinha essa coisa de alunos muito interessados, que você podia dar um curso de muito bom nível” (Samuel, ex-professor).

O capital cultural, entretanto, não pode ser tomado isoladamente como elemento determinante, mas é preciso considerar a intervenção do Estado. Alberto Oliveira Gonçalves (2000) questiona o conceito de capital cultural quando se trata da situação educacional dos negros brasileiros. Os dados de sua pesquisa identificam três estágios de escolaridade absolutamente diferentes em três gerações e que “não permitem associar mecanicamente sucesso escolar e escolaridade dos pais”. O capital cultural herdado na família é relativizado, pois as mudanças começaram a ser significativas exatamente entre os indivíduos que nasceram no período caracterizado pela expansão das políticas públicas educacionais. Afirma, então, que “se quisermos saber o que aconteceu, é preciso fixar nossa atenção também no Estado”. A escola pública universal e gratuita teve algum peso na referida expansão na escolarização dos negros no Brasil (p.326).

Ao apontarmos a centralidade do capital cultural herdado na família na formação da elite escolar do Colégio Estadual, não desconsideramos as observações de Gonçalves. Concordamos que a expansão da escola pública gratuita nesse período possibilitou que, não somente aos negros, mas as famílias dos grupos A e B pudessem paulatinamente acessá-la, mesmo que minimamente, ou, pelo menos, ter o sonho de estudar[86]. Quando

[86]Grupo A: da **base da sociedade** (lixeiro, estivador, trabalhador agrícola, pedreiro, garçom); Grupo B: do **trabalho qualificado** (condutor de trens, carpinteiro, tratorista, cozinheiro de restaurante de 1ª classe, balconista, motorista, mecânico). Ver o detalhamento desses grupos no capítulo 2.

nos referimos ao capital cultural, estamos considerando, principalmente no caso das famílias dos alunos entrevistados, as práticas de valorização do estudo, bem anterior ao ingresso no Estadual, e que vieram tanto dos pais quanto das mães dos alunos.

Pinçon e Pinçon-Charlot (2002), que pesquisaram a socialização dos herdeiros ricos na França, demonstram que a transmissão do capital cultural no seio desses grupos familiares acontece informalmente e realiza-se, "insensivelmente", no decorrer do tempo, das atividades de lazer e das relações afetivas com os ascendentes.

> Por esse patrimônio familiar, a cultura erudita entra na esfera doméstica, encontra-se enrolada aí como o gato no sofá, ronrona aí completamente à vontade. Semelhante a um animal familiar, ela é uma companheira de todos os dias, viva e calorosa, reconfortante por sua presença constante que garante a continuidade entre a vida doméstica e a vida pública, entre a cultura familiar e a cultura dos museus, das salas de espetáculo, dos estabelecimentos de ensino (p.17 e 18).

Nessa perspectiva do cultivo diário, Bourdieu (2008) demonstra que "o capital cultural está ligado ao corpo, o que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, "custa tempo" já que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. É um trabalho do "sujeito" sobre si mesmo, daí falar-se em cultivar-se". Nesse sentido, esse autor afirma que "é um ter que se tornou ser", uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa". Aquele que possui "pagou com a sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo (p.75), afirmação que se identifica com a dinâmica familiar de Isabel.

> A gente nem tinha tempo. Lá em casa a coisa era meio linha dura, tinha de estudar. Tinha que estudar música. Aos 10 anos começava a estudar inglês, depois, aos 14, uma segunda língua, aí era opcional. Meu pai gostava muito de esporte, sempre no final de semana a gente ia para clube. Aos seis anos tinha que aprender a nadar, quer dizer, então era muita coisa (Isabel, ex-aluna).

Também dentro da ideia de "criar o gosto pelo estudo", Nogueira (2004) identificou, em uma pesquisa com 25 famílias de grandes e médios empresários de Belo Horizonte, que um longo e lento processo de socialização familiar encarrega-se da constituição do gosto por alguma atividade e da transmissão de predisposições que possibilitam a integração a grupos sociais ou a universos profissionais específicos. Nesse processo, a figura paterna desempenha papel fundamental. Mello e Novais (1988) também destacam a importância da família no Brasil na década de 50, principalmente, da figura paterna. Nesse período, a família era valorizada e considerada o centro da vida e se torna um empreendimento cooperativo para a ascensão social. Na educação dos filhos, os pais "perseguem tenaz e sistematicamente a subida de renda e a elevação na

hierarquia capitalista do trabalho" (p.589). As possibilidades futuras dependeriam muito da posição inicial do pai, o "chefe da casa", e de sua "capacidade maior ou menor de colher as oportunidades de vida que a industrialização e a urbanização rápidas criariam entre 1950 e o início dos anos 60".

A figura materna se destaca na memória dos entrevistados. A mãe de Maria, viúva que queria que os filhos tivessem o nível intelectual da família do avô, ex-professor do Ginásio Mineiro e a mãe de Marta, que viúva, sem estudos, morando em casa de família como empregada doméstica, buscou meios para viabilizar os estudos da filha e com isso oferecer-lhe uma condição diferente da sua. A mãe de Madalena também foi para ela uma inspiração por trabalhar fora e ser independente.

Notamos nas entrevistas que, de formas variadas e em intensidades diferentes, os ex-alunos do Colégio Estadual foram sendo submetidos, desde cedo, a uma disciplina que organizava a vida no entorno do conhecimento e do saber de forma que essa dinâmica era parte da vida. Esse é um dos aspectos-chave na definição daquela elite escolar.

3.2 A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA

Desde a fundação do Ginásio Mineiro em Ouro Preto, as mulheres, apesar de se apresentarem em minoria, não estavam ausentes e sua presença não parou de crescer. Em 7 de março de 1891, o Jornal "O Estado de Minas Geraes" relacionava o nome de Maria de Magalhães Gomes entre os nomes daqueles que prestaram exames e que foram julgados habilitados para a matrícula no Externato do Ginásio Mineiro em Ouro Preto. Parece ter sido a única, pois, nos livros de matrículas na primeira década de funcionamento, que tivemos oportunidade de investigar durante o mestrado, não consta a presença de outras alunas no curso seriado. Entretanto, a partir de 1900, observamos um aumento gradativo de registros de alunas. Elas poderiam ingressar no curso superior, pois, em 1901, o Código Epitácio Pessoa, (Decreto n. 3.890 – de 1º de janeiro de 1901), determinava, no Art. 121, que "é facultada a matrícula aos indivíduos do sexo feminino, para os quais haverá nas aulas lugar separado"[87].

Na década de 40, na antiga sede do Colégio Estadual, o ex-professor Samuel desenha uma situação que ainda não era muito diferente das primeiras décadas:

[87] Esses dados foram levantados durante a nossa pesquisa de mestrado. A procura por estudos que fossem além do magistério pode ter pressionado a elaboração deste item específico (TEIXEIRA, 2004).

> Outra coisa que havia lá na Avenida Augusto de Lima era uma amizade muito respeitosa de professores e alunos, número menor de alunas, mas havia alunas, sim. Como a entrada era por seleção, as mulheres estudavam muito e conseguiam passar, mas um número muito reduzido, restrito, um número muito maior de alunos do que de alunas (Samuel, ex-professor).

O número reduzido das mulheres não era, como constatamos, por falta de competência acadêmica. Não somente as mulheres "estudavam muito", conforme menção do Professor Samuel, mas também os homens precisavam estudar muito para conseguirem passar no exame de admissão. Nos dois anos em que fizemos um levantamento mais apurado da condição dos aprovados e reprovados por sexo, identificamos que as mulheres se saíam melhor ou igual aos homens. Sendo assim, a menor presença de mulheres, era devido ao menor número de candidatas disputando uma vaga e não por menor índice de aprovação.

Sexo	**Total Geral**		**Aprovado**		**Reprovado**		**Não identificado**	
Feminino	20%	98	**43%**	42	55%	54	2%	2
Masculino	79%	396	39%	156	**58%**	229	3%	11
Não identificado[88]	1%	6	0%		67%	4	33%	2
Total	**100%**	**500**	**40%**	**198**	**57%**	**287**	**3%**	**15**

Tabela 20: Condição no exame de admissão 1956/57 em relação sexo X aprovação/reprovação. Fonte: Livro de Registro ao Exame de Admissão para o 1º Ginasial de 1957 e Livro de Matrícula do 1º Ginasial de 1957.[89]

[88] Não identificado: refere-se a nomes ilegíveis ou quando não foi possível identificar se o nome se referia a menino ou menina, principalmente quando se tratava de estrangeiros. Também alguns nomes constavam no Livro de Matrícula, mas não foram identificados na lista de inscritos para o exame de admissão, provavelmente são os reprovados do ano anterior ou transferidos.

[89] Nos dois quadros temos arredondamentos na casa decimal:
Primeira tabela: 98/500=19,6 e 396/500= 79,2
Segunda tabela: 142/715= 19,8 e 565/715= 79,02

Sexo	Aprovado		Reprovado		Não identificado		Total geral	
Feminino	24%	34	75%	106	1%	2	20%	142
Masculino	23%	132	76%	429	1%	4	79%	565
Não identificado	0%		57%	4	43%	3	1%	7
Total geral	23%	166	75%	539	1%	9	100%	715

Tabela 21: Condição no exame de admissão 1957/58 em relação sexo X aprovação/reprovação. Fonte: Livro de Registro ao Exame de Admissão para o 1º Ginasial de 1958 e Livro de Matrícula do 1º Ginasial de 1958.

No Colégio Estadual, as turmas eram organizadas por sexo e por ordem alfabética, ou seja, podiam ser mistas, composição essa, que representava um grande avanço em relação às outras escolas. Isabel (ex-aluna) comenta que "em algumas famílias mais tradicionais, às vezes as mulheres não podiam ir para o Estadual porque era colégio misto". O Colégio Estadual inovava ao adotar como critério de composição das turmas, a associação do sexo com a ordem alfabética. Esse sistema favorecia a formação de turmas mistas. Iniciava-se a enturmação pelo sexo até chegar à letra W. Quando terminava, iniciava pela letra A do outro sexo e assim sucessivamente. Dessa forma, muitas "Sônias ou Solanges" eram da sala dos "Antônios e Abelardos".

Em todo o período que abrange essa pesquisa, em todas as séries e em todos os anos, o sexo masculino é maioria e sempre superior a 70%, exceto no curso clássico diurno, onde, dos 34 alunos, 28 são do sexo feminino, contra 06 do sexo masculino. O curso Clássico dava acesso, dentre outros, ao curso de Pedagogia ou Letras, cursos considerados "femininos". Ainda assim, no 1º clássico/ noturno, volta a prevalecer a presença masculina. Dos 36 alunos, apenas 05 eram do sexo feminino.

Isabel relembra que, em sua família, "nunca foi admitido mulher fazer curso normal. Era comum, mas isso pra gente era inadmissível!". Nessa família a sinalização era para a vida acadêmica, inclusive para as mulheres e "isso também não era questionável. Não era questão de opção se quer fazer, era já dado, nem passava pela cabeça que pudesse não fazer".

Lúcia Helena Monteiro Machado (2008), que não foi aluna do Colégio Estadual, relembra que quando se formou no segundo grau, em 1959, somente ela e uma amiga fizeram vestibular e começaram a trabalhar. Segundo essa autora:

> A meta de 90% das moças era um bom casamento. A interpretação do que seria um "bom casamento" podia variar muito. As moças alimentando seu romantismo, e as mães, de quem dependia a aprovação, olhando o lado prático-financeiro. Conjugar as duas coisas nem sempre era fácil. Conseguir o que era chamado "um bom partido" requeria certos cuidados. Os rapazes pensavam em se formar, arranjar um bom emprego e, por último, quem sabe, se casar com uma moça prendada e "bem posicionada" social e financeiramente. (...) As mulheres não eram incentivadas a fazer um curso superior. Para quê, se seu destino já estava selado e o que se esperava delas era que fossem boas donas de casa e boas mães (p.57).

No grupo mais restrito de amizade de Madalena, é possível ter uma amostra de como isso funcionava. Ela foi fazer pedagogia; outra medicina; e as outras duas amigas do clássico, simplesmente não fizeram o vestibular. Nas entrevistas, esse estereótipo é, em parte, relativizado e compartilhado com outra forma de ser jovem que, sem excluir a possibilidade do casamento, poderia investir numa profissão e na independência financeira pela via do ensino superior.

A participação feminina no Colégio é retratada por Maria, única mulher da diretoria do Diretório Estudantil (DE), que escreveu no Jornal A INÚBIA de 1962, o artigo "Alô, Garotas!":

> Por muito tempo estivemos afastadas das atividades extracurriculares do Colégio Estadual. Nada era feito, por parte dos rapazes, para que houvesse uma maior participação feminina nos torneios, jogos, ou quaisquer outras promoções da ACERCE. Até que um dia, surgiu o D.E. do Colégio Estadual, e com ele um departamento diferente, *bossa-nova*: o Departamento Feminino. Já pensaram: um Departamento só para nós, para cuidar dos nossos interesses? É exatamente o que nos faltava! O Departamento Feminino funcionará nos três turnos do colégio; será composto de um membro diretor e mais cinco membros auxiliares, sendo um membro auxiliar do mesmo turno do membro diretor, e dois membros em cada um dos outros dois turnos.
>
> Logo no princípio deste ano, para que o Departamento Feminino seja realmente a concretização dos nossos anseios, ele fará uma grande "enquête" entre as garotas, para saber em que estão as alunas do C.E. mais interessadas. Baseando-nos nos resultados dessa "enquête", faremos a programação deste ano. Enquanto isso, nada de cruzar os braços: vamos trabalhando! Esse ano, por exemplo, o colégio está cheio de calouras... e calouros. Vamos recepcioná-los com uma festa! Isso é novidade, mas nosso Departamento também é novo, e toda tradição foi novidade um dia.
>
> Outra coisa: vocês já repararam como os rapazes têm monopolizado a Praça de Esportes? Nós também podemos participar dela, e organizar campeonatos femininos. Bom, por hoje é só. Lembre-se que o Departamento Feminino é seu, e que depende de suas ideias para ser um órgão que realmente funcione. Traga-nos suas ideias: elas são importantes!

Ao ler novamente essa reportagem, ela diz: "Verdade seja dita, nós também não procurávamos penetrar nessas promoções – talvez porque não nos interessassem mais

diretamente. Afinal, eram promoções masculinas”[90]. Marcos, responsável pela edição do jornal, considera que Maria “carregou na tinta”. “Eu não me lembro de nada que fosse explicitamente vetado às meninas. Até onde eu sou capaz de me lembrar, elas participavam”. Cita o nome de várias colegas e comenta sobre a participação das mesmas, contudo, justifica:

> É que havia uma masculinidade hegemônica, para usar uma expressão da moda. Os meninos eram hegemônicos, mas nunca se disse, que eu me lembre, que as meninas eram excluídas. Não acredito que fossem (Marcos, ex-aluno)

Mateus relembra que havia muita rigidez em termos de costumes e de gênero. Tudo era dicotomizado.

> Tudo tinha uma linha de separação, esquerda direita, homem mulher, macho fêmea, é isso e aquilo. Evidentemente as mulheres não eram como hoje e, na praça de esporte, por exemplo, todo mundo ficava olhando. Tinha esse negócio de separação não. Agora a separação não era proposta pelo Colégio, a separação era proposta pela sociedade. (Mateus, ex-aluno)

É possível perceber essa “linha de separação” na Revista Alterosa do ano de 1956[91]. As matérias ou apelos publicitários são endereçados à mulher jovem, que também é fartamente caracterizada nas tirinhas de humor denominada “Brotinhos”.

---

[90] Maria comenta, na entrevista sobre esse texto de sua autoria e que lhe foi enviado com antecedência: “Quando eu li, eu morri de rir porque é a maior falsidade. Aquilo ali eu estava inventando, puxando pelos cabelos para inventar alguma coisa para organizar porque realmente, não tinha nada, que unisse as pessoas. Não tinha uma festa regular do Colégio. Tinha as quadrilhas, festas juninas, mas era aquele evento, ensaiar quadrilha para festa e encher a cara na festa, era muito bom” (Maria, ex-aluna).

[91] Revista editada mensalmente pela Sociedade Editora Alterosa Ltda. Revista ilustrada e literária traz notícias sobre acontecimentos diversos em todo o Estado de Minas Gerais; suas sessões compõem-se de contos, novela, humor, moda e beleza.

Figura 6: Tirinha da sessão "Brotinhos". Revista Alterosa janeiro de 1956. Hemeroteca de Belo Horizonte

Figura 7: Revista Alterosa – Seção "Brotinhos" – janeiro de 1956 – Hemeroteca de Minas Gerais.

Nessas, a jovem é a moça "casadoura" que se ocupa com a arte de sedução do futuro marido e, a jovem esposa, se vê envolvida no universo e rotina da vida doméstica. É para ela todo apelo para se vender produtos que visam assegurar êxito familiar e facilidades, tais como liquidificador, enceradeira, geladeira, máquina de costura, dentre outros[92].

Esse panorama nos ajuda a compreender o que significava ser uma jovem aluna do ensino secundário do Colégio Estadual com pretensões ao ensino superior e, consequentemente, ao mercado de trabalho. "Como as mulheres ainda eram vistas prioritariamente como donas de casa e mães, a ideia da incompatibilidade entre casamento e vida profissional tinha grande força no imaginário social", comenta Carla Bassanezi (1997,p.624). Segundo essa autora, que baseou o seu estudo nas revistas femininas que incluem o período dessa pesquisa, aqueles que viam com ressalvas o trabalho feminino utilizavam como argumentos que, a mulher trabalhando fora de casa, deixaria de lado "seus afazeres domésticos e suas atenções com o marido". Haveria "a perda da feminilidade e dos privilégios do sexo feminino – respeito, proteção e sustento garantidos pelos homens". Essa autora identificou, nas matérias das revistas, uma predominância da representação da esposa de classe média que só trabalhava fora de casa por necessidade econômica, o que, de certa forma, "poderia chegar a envergonhar o marido". Além disso, era prática comum entre as mulheres que trabalhavam interromper suas atividades com o casamento ou a chegada do primeiro filho.

Na relação e contrapondo a essa representação, temos um aumento do número de mulheres que buscavam uma vaga no ensino secundário, visando preparar para o ensino superior, conforme identificamos nas aspirações das famílias das ex-alunas entrevistadas, bem como no número de candidatas inscritas. Também na pesquisa de Bassanezi[93] (1997), é apontado o movimento ascendente de ocupação da mulher das vagas disponíveis nas universidades e mercado de trabalho, especialmente no setor de serviços de consumo coletivo, em escritórios, como o comércio ou em serviços

---

[92]No período pós-guerra, a industrialização brasileira impulsionou o consumo de bens e produtos que visavam facilitar o cotidiano das mulheres (tratadas como donas de casa), de modo a conciliar a vida doméstica com a gradual inserção feminina no mercado de trabalho (Gadini 2006).

[93] Texto que compõe o livro História das Mulheres no Brasil, organizado por Mary Del Priore (1997). Del Priore, na introdução, chama a atenção do leitor para a complexidade e a diversidade das experiências e das realizações vivenciadas por mulheres, durante quatro séculos. Nos diversos textos que compõem o livro, as mulheres são apresentadas conjuntamente com as tensões e as "contradições que se estabeleceram em diferentes épocas, entre elas e seu tempo, entre elas e as sociedades nas quais estavam inseridas".

públicos. Segundo essa autora, os empregos e profissões exigiam das mulheres uma certa qualificação o que também demandou uma maior escolaridade feminina.

Rute, ex-professora, comenta que “não era toda mulher que ia fazer universidade. A menina terminava o Ensino Médio e já ia casar”. Mas se era para ser dona de casa, qual o motivo que levava parte das alunas a se submeterem a um curso tão difícil?

> Olha, eu acho que muitos pais achavam chique no bom sentido, ter uma filha capaz de estudar num colégio puxado. Gostavam de espalhar: "Minha filha estuda no Estadual!". Às vezes, a menina até gostava de estudar, mas ela preferia casar e criar filho ao invés de fazer um curso superior (Rute, ex-professora).

Madalena relembra as conversas nas horas dançantes:

> Quando eu era tirada para dançar, nem sempre os pares se conheciam e o diálogo começava pela pergunta do nome e a seguinte era: em que colégio você estuda? E quando eu falava Colégio Estadual, eu lembro muito bem dessas expressões, "hum, você deve ser tão inteligente!" (Madalena, ex-aluna).

Bassanezi (1997) aponta que a proporção de homens para mulheres com curso superior, que em 1950 era de 8,6 para 1, em 1960, baixou para 5,6. O magistério, considerado o mais próximo da função de “mãe” era mais procurado pelas moças, o que não significava sequer que todas as estudantes fossem exercer a profissão ao se formarem, “pois muitas contentavam-se apenas com o prestígio do diploma e a chamada “cultura geral” adquirida na escola normal.

> A educação com vistas a um futuro profissional e, consequentemente, o investimento em uma carreira eram bem menos valorizados para as mulheres que para os homens, devido à distinção social feita entre feminino e masculino no que dizia respeito a papéis e capacidade. Ao menos o acesso das mulheres à educação formal e às áreas de conhecimento antes reservadas aos homens diminuiu distâncias entre homens e mulheres. Para manter as hierarquias entre masculino e feminino, as possíveis ameaças da “mulher culta” às relações tradicionais teriam de ser neutralizadas por ideias como: um certo nível cultural é necessário à jovem para que “saiba conversar” e agradar os rapazes assim como é útil para o governo de uma casa e a educação dos filhos, entretanto os rapazes evitam as garotas muito inteligentes e a “mulher culta” tem menos chances de se casar e de ser feliz no casamento (p.625).

Nesse contexto social, ser aluna do Colégio Estadual significava uma posição de vanguarda pelo fato de estudar em uma escola mista e também por almejar o curso superior e uma carreira profissional.

3.3 ORIGEM SOCIAL

Quando os entrevistados comentam sobre a origem social dos colegas, é recorrente a percepção que "havia ricos e pobres"; "classe média; sendo, filhos de intelectuais e filhos de funcionários públicos"[94]. O ex-aluno João diz que é "uma grande falácia" dizer que no Colégio Estadual estudava somente a classe alta e rica. Nas diversas turmas do Ginásio até o Científico, lembra que tinha colegas de classe média baixa e pobre. Isabel, filha de dentista e também professor universitário, chama atenção para o "contexto" social, segundo ela "não era nem o pessoal de classe média. Meu pai era professor universitário, tinha consultório, essa coisa toda, mas o padrão de vida não era essa coisa de sair gastando dinheiro". A percepção de Davi, que fala de outro lugar social, é diferente:

> Não apenas eu, mas todo mundo que estudava lá se considerava uma elite, assim, uma elite intelectual. Primeiro lugar, do ponto de vista social certamente, apesar de ser uma escola pública, era uma escola de elite. Quem estudava lá era classe média alta. Os filhos dos colegas do meu pai, que eram professores universitários, médicos, advogados. Era uma escola da classe média alta. (...) A gente se sentia absolutamente uma elite social, econômica, política. (Davi)

Madalena descreve a origem social do seu círculo de amizade, com base em uma foto, onde ela e mais duas amigas estão assentadas na mureta da escola. Ela era filha de funcionários públicos que tinham dificuldade de sustentar filhos adolescentes. Sua amiga Letícia teve todos os irmãos estudando no Colégio Estadual, com exceção de um. O pai era médico moravam numa casa de dois andares, "que sempre quis dizer alguma coisa na estrutura de relações sociais em Belo Horizonte". Pela casa era possível reconhecer, imediatamente, de que classe social faz parte a família, segundo Mello e Novais (1998), já que aparece uma série de distintivos, desde se tem ou não empregada até se tem boneca de plástico, livros, o que come etc. (p. 602-603).

A segunda amiga, era filha de uma empresária do ramo de bordados. Também teve todos os irmãos estudando no Colégio Estadual.

> Esse pequeno retrato de três, você tem uma ideia do que era esse conjunto de colegas, além da Ana Lúcia Magalhães Pinto, que era filha do governador, que, enfim, estudava com a gente, igual a gente! (Madalena, ex-aluna).

---

[94] Importante destacar que a percepção dos alunos com relação à heterogeneidade social é mais intensa entre aqueles que entraram ou permaneceram no colégio após 1964, período onde se intensifica a abertura de vagas.

Mesmo dizendo que a maioria era de classe média, ao discorrerem sobre o assunto, mencionam os amigos "ricos demais", os "pobres demais", os filhos dos políticos e dos influentes.

> O Pimenta da Veiga ia dirigindo de carro para o Colégio. O motorista deixava. Devia ter uns 15 anos. Mas veja bem, essas coisas dão sinais exteriores de riqueza. Papai gostava de dizer, "sinais exteriores de riqueza", porque a cidade era muito pequena (Pedro, ex-aluno).

De certa forma era fácil perceber os "sinais exteriores de riqueza", como a casa de dois andares ou a posse de um automóvel, já os indícios da pobreza eram mais sutis.

> Não que os colegas se pareciam pobres, mas o uniforme era desbotado, a blusa de frio era sempre a mesma, a pessoa era mulata, morava em lugares distantes, então tinha assim uma série de detalhes (Maria, ex-aluna).

> Tinha colegas pobres, inclusive gente de favela, que a gente convivia também. Não era a maior parte. Quer dizer, é claro que você percebia o pessoal que era bem mais pobre. Era o tipo de agasalho, pequenos detalhes assim davam para perceber (Isabel, ex-aluna).

> Os meus colegas mais pobres, na verdade não eram pobres, eram de uma classe média mais baixa. Era gente, ou que morava no hipercentro, em uns apartamentos pequenos, ou gente que morava fora da Zona Sul, no Calafate, no Prado, que já eram e continuam sendo bairros de classe média. Era essa a periferia, o resto morava no Lourdes, Carmo, Sion, Serra. Esses eram que eu me lembro (Davi, ex-aluno).

> Os alunos do Estadual vinham das classes média e média alta, certamente, mas também de camadas menos favorecidas da sociedade. Me lembro (e tenho sob os olhos a fotografia oficial) que em minha turma de 1956, a "1ª D" do ginasial, como então se dizia, havia alunos pobres, alunos negros. Mais adiante, era alardeado o fato de que no Estadual estudavam tanto as filhas do governador Magalhães Pinto como filhos de serventes do serviço público estadual (André, ex-aluno).

> Quanto à situação socioeconômica dos alunos, geralmente eram as pessoas mais ricas ou de classe média que estudavam lá, mas tinha pobres também. Por exemplo, lembro que na mesma turma havia uma aluna e a filha da empregada da casa dela (Rute, ex-professora).

A origem social foi apreendida tendo como fonte a documentação escolar em que consta a profissão do pai/responsável, registrada no momento da inscrição ao Exame de Admissão. Apesar de presente no livro de registro de inscrição do exame de admissão, tal dado não consta no Livro de Registro de Matrícula. Com o intuito de relacionar as variáveis: quem tentou (exame de admissão), com quem passou (matrícula); grupo escolar com maior índice de aprovação; com a profissão do pai dos alunos; uma nova coluna com o título "aprovado e reprovado" foi acrescentada na tabela dos inscritos para o exame de admissão. Dessa forma, os nomes dos alunos matriculados foram sendo identificados e o registro de aprovado ou reprovado sendo feito.

Agrupamento da profissão do pai ou responsável	Aprovado		Reprovado		Não identificado		Total	
Grupo A – Base da sociedade	17%	5	**83%**	24	0%		6%	29
Grupo B – Trabalho qualificado	25%	14	73%	41	2%	1	11%	56
Grupo C – Classe Média	36%	105	60%	172	4%	11	58%	288
Grupo D – Topo da sociedade	**65%**	71	34%	37	1%	1	22%	109
Não informou	17%	3	72%	13	11%	2	4%	18
Total	**40%**	**198**	**57%**	**287**	**3%**	**15**	**100%**	**500**

Tabela 22: Condição de aprovados e reprovados no Exame de Admissão por Agrupamento da Profissão do Pai ou responsável ano 1956/57 X índice de aprovação e reprovação. Fonte: Livro de Registro de Matrícula ao 1º ginasial do ano de 1957. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Agrupamento da profissão do pai ou responsável	Aprovado		Reprovado		Não identificado		Total	
Grupo A – Base da sociedade	11%	5	**89%**	40	0%		6%	45
Grupo B – Trabalho qualificado	21%	24	79%	88	0%		16%	112
Grupo C – Classe média	25%	99	74%	293	1%	5	56%	397
Grupo D – Topo da sociedade	**27%**	38	71%	101	2%	3	20%	142
Não identificado	0%		0%		100%	1	0%	1
Não Informado	0%		100%	17	6%	1	2%	17
Total	**23%**	**166**	**75%**	**539**	**1%**	**10**	**100%**	**715**

Tabela 23: Condição de aprovados e reprovados no Exame de Admissão X Agrupamento da Profissão do Pai ou responsável no ano 1957/5 .Fonte: Livro de Registro de Matrícula ao 1º ginasial do ano de 1958. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Entre os candidatos a uma vaga nas turmas do 1º ginasial do ano de 1957 e 1958, o maior índice de aprovação é do *Grupo D* que se refere àqueles que representavam o **do topo da sociedade** (diretor superintendente, fazendeiro, gerentes, advogados, médico, padre, jornalista). Contudo, no *Grupo C*, composto por uma **classe média** (o dono do pequeno estabelecimento comercial, o professor primário, o funcionário público de nível médio, o escriturário, o viajante comercial, o empreiteiro, o sitiante, o despachante, o guarda-civil), a representatividade numérica de candidatos era maior e, mesmo com uma porcentagem de aprovação menor, essa superioridade era mantida.

Essa “classe média” da década de 50, no Brasil, não era homogênea em razão da industrialização acelerada e a urbanização rápida, conforme descrevem Mello e Novais (1998).

> Na cúpula, há uma clara diferenciação, com o surgimento de uma camada de técnicos ligados especialmente à grande empresa, privada ou pública. Parte significativa dos pequenos proprietários, por outro lado, vai abandonando sua “condição média”, subindo em direção ao empresariado. A distância social e de rendimentos entre a alta classe média e a baixa – que, insista-se, tinha uma vida apertada, mas digna – aumenta por força de três movimentos: o de queda das remunerações relativas do funcionalismo público de médio para baixo; o início de massificação de determinadas profissões, como, por exemplo, a de vendedor de loja; o de ampliação dos serviços de escritório das empresas, pior remunerados (p.597).

A reprovação é maior no Grupo A que se refere à **base da sociedade** (lixeiro, estivador, trabalhador agrícola, pedreiro, garçom). Com esse dado é possível identificar o quanto a presença de filtros dificultavam o acesso das classes A e B ao ensino secundário do Colégio Estadual, inclui-se aqui o grupo escolar de origem, a possibilidade de frequentar um bom curso preparatório e também a origem social do pai ou responsável, fatores que se combinavam na construção do perfil social do candidato. Para esses “os muros” eram mais altos.

Esse dado nos chama a atenção para a questão do mérito e da formação da elite escolar. Quem eram os melhores candidatos? Os filhos do topo da sociedade (Grupo D) e da classe média (Grupo C) eram os mais esforçados e capazes? O que estava acontecendo com os filhos e filhas do agrupamento social A e B? Mello e Novais (1998), descrevem que, na década de 50, esses lutavam duramente pela sobrevivência, por valores igualitários, pela participação, enfim, pela cidadania. “Muitos, mesmo que fossem migrantes rurais recém-chegados à cidade, já tinham aprendido na carne quais eram as regras que presidiam o mundo selvagem do capitalismo brasileiro”. Podemos então considerar que ter acesso a uma inscrição no processo de admissão e partir para a disputa onde iria “ganhar o melhor ou o mais bem preparado” é uma vaga conquistada pelo mérito? Segundo Mello e Novais (1998):

> A concorrência ilude: na consciência dos indivíduos, a apropriação desigual das oportunidades de vida é percebida como resultado das qualidades pessoais. Por exemplo, o lixeiro é lixeiro e o estivador é estivador porque não têm inteligência, estudo; o advogado é advogado e o médico é medico porque têm cultura, capacidade. O pequeno empresário é pequeno empresário porque sabe ganhar dinheiro, ou então porque é esperto, desonesto. A concorrência ilude porque as qualidades pessoais não são inatas, adquirem-se na sociedade, através da sociedade, da família, da igreja, da escola, no trabalho etc. Há, desde logo, o fato mais elementar de já ser ou não

> proprietário numa sociedade capitalista. Mas as qualidades intelectuais (inteligência, compreensão, raciocínio, tirocínio), as de formação profissional (instrução, cultura, conhecimentos técnicos), as de "caráter" (constância no trabalho, responsabilidade, ambição, desonestidade, esperteza etc.), as de trato pessoal (polidez, paciência etc.), todas elas são criadas e desenvolvidas com base em certas configuração da vida social. A distribuição desigual deste conjunto de atributos constitui, em cada momento, monopólios que são apropriados e estabelecem vantagens competitivas decisivas para classes, frações de classes, camadas sociais, indivíduos (p.614-615).

No bojo dessa discussão, esses autores ponderam que para ser advogado, médico, engenheiro, dentista, professor de ginásio ou de curso superior etc. era imprescindível ingressar na universidade, provir de uma família mais ou menos abastada, na melhor das hipóteses remediada, mesmo que o curso superior fosse feito à noite, trabalhando. "A luta pela igualdade é exatamente o combate coletivo pela quebra dos monopólios sociais". As dificuldades eram grandes, porém um verdadeiro espaço público vinha sendo construído passo a passo (p.615).

Mello e Novais (1998) observaram que, quando o chefe da família era empresário próspero, advogado, médico, engenheiro, juiz, promotor, delegado, professor universitário, as possibilidades de ingresso do filho na universidade eram facilitadas e que o acesso dos filhos de pequenos proprietários mais modestos (o dono da farmácia, da lojinha, da casa comercial do bairro, do armazém ou da quitanda etc.) encontrava maiores obstáculos.

> Era ainda mais difícil para os filhos de classe média baixa, chefiadas por bancários, vendedores de lojas comerciais, professores do ensino de primeiro e segundo grau, profissionais liberais de pouco êxito, trabalhadores qualificados por conta própria, funcionários públicos de nível médio, trabalhadores de escritório de empresa etc. Mas, mesmo assim, era possível. A remuneração que auferiam permitia uma vida apertada, às vezes muito apertada, mas digna. Educar os filhos representava um grande sacrifício. Havia a ajuda do sistema público de ensino, que era por vezes excelente (p.596).

Entre os entrevistados temos representantes desses grupos. São filhos de: datilógrafa; funcionário público; empregada doméstica; professor (a); farmacêutico; dentista; bancário; médico e advogado. Nessa pequena amostra, a origem social, como critério de composição da elite escolar, é relativizada, entretanto estatisticamente é notável, pelo número de candidatos que tentavam e pelos aprovados, que esse era um facilitador[95].

---

[95] Seria preciso investigar, pois é perceptível uma tendência de aumento nos registros de matrícula dos grupos A, B e C e uma diminuição dos grupos D com o passar dos anos. A abertura dos anexos em 1964, respondendo a uma demanda por vagas, teria levado a um menor investimento na escola por parte da elite econômica?

Maria Alice Nogueira (2002 e 2004) coloca em questão o papel “incondicionalmente positivo do capital econômico no destino escolar do aluno” e sua disseminação, no senso comum, da ideologia de que o padrão de excelência escolar é apanágio dos "ricos" ou, em outros termos, de que as elites escolares se compõem de alunos "ricos"[96]. Considera como ponto de consenso dentro da pluralidade interna daquilo que chama de “sociologia das trajetórias escolares” que:

> a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características "pessoais" dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social[97].

Ao ouvirmos as histórias de cada um, percebemos que esses outros fatores, dentre eles, as dinâmicas internas das famílias foi relevante, bem como outros que serão trabalhados nos próximos tópicos e no próximo capítulo, dada a relevância que tiveram na composição da elite escolar do Colégio Estadual.

---

[96] Segundo estudo realizado em 2000-2001, com 25 famílias de grandes e médios (as) empresários (as) de Minas Gerais, Nogueira (2002) teve como objetivo conhecer as histórias escolares dos jovens e as estratégias educativas postas em prática por esses pais ao longo desses itinerários. A origem teórica da pesquisa se enraíza numa problemática clássica na sociologia da educação: “a dos fatores em jogo ou das mediações que se interpõem na relação entre o meio social de pertencimento e os resultados escolares, em particular a controvérsia sobre o peso relativo dos fatores culturais e dos fatores econômicos na definição dos rumos de uma trajetória escolar”.

[97] Nogueira considera trajetória como um "encadeamento temporal de posições sucessivamente ocupadas pelos indivíduos nos diferentes campos do espaço social" (Battagliola *et al.*, 1991, p. 3), direcionando essa definição para o campo educacional. Em consonância com isso, um percurso biográfico escolar deverá ser captado por meio dos acontecimentos que o pontuam, com seus momentos decisivos, suas bifurcações e suas encruzilhadas.

3.4 "EU SOU PRETA, MAS SOU A MELHOR ALUNA"

Na memória dos alunos, os negros estavam presentes em menor número a ponto de ser possível contá-los ou nomeá-los. "Bom, eu brinco com a Marta que ela era a única negra – que eu me lembro – de ter conhecido no Colégio Estadual" (Davi, ex-aluno). Já Marta, cita mais dois:

> No Colégio Estadual, eu me lembro de dois meninos negros, não me lembro de mais. Davi diz que não tinha ninguém, era só eu, mas eu me lembro de dois: Tonelada e Meio Quilo. Eram dois amigos, um muito forte e alto e outro pequenininho. É superadequado mesmo o apelido, Tonelada e Meio Quilo (risos), ótimo! Eles eram aquilo que a gente chamaria de "moreno" (Marta, ex-aluna).

Marta lembra que "naquela época uma menina negra com primário, estava excelente. Para que querer mais? E a minha mãe, claro, não era isso que ela queria". Ao ser indagada se, no conjunto de alunos, havia trajetórias similares a sua, Marta responde:

> Não, não. Eu me lembro de outras pessoas negras, eram muito raras, muito raras. Mas a grande maioria das minhas colegas e dos meus contatos era com as meninas, e elas eram brancas de classe-média. O mínimo ali seria classe média baixa, mas vivendo uma vida assim, pagando aluguel num apartamento no Bairro da Serra, que não era essa coisa tão fora do comum como é hoje (...).

Entre 1940 e 1950, segundo análise de Hasenbalg (1979, p.183), os não brancos acompanharam a expansão do sistema educacional, elevando sua taxa de alfabetização, no entanto, tanto no Brasil como um todo quanto no resto do país, os progressos educacionais dos não brancos foram mais lentos que os do grupo branco. Esse autor demonstrou também que o grau de exclusão da população não branca cresce exponencialmente quando os níveis educacionais são considerados. A maior urbanização e industrialização no Sudeste produziu desigualdades raciais relativamente menores na esfera educacional, contudo, o efeito da estrutura social na desigualdade variou de acordo com os diferentes níveis da hierarquia educacional[98], ou seja, do ensino primário ao superior.

[98] Isso indica, segundo Hasenbalg (1979), que o nível de desenvolvimento mais elevado do Sudeste tendeu a diminuir as desigualdades educacionais relativas em termos do acesso ao nível educacional inferior. Quando os níveis educacionais superiores são considerados, o maior desenvolvimento regional do Sudeste foi menos eficaz para quebrar o monopólio virtual pelos brancos das posições educacionais mais elevadas (p.187).

Numa base global, os não brancos tiveram limitado seu acesso aos níveis educacionais superiores e que a esse respeito o maior desenvolvimento socioeconômico do Sudeste não se traduziu em melhores oportunidades educacionais para negros e mulatos[99].

A percepção dos ex-alunos corresponde aos dados apresentados pelo IBGE, conforme tabela 8:

*Diplomados com 10 anos e mais na população brasileira, segundo a cor, em 1950**

Cor	Cursos Realizados		
	Elementar	Médio	Superior
Brancos	4 523 535 84,10%	928 905 94,22%	152 934 96,87%
Mulatos	551 410 10,25%	41 410 4,20%	3568 2,26%
Negros	228 890 4,26%	6794 0,69%	448 0,28%
Amarelos	74 652 1,39%	8744 0,89%	924 0,59%
Total	5 378 487 100%	985 853 100%	157 874 100%

Figura 86: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Conselho Nacional de Estatística, Recenseamento geral do Brasil (1/7/50), Rio de Janeiro, Serviço Gráfico do IBGE, 1956, vol. I, p.5, apud F. Fernandes, A integração do negro na sociedade de Classes, citado por Schwarcz, Lilia Moritz (1998,p.207).

[99] "No país como um todo, em 1940, os brancos tinham uma possibilidade 3,8 vezes maior de completar a escola primária que os não brancos; uma 9,6 vezes maior de completar a escola secundário; e uma 13,7 vezes maior de receber um grau universitário. Em 1950, a mesma possibilidade era 3,5 vezes maior na escola primária, 11,7 vezes maior na escola secundária e 22,7 vezes maior no nível universitário". (HASENBALG 1979,p.186)

Segundo Marta, aquilo que parecia uma diversidade social, não era "tão diverso socialmente e etnicamente" como foi o grupo escolar.

> Tinha um colega que era negro, eu não sei se ele se assumia como negro. Ele falava alemão, que era uma coisa, uma raridade. Você olha aquelas antigas fotos do Colégio Estadual, você vai ver: "ah, essa pessoa é negra e tal", mas não eram pessoas negras assumidas. Era uma escola de brancos, de classe média alta (Davi, ex-aluno).

Não se assumir como negro, ser minoria em uma escola pública de ensino secundário e ter como cenário um racismo camuflado, remete-nos ao estudo de Carlos A. Hasenbalg (1979), que afirma que as causas históricas das desigualdades raciais contemporâneas não são apenas o produto dos diferentes pontos de partida de brancos e não brancos – a herança do escravismo – mas refletem também as oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição. Esse autor busca "desenfatizar o legado do escravismo como explicação das relações sociais contemporâneas" e, ao invés disso, acentua "o racismo e a discriminação depois da abolição como as principais causas da subordinação social dos não brancos e seu recrutamento a posições sociais inferiores" [100]. Não há dúvida que a grande maioria de negros e mulatos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados, mas, além disto, "as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial". Afirma também que em termos, tanto de mobilidade social intergeneracional, quanto intrageneracional, os não brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases da sequência de transmissão de status.

A extinção da escravidão e a universalização das leis e do trabalho não teriam afetado o padrão tradicional de acomodação racial; ao contrário, agiriam no sentido de camuflá-lo. A distribuição geográfica desigual é levantada como um dos obstáculos tanto por Hasenbalg (1979) quanto por Schwarcz (1998), e representa um fator de grande importância na análise da conformação sociorracial brasileira[101]. Segundo Schwarcz, praticamente metade da população na década 50 classificada no termo parda encontrava-se na região nordeste (49,8%), sendo a fração correspondente à branca de

[100] (p.20 a 24 e 167).

[101] Hasenbalg (1979) afirma que "a concentração acentuada da população não branca nas regiões subdesenvolvidas do país – e a decorrente escassez de oportunidades econômicas e educacionais – é assinalada como uma das principais causas das desigualdades raciais contemporâneas" (p.23).

apenas 15,1%[102]. Ao contrário do sudeste e do sul – acham-se 64,9% da população branca e somente 22,4% da população parda. Essa divisão desigual é, por sua vez, segundo essa autora, "um dos elementos que explicam a difícil mobilidade ascendente dos não brancos, obstaculizada pela concentração destes nos locais geográficos menos dinâmicos: nas áreas rurais em oposição às cidades e, dentro das cidades, em bairros mais periféricos" (p.214). Essa é uma explicação que atende em parte, segundo Hasenbalg (1979, p.168), visto que essas desigualdades existem igualmente dentro de cada uma das regiões.

Também Veiga (2008) demonstra que a presença, ainda que desigual de negros na escola, não pode ser apreendida como consequência da abolição, mas é parte da história do Brasil desde fins do século XVIII e "especialmente aqui desde a Independência, da instalação da monarquia constitucional e da institucionalização da escola pública para todo cidadão brasileiro". Dessa maneira, é possível também verificar que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, não é recente e vem se acumulando há quase duzentos anos (p.504)[103]. Veiga considera importante destacar que:

> O processo de produção dos afrodescendentes como grupo inferior na sociedade brasileira se fez por meio de práticas várias, entre elas o registro escrito, como domínio do grupo que se autodenominou portador de atitudes civilizadas. Se tomarmos alguns grupamentos de registros, podemos observar que foi recorrente a sinonímia negros e escravos, contribuindo para uma série de equívocos na historiografia da educação brasileira por incorporar tal registro e não se dar conta da importância da diferença entre a cor e a condição jurídica das pessoas para discutir o processo de produção da inclusão escolar de crianças na recém-fundada nação (p.509)[104].

---

[102] Segundo Schwarcz (1998), estima-se, apesar dos dados imprecisos, a entrada no Brasil de um total de 3, 6 milhões de africanos, aproximadamente um terço da população africana que deixou seu continente de origem rumo às Américas (p.185).

[103] Veiga (2008) ressalta a importância de se incorporar o período imperial nas análises relativas à presença de pobres, negros e mestiços na história da escola pública brasileira como forma de problematizar melhor "o fracasso da escola como vetor de civilização e homogeneização cultural da população brasileira durante a Monarquia e sua recriação como escola de alunos brancos de "boa procedência" nos anos iniciais da República". Veiga considera que "muitas foram as causas do fracasso da escola imperial, com ênfase para os limites das condições de vida de sua clientela". Detectou que "a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas – brancos, negros e mestiços. Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo – pobre, negros e mestiços – como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado.

[104] Para Veiga (2008), a sinonímia entre negro e escravo seria um dificultador quando se pretende discutir a presença de crianças negras e mestiças na escola imperial "referendando a afirmação tão recorrente de que os negros eram proibidos de frequentar a escola, quando a proibição legal de frequência à instrução

Conclui que “os mecanismos internos e cotidianos de exclusão há muito estiveram presentes na história da escola brasileira”. Às questões identificadas para explicar a precariedade da escola pública elementar do século XIX “deve-se acrescentar principalmente o problema da clientela escolar, suas cores e pobreza, em que a chamada má procedência se apresentava como impedimento social. Pode-se dizer que a escola imperial fracassou na sua missão de "educar as procedências".”

> Dessa maneira, ao ser anunciada a República, já se tinha um considerável acúmulo de experiências relativas aos processos de discriminação e preconceitos também no ambiente escolar. Isso ensejou a busca de técnicas voltadas à depuração dos alunos de "todas as procedências", a partir da elaboração de testes escolares e da instituição da escola seriada (grupos escolares) como práticas científicas de organização escolar. Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de famílias de "boa procedência" –; pelo menos é o que podemos verificar, em geral, nos alunos das escolas públicas brasileiras, principalmente das principais capitais, até por volta da década de 60 do século XX (p.514).

Marta afirma não ter sido discriminada no Colégio Estadual, entretanto, tem consciência que construiu algumas estratégias para se poupar de uma eventual discriminação racial “eventual não, porque eu tinha certeza que eu ia me dar mal”. O racismo, que “ninguém falava, pois éramos todos muito bem educados” (Maria), era dissimulado e assistemático. Essa situação, apesar de quase quarenta anos depois, foi identificada em uma pesquisa sobre o racismo no Brasil realizada pelo jornal Folha de S. Paulo em 1995. Segundo análise de Schwarcz (1998, p.180), apesar de 89% dos brasileiros dizerem haver preconceito de cor contra negros no Brasil, só 10% admitiam tê-lo. No entanto, de maneira indireta, 87% revelam algum preconceito ao concordar com frases e ditos de conteúdo racista, ou mesmo ao enunciá-los. Já em 1998, uma pesquisa similar coordenada por essa mesma autora, na cidade de São Paulo apontam que 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito, o que levou Schwarcz a concluir que:

> Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados (...). Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e lança para o terreno do privado o jogo da discriminação (p.180 e 182).

---

pública se fazia aos escravos”. As pesquisas de Veiga demonstram outra dinâmica no processo de produção da escolarização: a difusão da instrução pública elementar fez-se em direção a um público muito específico, exatamente direcionado aos filhos de uma sociedade mestiça e rude que, por ser portadora dessas características, precisaria ser escolarizada.

Marta cita, por exemplo, que “não participava da festa junina por medo de não ter par”, e que o seu grupo de relacionamento social era formado apenas por meninas: “eu via que era muito mais fácil interagir com as meninas, pois elas seriam muito menos preconceituosas do que os meninos”. Além disso, se esforçava em dobro nos estudos para ser respeitada.

> Eu sempre gostei de estudar, e o gostar de estudar também funcionou como uma alavanca para abrir as portas de uma ascensão social. Eu não teria tido a ascensão social que eu tive se não fosse o estudo. E não era qualquer estudo, você tinha que fazer muito mais para ser reconhecida. Eu li desde jovenzinha uma frase, se não me engano, era a frase de James Baldwin, um escritor negro, norte-americano, que dizia o seguinte: *os negros tinham que fazer duas vezes mais do que os brancos para serem reconhecidos a metade.* Então, talvez, essa seja um pouco da explicação (Marta, ex-aluna).

Marta considera que não tinha uma consciência racial e que no Colégio Estadual “jamais teria”.

> O ambiente ali não foi propício à criação de uma consciência étnica racial. Foi propício à construção de uma consciência política, nacionalista, de esquerda. Mas não foi propício à construção de uma consciência social no sentido de classe, de inclusão de outras pessoas de classe baixa, muito menos a questão racial (Marta, ex-aluna).

Segundo Hasenbalg (1979), esse ambiente pouco propício à criação de uma consciência racial guarda relação com uma explicação de viés liberal e conservadora que enfatizou durante várias décadas o “caráter único e harmonioso das relações raciais no Brasil”. Nessa perspectiva, quando comparado com outras sociedades multirraciais, o Brasil ofereceria ao resto do mundo o exemplo de uma “democracia racial” já realizada, onde negros e mulatos, usufruindo de igualdade de oportunidades, estariam integrados na cultura e comunidade nacionais. Segundo esse autor, essa visão otimista da singularidade da situação brasileira contém uma meia verdade. Quando comparado com outros países, o Brasil se distingue, sim, pela ausência de formas extremas e virulentas de racismo, contudo:

> Se for considerada a distância entre os ideais e as práticas raciais brasileiras, a “democracia racial” é um poderoso mito. Sua função, como instrumento ideológico de controle social, é legitimar a estrutura vigente de desigualdades raciais e impedir que a situação real se transforme numa questão pública (p.18).

Mesmo levando-se em conta a homogeneidade social e étnica mencionada por Marta, o caráter elitista do ensino secundário e as inúmeras dificuldades de acesso a esse nível de ensino, o Colégio Estadual, ainda assim, era uma via possível para as camadas menos favorecidas da população, incluindo aqui os negros.

3.5 PARA ALUNOS "INDEPENDENTES E BRIGÕES", PROFESSORES "REPROVADORES IMPLACÁVEIS"

Marta, ex-aluna, define seus ex-colegas como sendo "os mais independentes, brigões, difíceis de aceitarem uma autoridade hierárquica". Segundo ela, "havia uma irreverência lá, certo anarquismo. Um prazer em desobedecer, o que você não via nas outras escolas".

> A gente subia e descia aquela rampa fazendo trenzinho. De vez em quando, eu levava umas repreensões por entrar de trenzinho na sala de aula. E o deboche era muito presente na gente. Tinha um professor que ao conversar saía saliva. Aí uma aluna fez uma charge bárbara da gente com guarda-chuva assistindo às aulas dele. Você acredita? Aí a gente colava nos quadros de aviso esse tipo de coisa. Ah, outra coisa pitoresca também é que tinha um professor lá que adorava dar zero em Matemática, jogava zero na alunada toda. Aí, um colega nosso deu de presente para ele, sabe o quê? Mandou fazer um carimbinho com um zero, para ele ter menos trabalho, para facilitar a vida dele. Ou seja, essa coisa da irreverência (Marta, ex-aluna).

Davi lembra que escreviam no alto do quadro negro "o professor tal não escreve aqui", numa provocação aos professores mais baixos. Por outro lado, os professores tinham suas táticas como forma de demarcar autoridade: "o pessoal cascava", "os professores depenavam", lembra Mateus. Tinham fama de "reprovadores implacáveis", num tempo em que não havia "dependência" nem "recuperação", no máximo uma "segunda época", completa André. A exigência acadêmica primava pelas minúcias e tinha no momento das provas o seu ápice. Alguns alunos não percebiam essas atitudes como sendo de autoritarismo, o que, por sua vez, não significava aceitar passivamente tanta exigência.

> Uma que se notabilizava nesse particular era Dona ML, professora de Matemática no ginasial. Não sem orgulho ela teria contado a um colega na sala dos professores: "Neste ano, o índice de reprovação entre meus alunos foi de 75%" – ao que o outro teria retrucado: "Quer dizer que a sua capacidade didática não passou dos 25%?". Um dia a malta enfurecida, no chão de terra do pátio, levantou no muque o carrinho de Dona ML e foi pousá-lo no meio de uma poça de água lamacenta – detalhe: com a dona dentro (André, ex-aluno).

Os professores podiam aprovar ou reprovar, tudo dependia da medida que utilizavam. Era nas provas, no final das contas, que "acertavam as contas" com os seus alunos. Ao responder à pergunta sobre se havia muita bomba, Ester, ex-professora comenta que "era muita bomba! Era 50% de repetência e os alunos repetiam o ano tranquilamente". Ela mesma confirma que deu muita bomba e reconhece que era "muito exigente, sádica e tudo que tinha direito".

> Eu procurava dar notas objetivas. Então eu me lembro de um aluno falando comigo assim: "mas eu estudei tanto, e tirei 3,5 na prova, eu não entendo por quê!". Aí eu fui examinar a nota dele: "não, meu filho, é porque eu fiz perguntas de muitas minúcias então você provavelmente sabe o mais importante, mas escaparam as minúcias". Então pensei assim com meus botões: o erro foi meu. Por que eu vou exatamente às minúcias? Porque havia o princípio sádico, você tinha que pegar o aluno em detalhes. Ele podia estar bem assim no geral, mas, você queria que ele soubesse todos os detalhes, todas as linhas, pontos e vírgulas. Não era decorar. Eu nunca liguei pra esse negócio de decorar, mas tinha que saber tudo.
>
> Isso era uma prática pedagógica, que no meu caso, acho que era meio excessiva. Na Matemática, era muito pior. Era um verdadeiro horror! Eu me lembro do Wagner, colega meu, que comentou comigo, isso há pouco tempo, sobre o Mário de Oliveira, falando que, na reunião de pais e mestres, tinha um pai desesperado que o filho dele estudava muito e ele falou assim com o pai:
>
> − O senhor não precisa preocupar não, seu filho é um bom aluno.
>
> − Mas é um bom aluno como se ele já ganhou zero em dois meses consecutivos?
>
> − Mas eu continuo dizendo que ele é um bom aluno.
>
> − Que negócio é esse que o moço é um bom aluno, mas não tira uma nota 10?
>
> − Não, eu faço isso nos três primeiros meses pra todo mundo não tirar 10. Aí, todos ficam apavorados. A partir do quarto mês, aí eu começo dar prova que o bom aluno vai fazer, e no fim de ano todo mundo passa. Passa com nota mínima, mas passa, e aí eu mantenho todo mundo estudando o tempo todo.
>
> Era uma verdadeira obsessão. Aí então isso funcionava muito bem, quer dizer, bem em termos, mas funcionava. Acho que no fundo até os alunos gostavam disso, sabe. Acho um sadomasoquismo, era um jogo, o sadomasoquismo com os alunos, então eles todos ficavam orgulhosos, tirei 10! Então esse joguinho assim funcionava bem (Ester, ex-professora).

No depoimento de Ester fica explícito o uso dos pontos como moeda de troca e também a tática utilizada pelos professores para a manutenção da ordem: “pegar o aluno nos detalhes”. Essa relação, denominada por ela como “sadomasoquista”, entre professores e alunos, estimulava e produzia o sentimento de orgulho entre os participantes deste jogo, melhor ainda seria e com maior valor, se conseguisse sair vitorioso. Entretanto, o insucesso nas notas, num espaço onde isto ocorria com a maioria, não era tão sentido como um fracasso pessoal, mas parte da engrenagem que sustentava a ideia de excelência.

Os alunos tentavam se equilibrar entre a liberdade que lhes era consentida, a possibilidade do deboche com a prestação de contas, faces de uma mesma moeda.

> Era o céu, o Estadual era o céu. Aí bomba em cima! Eu fui de 2 em 2 anos. Primeiro em 57 cursei, tomei bomba; 58 passei; 59 bomba; 60 passei; 61 bomba; 62 passei, e assim eu ia. Era muito puxado, era muito puxado (Pedro, ex-aluno).

Pedro chama de “céu” a liberdade usufruída, contudo, esse “céu” comportava a bomba no final do ano e a experiência da repetência que, inclusive, consta nas entrevistas tantas vezes quanto o ato de matar aula, ou reforçada por essa ação. Entre os onze entrevistados temos o seguinte percurso biográfico escolar[105]:

1	Mateus	02 reprovações
2	Marcos	01 reprovação
3	Lucas	Nenhuma reprovação
4	João	02 reprovações[106]
5	Pedro	03 reprovações
6	André	03 reprovações
7	Davi	01 reprovação
8	Maria	02 reprovações
9	Marta	02 reprovações
10	Madalena	Nenhuma reprovação, uma 2ª época.
11	Isabel	Nenhuma reprovação

Tabela 24: Reprovação entre os entrevistados. Fonte: Entrevistas

Desfrutar daquele lugar implicava num autogoverno, pois haveria contas a prestar. A liberdade era consentida e, literalmente, sentida. A tensão vivida pelos alunos no momento de administrar os usos e abusos provenientes do sistema de autogoverno é descrita por Maria que também comenta que “a escola não se achava na obrigação de dar conta dos alunos”. Ao contrário, “o aluno é que tinha que dar conta da escola”.

> Você via no final de semestre, aluno com febre, passando mal e assistindo aula. Ele sabia que não podia ter mais nenhuma falta, senão tomava bomba. Não eram os professores que controlavam, eles só faziam a chamada. Não tinha ninguém te falando

[105] Nogueira (2009) considera que um percurso biográfico escolar deverá ser captado por meio dos acontecimentos que o pontuam, com seus momentos decisivos, suas bifurcações e suas encruzilhadas.

[106] João não considera uma delas já que foi por infrequência quando morou no exterior.

> que você estava com nota baixa, ou que você precisava estudar mais isso ou aquilo (...). A gente se virava. No fim do semestre se acertava com o pai ou mãe se tomasse bomba por falta. Problema seu e deles. Enquanto o aluno estava na 1ª, 2ª e 3ª série ginasial, se fosse pego matando aula, eles avisavam em casa. Da 4ª série para cima já era no turno da manhã e não tinha mais esse controle. Aí era cada um por si, com sua família, e Deus por todos! (Maria, ex-aluna)

"A gente sabia que o negócio era com a gente mesmo. Não tinha como culpar o sistema. O seu sucesso ou o seu fracasso dependia totalmente de você" (Mateus, ex-aluno). O ofício de aluno era de cumprir com a obrigação de aprender, de digerir a aula, de estudar por fora, de frequentar as aulas, de passar de ano.

No contexto do Colégio Estadual, no dia a dia da escola, essa dinâmica era percebida da seguinte forma:

> O colégio Estadual era formado por uma política pedagógica que não era estruturada, mas que tinha uma filosofia onde cada professor exigia ao máximo de seus alunos. Não havia uma preocupação do professor com o sucesso do aluno, numa ação direta. Mas, a preocupação era no nível da cobrança que era sistemática, constante e homogênea (João, ex-aluno).

A exigência que ia ao máximo, nas minúcias, de forma sistemática, constante e homogênea tinha a aprovação da família que também aceitava e concordava com esse jogo. "A minha mãe sempre falou, eu não tomo bomba porque eu não estudo. Bomba foi feito pra aluno. Isso ela dizia em relação ao meu irmão, bomba foi feita para estudante, não foi feita pra quem não é estudante, então faz parte do processo (Madalena, ex-aluna).

Nos depoimentos dos ex-alunos fica explícito que essas ações e tarefas faziam parte do ofício do estudante e, quando não se dava conta de cumprir e alcançar êxito, não se cogitava ser esse um problema da escola. O jogo tinha regras claras e, portanto, era possível exigir.

> Eu não tenho a menor raiva de ninguém, não tenho nada. Tinha que descer o cacete mesmo, não tinha conversa fiada (risos). Era um ou outro professor que maneirava, tinha o Carlos Afonso, de História, o resto descia o cacete (Mateus, ex-aluno).

> As turmas eram pequenas, trinta alunos por sala, havia relativamente poucas vagas. Elas eram disputadíssimas e os alunos tinham pavor de serem reprovados porque se fossem reprovados mais de uma vez na mesma série eram jubilados. Quer dizer, tinha que sair do colégio. Os pais tinham verdadeiro pavor disso, o que resultava em alunos aplicados, disciplinados, com medo de perder a vaga no colégio e pressionados pelos pais. Daí que era muito fácil um professor lidar com esses alunos, porque era a nata até social da cidade (Ester, ex-professora).

Mateus comenta que “era jubilado quem repetia seguidamente a mesma série. O limite era duas reprovações seguidas na mesma série. Eu, por exemplo, repeti uma vez a 2ª e a 4ª série e não fui jubilado. Outra coisa: não era possível entrar na última série do colegial. Eu saí no segundo científico e não pude voltar”. Já a 2ª época, era permitido ser feita em duas disciplinas apenas, uma 3ª disciplina significava reprovação.

> Quando eu tomei duas bombas seguidas, minha mãe foi chamada pelo Reitor Wilton Cardoso, que pessoalmente disse a ela a regra do colégio: se um aluno tomava bomba dois anos seguidos, ou aluno não dava para colégio ou o colégio não estava bom para o aluno, que então, seria melhor que eu fosse para outra escola (Maria, ex-aluna).

A repetência e evasão não eram uma prerrogativa do Colégio Estadual. Conforme constatou Geraldo Bastos Silva (1969, p.307-8), citado por Nunes (1980, p.50), ao mesmo tempo em que havia um movimento de expansão da educação secundária, muitos jovens evadiam antes da conclusão ou repetiam os períodos letivos. Esses índices são bastante elevados nas gerações dos brasileiros, que se sucedem de três em três anos, a partir de 1942. A média das percentagens de eliminação e retardamento, série a série, do 2º ciclo, no ensino secundário, em cada geração, é sempre maior que as médias do 1º ciclo. A eliminação e retardamento total em cada geração, apesar do aumento de matrículas a cada ano, se mantêm constantes, com ligeiras oscilações: 80,1% (geração 1942-48), 81,2% (geração 1945-51), 84,6% (geração 1948-54), 87,0% (geração 1951-57), 86,4% (geração 1954-60), 85,8% (geração 1957-63).

Esses dados, segundo Nunes (1980), comprovam a drenagem da população escolar, ocorrida durante o prolongamento de todo o curso secundário, entre os anos 40 e 60. “Somente uma percentagem de 20%, ou menos, conseguia completar os cursos, sem retardamento, e sair dos colégios, realizando exames vestibulares com sucesso” (p.50).

O aluno aprovado que conseguia chegar no 3º Científico ou Clássico estaria mais perto de um outro grande funil do sistema educacional brasileiro – o exame vestibular que dava acesso aos cursos superiores. Em março de 1956, a manchete do Jornal – Estado de Minas – destacava, não os aprovados, o que era de se esperar, mas sim, o alto índice de reprovação.

> 449 reprovações em Português nos vestibulares de Medicina (...) Apenas 45 candidatos foram aprovados entre 536 inscritos. 2000 jovens tentaram a Faculdade de Medicina – o

> fracasso foi completo. Menos de 10% conseguiram aprovação. Português foi o que mais reprovou[107].

Em 1957, o assunto é novamente abordado no jornal, agora no Diário de Minas do dia 8 de fevereiro: "Mil e quinhentos jovens sem lugares nos cursos superiores". A reportagem destacava a deficiência de lugares e dizia que a Universidade era para uma minoria. Fornece alguns dados interessantes. Para 2.571 candidatos – existiam apenas 975 vagas. O curso de Medicina e de Engenharia tinham o maior número de inscritos. A Universidade Católica tinha 413 inscritos em Medicina e apenas 35 lugares. A UMG - Universidade de Minas Gerais, atual UFMG, tinha 613 candidatos para Medicina para 60 vagas, ou seja, só 10% iriam conseguir[108]. O curso de Direito tinha 160 vagas para 493 inscritos. Engenharia com 190 vagas para 503 candidatos. Arquitetura tinha 40 vagas e 65 candidatos.

Além da deficiência de vagas, "Continua alarmante o índice de reprovações nos vestibulares", anunciava a manchete do dia 8 de março de 1957, também no jornal Diário de Minas. Apesar de afirmarem que a causa não era novidade para ninguém, pois haviam denunciado no ano anterior, batem na mesma tecla:

> trata-se da deficiência do ensino secundário. Deficiência que já não se pode negar, contestar ou esconder, pois ela mesma se mostra e se faz sentir ostensiva e insofismavelmente no alto índice de reprovações nos exames vestibulares[109].

A Escola de Engenharia aprovara apenas 44 candidatos (1957), tanto que decidiram fazer um 2º concurso. Em 1956 o resultado foi melhor, segundo foi noticiado no Estado de Minas.

> Aprovados nos vestibulares da Escola de Engenharia: 105 dos 456 candidatos. Álgebra e Aritmética causam o maior número de insucessos – 50 vagas deixam de ser preenchidas" [110].

Diante dessa situação, o Colégio Estadual com seu alto nível de exigência acadêmica conseguia bons resultados nos vestibulares, segundo lembra dois ex-professores.

---

[107] HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Estado de Minas, 07 de março de 1956.

[108] A UMG era uma instituição privada subsidiada pelo Estado. Surgiu a partir da união das quatro escolas de nível superior existentes em Belo Horizonte em 1927. Permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada. O nome UFMG foi adotado em 1965. Fonte: http://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml

[109] HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Diário de Minas, 08 de março de 1957.

[110] HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Estado de Minas, 09 de março de 1956.

> O Colégio tinha toda a tradição do chamado Ginásio Mineiro. Era um Colégio que todos queriam ir pra lá, porque com facilidade passava nos vestibulares difíceis da época, sobretudo Medicina e Engenharia (Samuel, ex-professor).

> E os alunos passavam direto no vestibular. Não tinha como não passar. Era aprovação de quase 100%. Os alunos sabiam que iam passar. Saíam muito preparados. Estudavam mais que os da maioria dos outros colégios e estavam mesmo a fim de passar (Rute, ex-professora).

Se o aluno aprovado no ensino secundário tinha pela frente o concorrido vestibular, o aluno reprovado tinha três possibilidades: permanecer no colégio, mesmo reprovado; buscar um atalho, conhecido como a escola "papai pagou passou"; ou então, dependendo da idade, fazer o Madureza.

> Inclusive, tomar bomba e ficar lá era motivo de orgulho para gente, porque os que tomavam bomba e saíam de lá, eram vistos pela gente com um soberano desprezo: "poxa! Foi pra escola pagou, passou". Era a escola *PP* que a gente chamava na época.(...) E a gente, mesmo tomando bomba, preferia ficar lá pra continuar naquela escola de boa qualidade (Marta, ex-aluna).

Mateus foi para uma dessas escolas, pois não tinha condições de passar em Matemática: "Aí foi aquela página triste na minha vida, eu fui para *O Precursor*, era um famoso pagou passou.

> Eu tomei duas bombas, aliás, eu nunca passei de ano. Eu sempre tomei segunda época; é o que chama hoje de recuperação. Eu nunca passei direto, nunca, e repeti a 2ª série e a 4ª série. (...) Até hoje eu sonho que não formei. Um sonho meio recorrente, e descobri que alguns colegas do Estadual têm isso também. Sonho que já estou formado em alguns cursos superiores, mas não formei no Estadual. É um negócio traumatizante, mas sem nenhuma revolta. Eu não conseguia, eu não conseguia. Era dificílimo você dar conta daquelas histórias (Mateus, ex-aluno).

O sonho recorrente de não ter formado e a identificação desse mesmo sentimento em outros colegas sugerem tanto o peso da distinção de estar ali, quanto a desonra de ter que sair dali.

> Perder a vaga no colégio era uma espécie de "desonra" – como quando um militar perde as patentes (sic) e nem precisava de muita pressão dos pais. Era a vergonha diante dos amigos, dos pares, aqueles que não seriam mais como ele/ela, seriam melhores. Ser banido de uma turma; haveria castigo pior? meu irmão "teve" que concluir o ginásio no Precursor e teve enorme vergonha... no clássico voltou para o colégio (Madalena, ex-aluna)

O orgulho e a desonra apresentados nos depoimentos apontam para o capital simbólico associado ao Colégio Estadual que, conforme Edouard Jay (2002),

> depende de seu prestígio, de sua notoriedade, de sua reputação, em suma, de todas essas crenças e representações, cujas possibilidades de existirem como qualidades são tanto

> maiores quanto mais predispostos estiverem em reconhecê-las como legítimas aqueles que vierem a frequentá-lo (p.129).

Além da aquisição escolar, segundo Jay, o valor de um estabelecimento depende muito de certos trunfos, às vezes, passíveis de conversão de forma bastante favorável no processo de acesso às posições dominantes. São esses trunfos que Jay (2002) designa por capital simbólico – eles podem "fazer a diferença" entre um ou outro estabelecimento. O Colégio Estadual comportava todas essas qualidades e virtudes, o que dava prestígio e distinção para aqueles que conseguiam se manter ali. Para aqueles que não davam conta da escola, podiam ir para um "PP", como chamavam, ou realizar o exame de Madureza que deveria apurar o grau de maturidade intelectual do candidato a estudos superiores, conforme definição do parecer n. 74 de 1962 da Comissão de Ensino Primário e Médio[111]. A maturidade para o relator não era a " soma de informações, mas assimilação amadurecida dos objetivos principais que o ensino secundário deve proporcionar" (p.147).

Marta fez madureza. "Como eu parei de estudar, a idade começou a me preocupar e minhas ex-colegas do Estadual já estavam indo para a Faculdade. Aí fui fazer Madureza, para tirar o atraso". Segundo essa ex-aluna, esse atalho inevitável "era degradante". André seguiu também esse caminho:

> Tomei três bombas – 1ª e 4ª séries do ginasial e 1ª do Clássico e inúmeras segundas épocas. O ginásio foi feito em seis anos. Do Clássico, fiz a 1ª série em dois anos. Ia pelo meio da segunda série quando prestei exame de Madureza, como então se dizia, e liquidei a fatura. Pude recuperar um, dos três anos perdidos (André, ex-aluno).

O exame Madureza era o nome do curso e também do exame final de aprovação do curso – que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginasial e de Madureza Colegial[112]. O fato de o curso de Madureza ser reduzido, e haver a possibilidade de fazer somente os exames, tornava possível concluir o científico ou clássico junto com aqueles que cumpriam os 3 anos.

---

[111] RBEP (n.88 – v.88, p. 147 de 1962).

[112] Havia um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei n° 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de Madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para essas pessoas somente o exame interessava. Fonte: www.educabrasil.com.br *acessado em fevereiro de 2009.*

Identificamos na fala dos ex-alunos que os exames sintonizavam a todos e funcionavam como um centro que balizavam as condutas. Toda a ação dos alunos: matar ou não uma aula; estudar ou não; repercutia diretamente em seus resultados. Se a ausência de muros, na perspectiva dos alunos, denotava liberdade, na análise de Ester, os muros eram outros. A ex-professora avalia que, melhor que os tijolos, as altas exigências faziam muito melhor o papel de contenção.

> Lá a escola era sem muros, porque os muros eram as notas, as exigências altíssimas. Podia ir embora à vontade, só que ia perder o ano. Ah! Com toda a certeza ia perder o ano. Tomava uma belíssima bomba, os pais iam ficar arrasados. Então, os muros eram as exigências altíssimas (Ester, ex-professora).

As constantes reprovações refletiam também no retardamento do itinerário escolar e, consequentemente, com a repercussão direta no alargamento etário por série. Contribuía ainda mais para esse atraso o fato de que poucos conseguiam concluir o ensino primário em quatro anos, em seguida, realizar o exame de admissão no final do 4º ano primário, para assim ingressar no 1º ginasial com a idade de 11 ou 12 anos. O que observamos são vários alunos ingressando com 13 até 17 anos. Esse dado reflete o tempo que era necessário para a preparação para o exame de admissão; as possíveis reprovações no primário; e novas tentativas no exame de admissão. Ainda assim, devemos levar em conta que estamos falando daqueles que estavam em melhores condições de disputa.

Ano de nascimento	**Idade em 1958**	**Total**	
1941	17	1%	1
1942	16	1%	1
1943	15	6%	10
1944	14	6%	9
1945	13	33%	54
1946	12	40%	64
1947	11	14%	23
Total		**100%**	**162**

Tabela 25: Idade de ingresso no 1º ginasial de 1958. Fonte: Livro de Registro de Matrícula. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

A diferença entre as idades numa mesma série acentuava com o passar dos anos, diferença essa proporcional aos obstáculos enfrentados pelo aluno, durante todo o processo até chegar ao último ano do colegial. Esses obstáculos seriam o curso preparatório, o exame de admissão, o altíssimo nível de exigência das provas durante o curso, o que aumentava as chances de reprovação e as interrupções do curso pelos mais diversos motivos aumentavam ainda mais a diferença etária e o seu alargamento. Para exemplificar, verificamos qual seria o movimento em relação à faixa etária 04 anos depois do ingresso no 1º ginasial. Seguindo a lógica de um percurso escolar sem interrupções, ou seja, com 04 anos de primário; 01 ano de preparação e 04 anos de ginasial, era de se esperar que o aluno do 1º Científico ou Clássico estivesse com 15 ou 16 anos. Essa faixa etária, entretanto, corresponde a 28% dos alunos, contra 72% de alunos entre 17 e 26 anos.

Ano de nascimento no 1º científico de 1957 - M	Idade	%	N
1942	15 anos	4%	4
1941	16 anos	24%	22
1940	17 anos	33%	30
1939	18 anos	24%	22
1938	19 anos	8%	7
1937	20 anos	4%	4
1936	21 anos	1%	1
1934	22 anos	1%	1
1931	26 anos	1%	1
Total		100%	92

Tabela 26: Idade dos alunos do 1º Científico em 1957. Fonte: Livro de Registro de Matrícula. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

No curso Clássico em 1957, dos 34 alunos matriculados, 13 estavam entre 15 e 16 anos e 21 estavam entre dezoito e vinte e seis anos.

Ano de nascimento no 1º Clássico em 1957 - M	Idade	Total
1942	15 anos	3
1941	16 anos	10
1940	17 anos	7
1939	18 anos	7
1938	19 anos	3
1937	20 anos	1
1936	21 anos	2
1931	26 anos	1
Total geral		34

Tabela 27: Idade dos alunos do 1º Clássico em 1957. Fonte: Livro de Registro de Matrícula. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Já em 1960, no 1º Clássico da manhã, temos 16 alunos com 15 ou 16 anos contra 27 alunos entre 17 e 22 anos.

Ano de nascimento 1º Clássico 1960 – M	Idade	Total
1945	15 anos	3
1944	16 anos	13
1943	17 anos	12
1942	18 anos	7
1941	19 anos	7
1938	22 anos	1
Total geral		43

Tabela 28: Idade dos alunos do 1º Clássico em 1960. Fonte: Livro de Registro de Matrícula. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Além dos fatores aqui levantados (primário, admissão, preparatório, reprovações) que acarretavam o aumento na faixa etária, também o jovem buscava se inserir no mercado de trabalho para ajudar os pais ou como forma de se sustentar. Para esses o curso noturno era a opção que possibilitava conciliar os estudos e o trabalho. No Diário de Minas de 10 de fevereiro de 1957, uma matéria intitulada "Colegiais custeiam seus próprios estudos" retratava essa realidade, ao fornecer um dado do Boletim Estatístico do IBGE – quinquênio 1951-55 que dizia: "uma quarta parte dos estudantes de nível secundário exercem ocupações remunerados para custear seus estudos".

Também, o "trabalho honesto" como valor social, como um fim em si mesmo, era, segundo Mello e Novais (1998), inculcado pela educação dos pais, cultuado na escola católica ou pelos professores católicos das escolas laicas, públicas ou privadas, celebrado pela Igreja (p.613). Trabalhar e estudar era, portanto, algo valorizado e incentivado pelas famílias. Nos depoimentos há unanimidade quanto à ideia que o turno da noite era composto, em sua maioria, pelos alunos que trabalhavam e pelo sexo masculino.

> A pessoa com quem eu mais convivi e trabalhei nessa época de Colégio Estadual, era uma pessoa muito simples, com mais de 10 irmãos. Ele era do turno da noite e seu emprego na época era de Guarda Civil (Lucas, ex-aluno).
>
> Era muito distinto na segmentação do turno diurno para o turno noturno. É claro que à noite estudavam, predominantemente, alunos trabalhadores que estudavam e faziam o esforço de passar no Colégio Estadual (João, ex-aluno).
>
> No turno da noite você tinha um pessoal de menor poder aquisitivo, uma classe média mais média, que era o pessoal que trabalhava durante o dia e tal, mas ainda assim era uma escola de classe média. E era uma escola muito pequena, com cerca de 300 alunos por turno (Davi, ex-aluno).
>
> À noite a gente sabia que era o pessoal que tinha que trabalhar, portanto mais pobre, ou aqueles alunos que não suportavam o turno da manhã (...). Para mim era justamente os mais interessantes, os intelectuais, os que tinham mais assuntos, tinham mais estudos, que discutiam mais política. Na época, o termo era engajado, mais politizados (Maria, ex-aluna).

André foi aluno do noturno em 1963 e 1964. Ele é um exemplo daquele que trabalhava não para custear a família. Filho de dentista, dez irmãos, morava no Bairro São Pedro, zona sul de Belo Horizonte.

> Em casa, os filhos que trabalhavam nunca foram chamados a contribuir diretamente para o custeio das despesas da família. Não apenas meus pais eram generosos como nossa ajuda financeira nunca foi indispensável. Para eles, bastava que déssemos conta de nossas despesas pessoais. Mesmo roupas básicas a gente ganhava dos velhos, frequentemente. (...) Fui conhecer o curso noturno quando entrei no Clássico. A diferença, bastante óbvia, é que o pessoal do noturno, em geral, já trabalhava (eu, inclusive, como auxiliar de escritório, numa construtora) e lá chegava bem cansado, no começo da noite, o que contribuía para criar um ambiente sensivelmente menos "festivo" que o dos turnos da tarde e da manhã (André, ex-aluno).

O ambiente "menos festivo" do noturno, conforme expressão de André, era composto de alunos do sexo masculino e mais velhos, conforme registro de matrícula e daqueles que trabalhavam, conforme depoimentos dos ex-alunos e ex-professores.

> Os cursos do diurno eram de alunos de 14, 15 e 16 anos. E os cursos noturnos eram um volume maior de alunos com 20 anos, e mesmo pessoas já com mais de 30 anos participavam. Isso fazia com que o curso noturno fosse um curso de bom nível, não havia brincadeiras porque os alunos eram mais velhos (Samuel, ex-professor).

Para Sposito (2002), que analisou o ensino secundário de São Paulo, o ginásio estadual noturno, não estava aberto a grandes parcelas da coletividade: as vagas existentes eram poucas e os exames de admissão filtravam grande parte do contingente candidato às vagas nas primeiras séries. Mas, é inegável que,

> já estavam sendo criadas as condições para que o curso ginasial estivesse cada vez mais ao alcance de setores que, até então, sequer podiam aspirar ao ingresso em estabelecimentos desse tipo, evento que, fatalmente, viria a ocorrer anos mais tarde (p.50).

Em termos gerais, vimos que o perfil predominante do aluno do Colégio Estadual era o jovem do sexo masculino, branco, com predominância da classe média, seguido daqueles que ocupavam o topo da sociedade. Apesar de as mulheres serem minoria, elas obtinham um índice de aprovação no exame de admissão maior ou igual aos homens. Os alunos eram oriundos de Belo Horizonte e, praticamente, na mesma proporção do interior de Minas e de outros estados. Ingressavam na escola por meio do exame de admissão após um ano de curso específico para esse fim. Faziam o ensino primário nos grupos escolares, principalmente aqueles localizados dentro do perímetro da Avenida do Contorno. Ingressavam no colégio com 12 e 13 anos, indicando aí uma "perda" de um ano ou dois entre o curso preparatório e uma segunda tentativa no exame de admissão. Os alunos do noturno eram os rapazes mais velhos e que já trabalhavam. Chegavam no 1º Científico com 17 a 18 anos, indicando um percurso escolar acidentado pelas

repetências. Embora fossem frequentes as brincadeiras e a irreverência, o turno noturno favorecia, conforme os depoimentos, a adultização do comportamento.

Além desse perfil, no capítulo 5 abordaremos sobre alguns códigos e sinais de distinção cultivados pelos alunos do Colégio Estadual, antes porém, iremos entrar na “escola sem muros”.

CAPÍTULO 4

UMA “ESCOLA SEM MUROS”

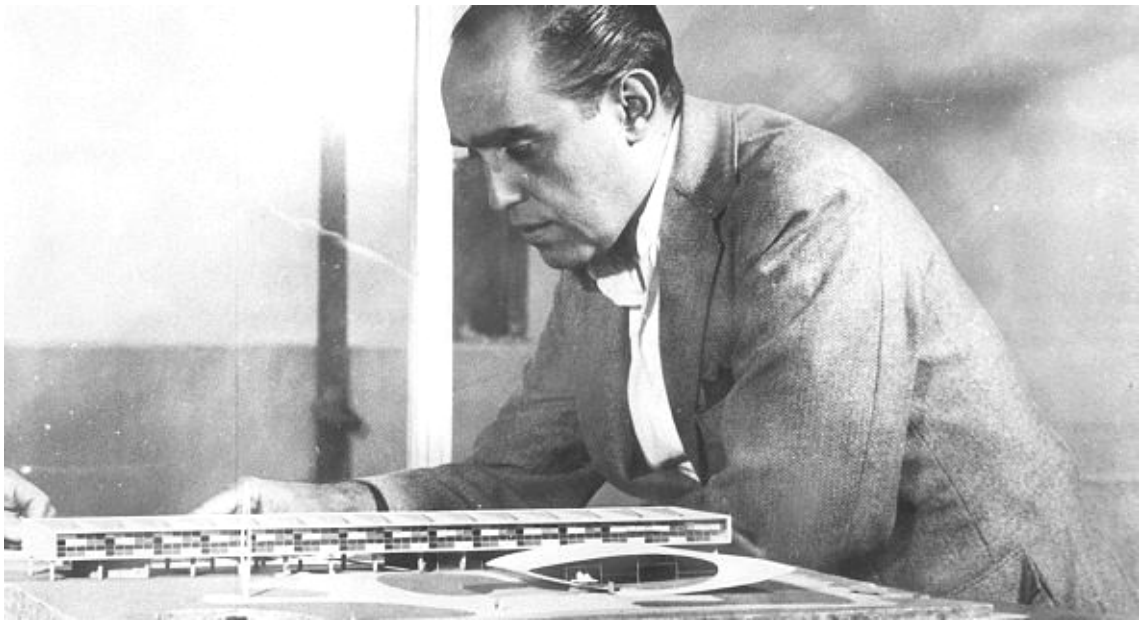


Figura 9: Arquiteto Oscar Niemeyer diante da maquete do Colégio Estadual. Acervo pessoal de João Bosco Jardim. (s.d)

O Estadual era um colégio público que distribuía liberdade, educação e cultura e *sua arquitetura era livre e livres eram os pensamentos dos mestres e dos jovens que conviviam naquele lugar de generosa distribuição de ciência e cultura.*

Fernando Brant[113]

[113] Fernando Brant - Estado de Minas 13/10/2004 “Colégio Estadual” – 1ª parte.

No domingo, dia 18 de março de 1956, o Jornal Estado de Minas anunciava a inauguração do Colégio Estadual de Minas Gerais[114]. A matéria destacava a leveza plástica e o tempo recorde da execução da obra – apenas um ano e dois meses. A descrição do jornal dava conta que:

> o conjunto da obra possuía o bloco de salas de aula, a administração erguida sobre pilotis com vidros pintados em cores harmoniosas; ao centro, o clube ou grêmio dos alunos, que contava com uma ampla cantina destinada a refeições. Foram utilizados pedras de diamantina, copos de vidros e estacas "strauss". Todos esses elementos exigiam técnicas de engenharia das mais avançadas.

O Colégio Estadual era mais um dos ousados projetos do jovem arquiteto Oscar Niemeyer para a cidade de Belo Horizonte. Os outros foram o Complexo Arquitetônico da Pampulha inaugurado em 1943, formado pela Igreja de São Francisco de Assis, a Casa do Baile, o Cassino e o Iate Golf Clube, todos instalados às margens da lagoa artificial e primeira obra de grande porte do arquiteto[115]. Esse conjunto logo viria a ser considerado um dos pontos fundadores do modernismo brasileiro, pela utilização das linhas sinuosas, das paredes cheias e cobertas por pinturas. Segundo Ricardo Ohtake (2007), autor do livro *Oscar Niemeyer*, a linha curva, que Niemeyer tanto utilizou, significa, "quase paradoxalmente, liberdade" (p.17). Os espaços democráticos que Niemeyer cria, como os locais de convivência e a interação entre espaços privados e públicos, a redução do uso de apoios, e aí conta também a transformação de colunas em outros tipos de formas e a surpresa das curvas, são os elementos considerados por Ohtake mais interessantes nas obras do arquiteto.[116]

---

[114]HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Estado de Minas, 18 de março de 1956 – Domingo. O início das aulas seria na segunda, dia 19 de março.

[115]Outros marcos na arquitetura da capital: o Palácio das Artes, que começou a ser construído em 1941; o Edifício Acaiaca, na Avenida Afonso Pena, o maior e mais moderno prédio de Belo Horizonte, com os elevadores mais velozes da cidade. O Teatro Francisco Nunes (1949) no Parque Municipal e a primeira estação rodoviária da cidade. Isso fez com que a década de 40 fosse considerada, para Belo Horizonte, a década de modernização da arquitetura. Já na década de 50, preocupado com o crescimento desordenado da cidade, o prefeito Américo René Gianetti (1951 a 1954) deu início à elaboração de um Plano Diretor para Belo Horizonte, que verticalizou a cidade. É dessa época, o prédio do Colégio Estadual, o Edifício JK, o Edifício do BEMGE, o Edifício Niemeyer e a sede da Biblioteca Pública Estadual, todos projetados por Niemeyer.

[116] Resposta dada por Ricardo Ohtake quando perguntado sobre o que considerava mais interessante nas obras de Niemeyer. http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa/entint_0028.asp

Niemeyer não deixou de lado os princípios estabelecidos pelo arquiteto suíço Le Corbusier[117] e pela Carta de Atenas, o histórico manifesto da arquitetura moderna que um grupo de arquitetos redigiu em 1933, defendendo o teto plano (laje), o piso térreo livre (só com colunas); as paredes livres (independente da posição das colunas) que deixam de ser estruturais e as colunas as substituem, permitindo total liberdade às paredes, portanto, ao próprio espaço. Niemeyer preocupava-se em "abrir grandes espaços, propor contrapontos às áreas construídas e permitir a criação de pulmões urbanos". O arquiteto leva em conta "a existência da cidade, valoriza os locais coletivos e abre espaços ao ar livre ou sob as edificações" [118]. No extremo, considera Ohtake (2007) "coloca-se o desejo de dar ao terreno um caráter de propriedade coletiva, sem a necessidade de grades e muros divisórios, infinitos espaços para todos" (p.27). O jogo inesperado de retas e curvas era o vocabulário plástico da arquitetura de Niemeyer. Uma marca de seus trabalhos, e que pode ser conferido no desenho arquitetônico do Colégio Estadual, é o sistema de pilares de concreto que mantém o prédio suspenso, o que permite a integração do espaço urbano ao terreno. Essa integração ao espaço público favoreceu ali a construção de um lugar de sociabilidade. Segundo Ricardo Ohtake (2007), as obras de Niemeyer priorizam espaços não exclusivistas e o coletivo sobre o individual[119].

O Colégio Estadual é formado por um conjunto de três edifícios: um abrigando as salas de aulas e administração; o outro, o auditório; e o terceiro, a caixa d'água e o mastro. O auditório tem a forma de duas curvas simétricas – convexa na abertura e côncava no piso –, apoiando-se a obra no ponto em que a curva côncava tangencia o solo, um verdadeiro mata-borrão. O arquiteto Ohtake (2007) comenta sobre o desenho do auditório e o prédio de salas:

> Forma volumétrica pouco observada no mundo até então, o arquiteto aproveita nela a inclinação exigida pela plateia; fazia parte, depois, dos muitos projetos que têm as estruturas em cascas curvas, o que Niemeyer usará por toda a vida, inventando variações infinitas. O longo volume horizontal é a linguagem comum, e os dois outros constroem a composição deste conjunto (p.29).

---

[117]Charles-Edouard Jeanneret, conhecido por Le Corbusier, nasceu a 6 de outubro de 1887 em La Chaux-de-Fonds, Suíça, mas viveu a maior parte da sua vida na França. Considerado a figura mais importante da arquitetura moderna. http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u641.jhtm.

[118] Segundo Ohtake (2007), "Oscar Niemeyer, militante convicto do Partido Comunista, só nos últimos tempos abandonou a posição partidária, sem que isso amenizasse seu protesto contra a desigualdade social existente no mundo" (p.9).

[119]Exemplifica essa afirmação com o projeto do Ibirapuera em São Paulo, onde fica clara a preocupação do arquiteto com a criação de espaços democráticos onde todo mundo se mistura.

O formato das salas de aula lembrando uma régua "T"; a cantina com formato de uma borracha; e o auditório, de um mata-borrão, são imagens que, no senso comum, são postas como intencionais no projeto de Niemeyer. Entretanto, no livro *Minha Arquitetura*, de autoria do próprio Oscar Niemeyer (2000), ele não assume essa intencionalidade, e indica que foi uma observação de outra pessoa ao ver o projeto. Segundo Niemeyer: "quando projetei numa escola em Belo Horizonte um auditório independente do bloco principal, que, pela forma adotada, alguém sugeriu ser um mata-borrão[120]" (p.19).

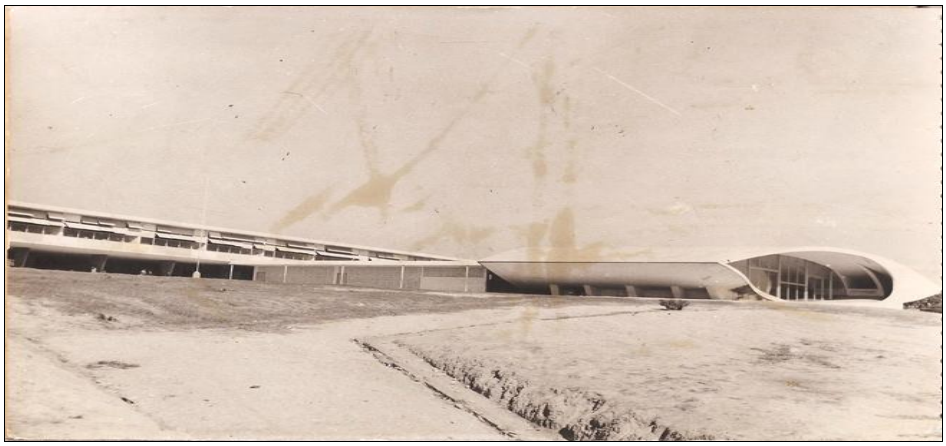


Figura 10: Vista parcial do Colégio Estadual de Minas Gerais. S.d. Acervo do Colégio Estadual Governador Milton Campos.

Essa concepção de arquitetura fez a diferença na forma como os alunos se apropriaram daquele lugar.

> Então, o fato de não ter muro uma coisa absolutamente inquestionável, fazia parte de estudar naquele colégio, estar em um lugar onde qualquer um entrava e saía à hora que queria (Madalena, ex-aluna).

O espaço escolar ganha relevância levando-se em conta os anos que permanecemos nele, como salientam Viñao Frago e Escolano (2001). Para esses autores:

[120] O mata-borrão era um material escolar utilizado para enxugar a tinta da caneta-tinteiro que, por vezes, caía em excesso no papel. Caiu em desuso com o uso e popularidade da caneta esferográfica.

> O espaço situa, forma, conforma, ordena e educa a todos quantos nele se encontram, daí ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos (p.26)

Escolano (2001) afirma que, no quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola tem que ser analisado como um constructo cultural,

> que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos e que, além disso, é um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (p.26).

Na formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, é interessante a pesquisa de Michel Pinçon e Monique Pinçon-Charlot (2002) – *A infância dos chefes.* Nesse estudo sobre a socialização dos herdeiros ricos na França são apresentadas as múltiplas maneiras de ensinar, no meio familiar, aos jovens herdeiros que eles estão destinados a uma existência diferenciada. Essa aprendizagem envolve elementos da vida cotidiana, como por exemplo, a relação social com o espaço. Os referidos autores demonstram que esses herdeiros dispõem e aprendem, desde bem cedo, a usufruir de um espaço amplo, ventilado, além de seguro. Tudo é grande e espaçoso, a própria casa, o clube social ou a escola. Esses lugares ensinam à criança o que ela é. Por dispor sempre de lugar, a dificuldade consiste em "administrar seu corpo, a apresentação de si no meio circundante que coloca em cena, expõe os corpos", ao contrário do alojamento popular, exíguo, que se adapta à displicência das atitudes, aos bairros acanhados, barulhentos e obstruídos. Tais diferenças na experimentação do espaço cotidiano induzem, segundo esses autores, "grandes desigualdades no controle ulterior das atitudes sociais em que se trata de estar em representação como, por exemplo, tomar a palavra em público, ou simplesmente fazer a boa figura em uma reunião" (p.19).

Os entrevistados, ao caracterizarem a escola, destacam a ausência dos muros. Consideramos a expressão "a escola não tinha muros" como uma unidade narrativa, que se repete ao longo das entrevistas e que cristaliza aquilo que os entrevistados querem comunicar. Essas expressões, segundo Alberti (2004), são "unidades indivisíveis da experiência do entrevistado e que, por isso mesmo, são indispensáveis toda vez que tal experiência é comunicada" (p.94). Qual a força dessa expressão, já que outras escolas em Belo Horizonte, nesse período, também não tinham muros, e nem por isso são assim lembradas? Encontramos a resposta ao analisar algumas fotografias de outras escolas de ensino secundário em Belo Horizonte e uma escola de ensino primário. O muro era

dispensável, pois, as paredes dos edifícios sólidos já constituíam a fronteira com o exterior. Talvez aí resida a maior diferença, pois o que chama atenção e diferencia o projeto de Oscar Niemeyer é que qualquer cidadão poderia passar "por dentro" da escola. Ohtake (2007), ao analisar esse projeto de Niemeyer, sublinha que "o todo também fica aberto ao espaço urbano, onde pousam as unidades escolares, nas quais o amplo piso é a continuidade da cidade, que entra no terreno" (p.29). A ideia de continuidade da cidade que "entra no terreno" é possível por meio de uma construção vazada, sustentada por pilares. O aluno ou o pedestre não encontravam, portanto, nenhum obstáculo.

Não ter muros em seu projeto inicial possibilitava a integração da escola com a cidade e o trânsito livre dos alunos, e é fato marcante na memória daqueles que ali passaram parte de suas vidas. Neste sentido, o espaço ancora a representação recorrente nas entrevistas como caráter distintivo da escola.

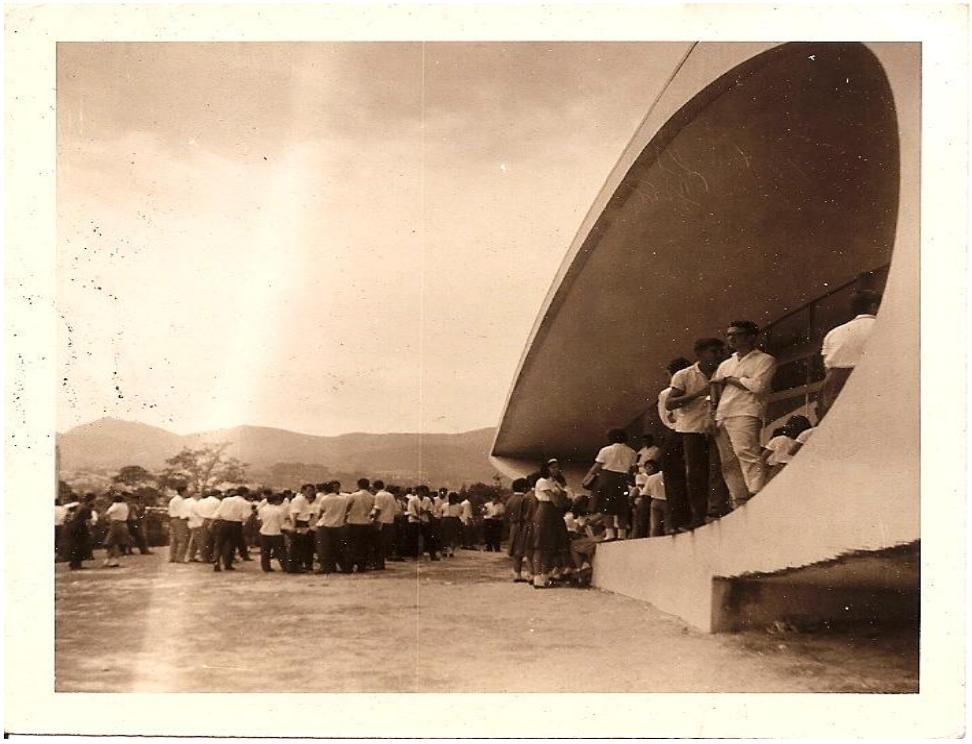


Figura 11: Alunos em frente ao auditório (mata-borrão). Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos s/d.

> Nós passamos anos naquele colégio, com ele inacabado. O chão entre o prédio principal, onde havia salas de aula, e a cantina era de terra, porque não tinha gramado, não tinha coisíssima nenhuma, olha aqui nesse retrato dá pra ver, tinha esse caminhozinho de cimento, e o resto era terra. A própria cantina ficou muito tempo, isso mesmo, ficou muito tempo sem funcionar, porque o Colégio não estava acabado, a gente estava ali, mas o colégio não estava pronto (Madalena, ex-aluna).

Figura 12: Colégio Arnaldo – Fonte: Juscelino prefeito – 1940-1945. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Museu Abílio Barreto. Abril 2002

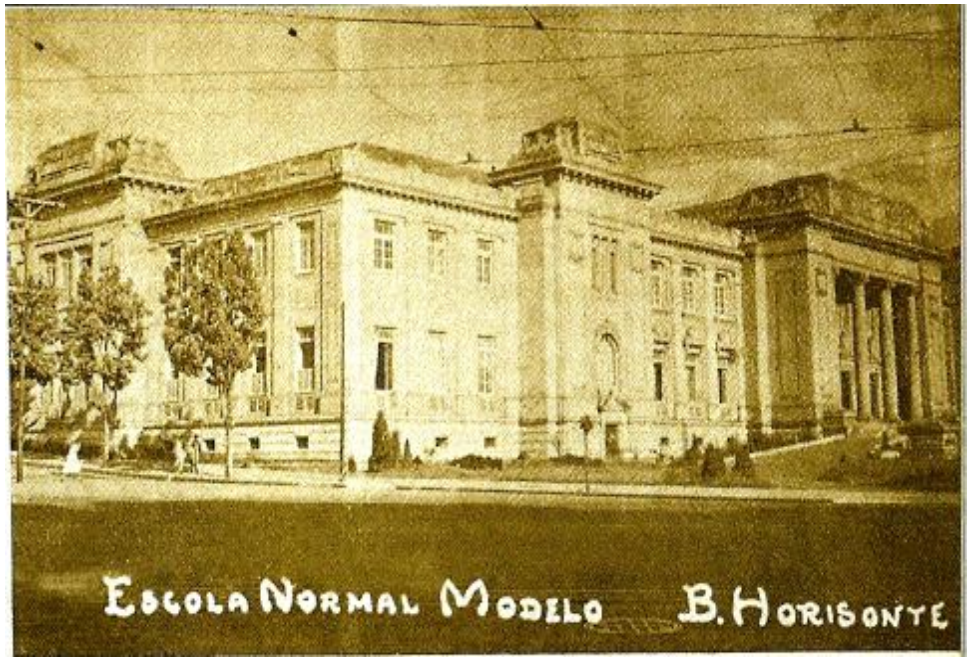


Figura 13: Instituto de Educação – Fonte: Juscelino prefeito – 1940-1945. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Museu Abílio Barreto. Abril 2002

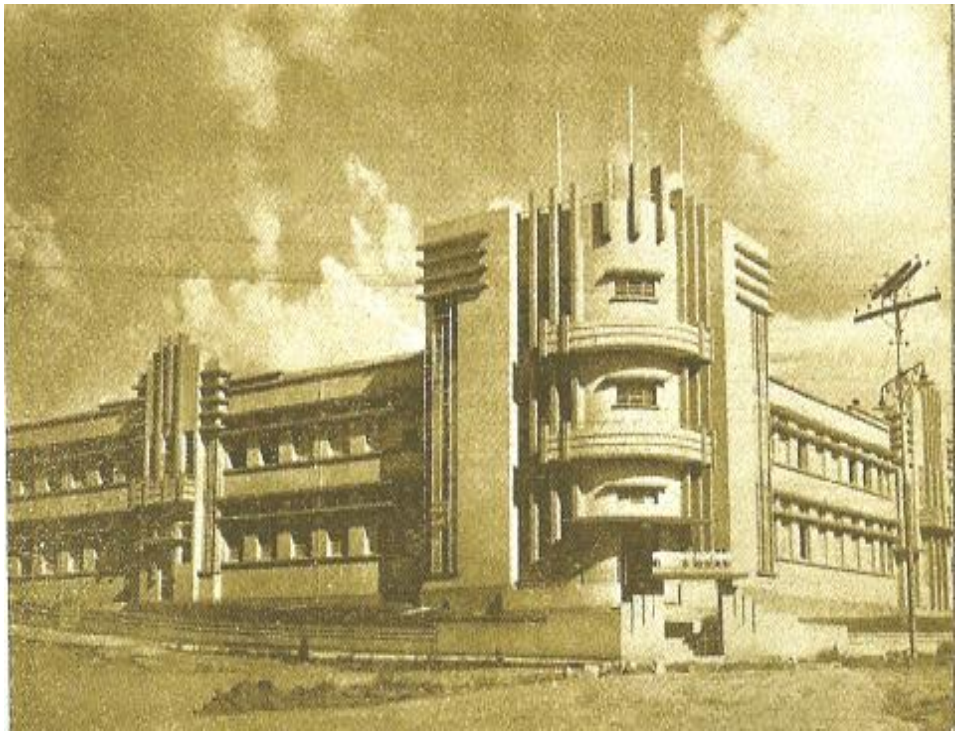


Figura 74: Ginásio Santo Agostinho – Fonte: Juscelino prefeito – 1940-1945. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Museu Abílio Barreto. Abril 2002

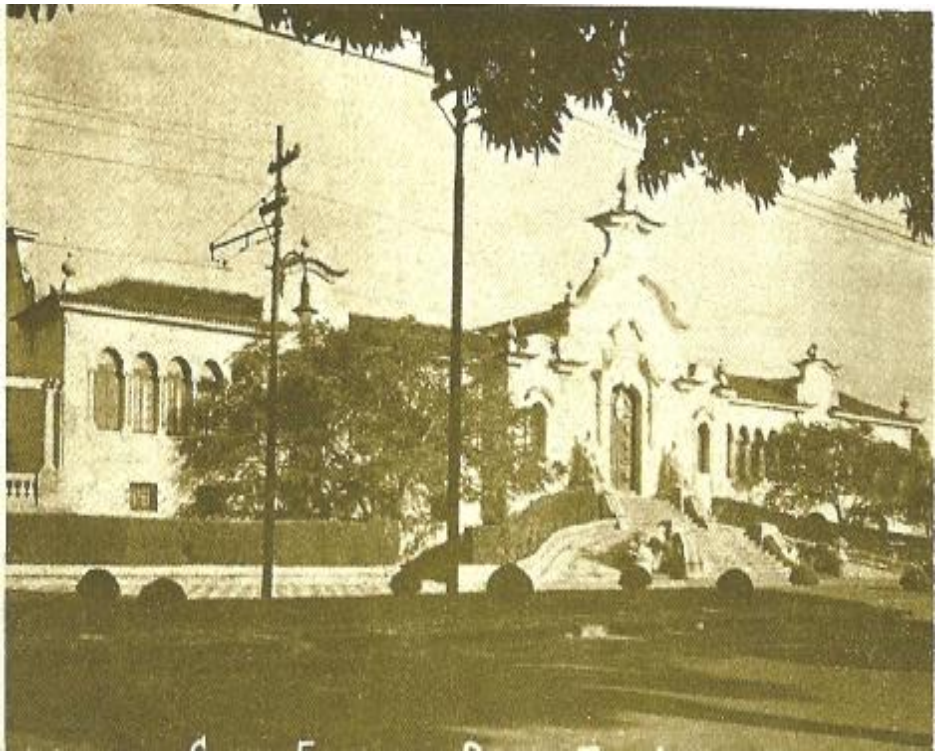


Figura 85: Grupo Escolar Pedro I – Fonte: Juscelino prefeito – 1940-1945. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Museu Abílio Barreto. Abril 2002

4.1 O INÍCIO DAS AULAS NA NOVA SEDE

> Do velho prédio da Avenida Augusto Lima, onde meses antes a minha turma fizera o exame de admissão, saltamos para uma paisagem cujo inusitado, em Belo Horizonte, só tinha precedente na Pampulha dos anos 1940, outra ousadia de Niemeyer, esse talento a que Juscelino Kubitscheck, prefeito e governador, adorava dar corda. Daria muito mais como presidente, a partir daquele 1956, marco zero dos Anos JK (...) Assombroso, sim. Branco, vasto, pousado num cocuruto do Bairro de Santo Antônio, antes de ser toldado por edifícios e envilecido por todo tipo de maus-tratos: meio século depois, fica difícil imaginar como aquilo era novo, e não apenas para quem ali estava, como o autor destas linhas, iniciando a primeira série ginasial (...). Humberto Werneck[121]

Na segunda-feira, dezenove de março de 1956, primeiro dia de aula, centenas de alunos se dirigiram não mais para o antigo prédio do Colégio Estadual na Avenida Augusto de Lima, no Bairro Barro Preto, mas sim para a nova sede no Bairro Santo Antônio. Mateus, ex-aluno, considera que "a passagem foi um passo para o futuro, para a modernidade". Segundo ele, aquele "lugar tinha toda a mística de modernidade com aquela história lá da régua, do mata-borrão, aquele negócio todo".

O escritor e jornalista Humberto Werneck, em 2007, no jornal Estado de Minas, nos fornece detalhes que não foram registrados pela imprensa local.

> A sirene ia tocar, convocando a malta para o início das aulas, as primeiras que se realizariam naquele prédio ainda cheirando a tinta – e foi nesse momento solene, como dizem os maus oradores, que se deu o fiasco inaugural: o aparelho ensaiou seu guincho metálico, mas só pigarreou, roufenho, até emudecer, engasgado com a caixa de fósforos arremessada por um ás do basquete (o futuro médico Fernando Guerra, soube-se depois, aluno do terceiro científico e pivô do Ginástico). Fazer o quê? Foi no gogó que os funcionários tiveram que tanger rampa acima, a manada uniformizada, naquele dia de março de 1956 em que o Colégio Estadual de Minas Gerais, hoje Escola Estadual Governador Milton Campos, começou a funcionar no assombroso campus concebido por Oscar Niemeyer (...)[122].

Ainda sobre a inauguração, o jornal Folha de Minas de 20 de março de 1956, por sua vez, em uma matéria de folha inteira, relembrou os prédios acanhados do passado em contraste "à majestosa obra arquitetônica", iniciativa do então governador de Minas, Juscelino Kubistchek.

---

[121] Jornal Estado de Minas - 13 de março de 2006.
[122] WERNECK, Humberto. Jornal "O ESTADO DE MINAS" – Almanaque Mineiro – 09 de maio de 2007.

> Foi, realmente, um acontecimento de expressão em nossa vida educacional o primeiro dia de vida da construção modernista e revolucionária, mormente quando se lembra da odisseia vivida pelo antigo Ginásio Mineiro para se estabelecer num edifício próprio e condigno com o seu passado de cultura e civilização (...). A cerimônia de abertura das salas, no novo prédio da Rua Rio de Janeiro, nas imediações do Minas Tênis Clube, foram simples e objetivas. O Prof. Wilton Cardoso, novo reitor do Colégio Estadual, dirigiu, inicialmente, a palavra aos alunos, dizendo-lhes o quanto de sacrifício custara ao povo mineiro a construção, avaliada em cem milhões de cruzeiros. Disse de sua confiança nos alunos do Colégio Estadual, que eles saberiam preservar com disciplina, educação e obediência tradicionais, valorizando o estabelecimento, que tanto sacrifício custara ao bolso do povo mineiro. Os alunos o ouviram em silêncio religioso, bem como as suas recomendações de preservação das antigas medidas de disciplina a serem obedecidas durante as aulas e nos minutos do recreio. Estiveram presentes professores do turno da tarde, auxiliares da reitoria do Colégio Estadual, funcionários da secretaria e pais de alunos, que prestigiaram com a sua presença o primeiro dia de aula[123].

As salas de aula foram projetadas para comportar 22 ou 32 alunos. As três séries do ginasial (atual 6º, 7º e 8º anos) funcionariam no turno da tarde; o quarto ano (atual 9º ano) e todo o curso clássico e científico, pela manhã (atual Ensino Médio); e, à noite, os cursos ginasial, científico e clássico, com uma capacidade de comportar, inicialmente, 1100 alunos. A obra não estava totalmente concluída. A cantina e a praça de esportes levariam ainda um tempo para ficarem prontas. O chão no entorno dos prédios era de terra batida e ainda sem gramado.

André, ex-aluno, descreve que:

> O novo ambiente, o conjunto ainda não inteiramente concluído, a arquitetura "futurista" de Niemeyer, a ausência de muros e grades, o clima de otimismo e euforia que reinava no início dos chamados Anos JK – tudo isso era muito estimulante para a meninada e a moçada em idade de se soltar. A partir dos aspectos físicos, que destoavam como novidade na paisagem tranquila e burguesa de Belo Horizonte, aquilo não nos parecia exatamente um colégio, quer dizer, uma instituição severa que impusesse bom comportamento aos alunos (André, ex-aluno).

Os alunos lembram-se do abacateiro e também da escultura Ceschiatti, uma grande mulher nua, que ficava "atrás do mata-borrão" e que "o pessoal escrevia as maiores obscenidades" (Marcos, ex-aluno)[124]. Segundo a ex-professora Rute, era uma

---

[123] Folha de Minas – pág. 11, terça feira, 20 de março de 1956.

[124] Alfredo Ceschiatti (1918-1989). Escultor brasileiro, nascido em Belo Horizonte, MG. Ficou conhecido como criador de obras para decoração de prédios projetados por Oscar Niemeyer, de quem foi constante colaborador. Fonte: *Acessado em setembro de 2009.* "Numa época a estátua teve que ser retirada. Com isso ela se partiu ao meio (isso foi depois de 64) e o diretor, que não era mais o Wilton Rocha, teve que colocá-la numa sala, até ser restaurada. Em um jornal saiu que ele tinha destruído uma obra de arte, por moralismo. A imprensa queria que a estátua ficasse lá, com os meninos transando com ela... Era uma mulher nua, de todo o tamanho! Ficou muito tempo proibido e escondido, sobretudo durante a ditadura". (Rute, ex-professora).

dificuldade conviver com aquela escultura. “Os meninos pintavam e bordavam”. Diante de tanta inovação, ficou difícil para aqueles adolescentes atenderem ao pedido do reitor, no discurso de inauguração, de “preservarem a tradicional disciplina, educação e obediência”. Hoje, finalmente, a escultura *Guanabara*, descansa em paz, protegida por uma redoma de vidro, em frente à sala da Diretoria.

Figura 16: Escultura de Ceschiatti – Guanabara – Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos.

A narrativa dos ex-alunos, quando se referem ao espaço escolar, é descrita com vigor. Pedro, ex-aluno, exclama ao fazer referência: “Você está louca? Nossa senhora! O mata-borrão era uma plástica, uma coisa impressionante, o giz, a régua. Era O Colégio! Olha, eu vou te falar, o Colégio era uma inovação”. Lembra que entre a régua e a cantina tinha um abacateiro. Para esse abacateiro era feito, inclusive, poesias. Ao se deparar com algumas fotos, Marcos, ex-aluno, exclamou: “Meu Deus”! O Abacateiro! Outros se lembram da rampa de acesso, que naquele período era totalmente aberta. Isabel comenta que “era um vento louco. Então era aquela loucura, todo mundo já subia segurando a saia”. Essa ação de segurar a saia, ou então o cabelo, acabou por produzir, segundo Mateus (ex-aluno), “uma manifestação machista de classificação das alunas. Aquelas que, quando ventava, seguravam o cabelo para mostrar as pernas, então eram galinhas”. Mas a rampa tinha outras utilidades. “Conseguir um lugarzinho para encostar era um privilégio. Tinha um lado que era bom, não sei por que, e o outro lado ninguém queria ficar” (Madalena, ex-aluna). Era lá também que o inspetor de alunos, ou então o Reitor, comunicava os avisos nas famosas “rampadas”.

> Quando dava o sinal e a gente começava a subir a rampa, o Irineu, o inspetor dos alunos, juntava todo mundo na rampa e ele não deixava a gente ir pra salas e ficava lá em cima para dar o aviso. Eu escuto ainda este grito: "Atenção"! E a gente escutava. Eu não me lembro que tipo de aviso era, só lembro que era preciso prestar a atenção (Madalena, ex-aluna).

Entretanto, não só de encantamento com a arquitetura é feita a memória coletiva dos seus ex-alunos e professores. Isabel, ex-aluna e que atualmente é arquiteta, lembra-se da falta de acústica e da pouca visão proporcionada pelo "célebre auditório", segundo ela, "foram necessárias milhões de adaptações".

Figura 9: Blocos de salas. Vista parcial. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos. S.d

Outros problemas com a arquitetura são levantados por Isabel; como a biblioteca, considerada minúscula. Apesar dessa crítica, Rute (ex-professora), explica que o entendimento que se tinha de biblioteca era diferente do atual. Em função de a cidade ser "absolutamente segura e de fácil trânsito", os alunos utilizavam a Biblioteca Pública Luís de Bessa, que ficava na Praça da Liberdade, próxima ao Colégio e que compunha o conjunto arquitetônico de Oscar Niemeyer. No Estadual era apenas:

> Uma salinha com uma meia dúzia de livros, e, também não precisava de mais. Os professores tinham os seus em casa. Quando os alunos queriam livros, eles mesmos compravam ou a família já tinha[125]. A bem da verdade, eles não precisavam de biblioteca. Não tinha esse negócio de pesquisa (Rute, ex-professora)[126].

A funcionalidade ou não do prédio em nada interferia na amplidão e liberdade que o lugar inspirava.

> (...) Mas o que mais marcou era a liberdade que a gente tinha para circular, para matar aula, porque não tinha ninguém te vigiando e te empurrando para a sala de aula. O engraçado é que a gente matava aula não era pra sair pra rua não, era pra ficar no Colégio (Davi, ex-aluno).
>
> A gente já usava o espaço público, as praças, a rua. Não ficava confinado no Colégio Estadual o tempo todo. E tinha a instituição: matar aula. Então, a gente matava muita aula, saía, voltava para a escola (Marta, ex-aluna).
>
> Olhe onde chegamos com esta história de não ter muro. Havia uns cavalos que sempre ficavam pastando num matagal, dentro do Colégio. Um dia o Wykrota pegou um desses cavalos, montou-o em pelo e subiu a rampa com ele, até o topo, em pleno intervalo de aulas, com o pessoal todo fora das salas. Todo mundo bateu palma... virou herói! O episódio ficou famoso, virou "o dia em que o Wykrota subiu a rampa montado num cavalo" (Marcos, ex-aluno).

A ausência de muros facilitava, em muito, o ato de matar aula na própria escola ou longe do colégio. Não era necessário "tramar" essa ação já que não se tratava de uma infração sujeita à condenação imediata na forma de uma ocorrência, suspensão ou comunicado aos pais. Era uma opção da qual o aluno seria o único responsável pelas possíveis consequências. Ninguém iria impedi-lo, pois, como lembram, "estava tudo aberto a qualquer hora do dia". "Podia até não ir para a sala de aula, mas permanecia no Colégio. Os estudantes gostavam de ficar conversando no Colégio".

Viñao Frago (2001) observa que há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa.

> Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos. Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos. De espaços aos quais lhes dessem sentido fazendo deles um lugar. Seria aquele em que alguém ocupa todos os espaços ou tempos possíveis, aquele no qual não restem nem resquícios nem intervalos (p.61).

---

[125] Aqui uma representação social do aluno como aquele que possui ou é alguém capaz de adquirir por conta própria os livros necessários.

[126] A presença de livros em casa aponta para o capital cultural dos alunos. A transmissão doméstica do capital cultural é, segundo Bourdieu, no texto *Os três estados do capital cultural*, "o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos. In.: NOGUEIRA e CATANI (2008:73). Esse tema será explorado no próximo capítulo.

A tomada de posse do “espaço vivido” é um elemento, segundo Frago, determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos, mas não como um meio objetivo dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva. “O território e o lugar são, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro” (p.64).

Quanto ao que se fazia nesse tempo de “matar aula” é interessante saber dos próprios ex-alunos:

> Muita gente ficava namorando; conversando; fazendo chacrinha ou política com o pessoal da JEC brigando com o pessoal do Partidão. Alguns namoravam lá para o lado do auditório, por exemplo, ou ficava na cantina (Davi, ex-aluno).
>
> A gente matava aula para estar juntos, rindo daquilo que acontecia no Colégio. Para falar daquilo que estava acontecendo no Colégio, algum namoro, alguma festa e tal. Aquilo rendia mais do que o intervalo permitia contar (Madalena, ex-aluna).
>
> Havia o barzinho do seu Álvaro, na Rua São Paulo, onde a gente ia fumar. Muitos alunos fumavam. Para se chegar lá era preciso pular uma muretinha, porque o piso do colégio era mais alto. Não havia grade, era só um pulinho até o nível da calçada. A meninada comprava cigarro picado. Mesmo os pequenos, de treze, quatorze anos fumavam (Marcos, ex-aluno).

Os inspetores de alunos, Alcides, Irineu e Edmundo, acompanhavam essas movimentações, mas não são lembrados como pessoas que estavam ali para impedir algo, ao contrário, ajudavam a compor a cena.

> A gente conversava com eles o tempo todo como se fossem nossos colegas. Não existia aquela de vigiar, de punir, não era uma coisa assim, de exigir o cumprimento do horário das aulas. Todo mundo subia a rampa na hora que a sirene avisava o retorno às salas de aula. E se alguém não quisesse assistir às aulas, paciência. Existia também o respeito pelas pessoas individualmente (Lucas, ex-aluno).
>
> O Colégio Estadual tinha um estilo bem diferente de gestão e de controle, a gente, por exemplo, matava aula conversando com o Alcides. Íamos para a praça de esportes e aprendia a jogar sete e meia, que era um jogo mais ou menos de azar que criança não jogava. Aprendia a fumar e a beber. Eu não cheguei a beber. Matava aula sistematicamente ali conversando. Não existia um controle (Mateus, ex-aluno).

O ex-aluno e escritor Humberto Werneck escreveu no Jornal O Estado de Minas, (quarta-feira, 09 maio de 2007) na sessão Almanaque Mineiro, a crônica “O Colégio Estadual”, onde relembra:

> Tudo convidava à molecagem. Ao espírito libertário pretendido por Niemeyer veio somar-se um generalizado espírito de porco, estimulado pelo fato de que o Estadual se

> mudara para o imenso campus com o mesmo pessoal de disciplina que, no prédio antigo, dava conta do recado. Agora, naquela vastidão, o Irineu, o Alcides e o Luís se esfalfavam no encalço dos baderneiros que pareciam dispostos a fazer do Estadual uma réplica do colégio mostrado por Jean Vigo no filme Zéro de Conduite[127].
>
> O repertório de "perturbas", nem sempre inocentes, incluía bombas cabeça de negro enterradas na extremidade sem filtro de um cigarro aceso e deixadas no alto de alguma divisória no banheiro. ("Interessante", disse um dia o Irineu a um dos terroristas, num rasgo de perspicácia: "Sempre que explode uma bomba no colégio, você está conversando comigo...")
>
> No auditório, ausentes apenas os inspetores de disciplina, dois gaiatos subiram certa vez ao palco onde um professor ilustrava ao piano uma aula de folclore musical, e, caricaturalmente atracados, puseram-se a dançar em torno do ilustre convidado – que era inteiramente cego.
>
> O mesmo auditório seria mais respeitoso com o ex-aluno Fernando Sabino, engravatado senhor de 38 anos que lá esteve em 1962. Falou, falou, falou, e na saída deixou um conto para publicar em A Inúbia — o jornalzinho de que fora colaborador, num tempo em que o Estadual ainda se chamava (até 1943) Ginásio Mineiro. Ficamos fascinados. Para muitos de minha geração, o livro de referência, modelo a reproduzir na literatura e também na vida, era O Encontro Marcado, o romance que Sabino lançara no ano para nós tão especial de 1956 (Humberto Werneck, 2007).

A descrição dos alunos do Colégio Estadual, no período em questão, contrasta com aquela dada pelos ex-alunos de outras escolas da cidade, independente de ser pública ou privada.

Segundo Gentilini (2003), o Ginásio Municipal (1948), renomeado Colégio Municipal de Belo Horizonte, foi a primeira escola criada e mantida pelo poder público do município[128]. Na memória da "geração pioneira" e dos alunos, o Ginásio Municipal era o lugar da "disciplina" e "rigor":

---

[127] Zéro de Conduite, um média-metragem de 1933. Realizado no contexto da Vanguarda Francesa por ser uma evidente crítica à ordem social vigente e aos bons costumes no ideário do surrealismo. "Zéro de Conduite é um grito contra o autoritarismo, envolto numa simbologia lírica e satírica". http://www.mnemocine.com.br/oficina/vigo.htm. Acessado fevereiro 2009.

[128] Segundo Sônia Maria Gentilini (2003), em 1954, começa uma nova fase na trajetória do Ginásio Municipal. Com a ascensão de Américo Renê Giannetti, a escola estrutura-se como Colégio; portanto, na visão do novo prefeito, urgia retirá-lo do Parque Municipal e mudá-lo para outra área da cidade, para que funcionasse de forma apropriada à nova categoria. A sede do Colégio Municipal é, então, transferida para o Bairro Lagoinha, ao lado da Pedreira Prado Lopes e do Conjunto Residencial do IAPI, onde permanece até 1972. A partir de meados dos anos 50, o Colégio Municipal vive um período de expansão e consolidação, ampliando o seu espaço físico, o número de matrículas e cursos, criando unidades anexas, ao mesmo tempo em que define novas ideias e práticas pedagógicas. (p.880)

> Rigor nos horários, nos uniformes, na distribuição do tempo escolar: Fundamentalmente, educação no primeiro estilo. Uniformes rigorosamente fiscalizados, cabelos, roupa, higiene. Uma hora semanal de hasteamento de bandeira com uma conversa com os alunos, que podia ser pito, esbravejamento, podia ser louvores. Nunca se deixou de fazer toda quarta-feira, às oito horas da manhã, hasteamento da bandeira com a presença dos professores e diretor (p.879) [129].

O Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), tema do trabalho de Silva (2001 e 2003)[130] analisou três aspectos presentes na prática pedagógica do CMBH: o espaço permitido ao aluno, sua frequência e ocupação dentro da arquitetura social do colégio; o código disciplinar; e a didática. Constatou que a proposta educacional, também destinada a uma classe dirigente, era de resgate da postura moral, cívica e religiosa, fundada na concepção de família que era superada naquele momento e com uma perspectiva de formação de uma juventude sustentada pelo tripé Deus, família e Pátria (SILVA, 2001, p.184).

O Colégio Militar chegou a ser projetado para ser instalado na cidade de Cataguases – MG e, curiosamente, Oscar Niemeyer assinava o projeto, tendo, inclusive um mural da Inconfidência Mineira pintado por Cândido Portinari. Segundo Silva (2003), na ocasião os pareceristas não aprovaram o projeto considerado por eles "como ousado", mesmo diante das vantagens de "favorecer a entrada abundante de luz, conforto, piscina, quadra de esportes, o arvoredo disposto em toda a área envolvendo-o numa atmosfera poética e de meditação". Contudo, "eram as suas qualidades muitas, mas poucas para receber uma escola do porte daquela a qual os pareceristas representavam o interesse". A conclusão a que a comissão chegou era que

> Ao conjunto faltava, todavia, tristemente, o espírito que educa e forma a juventude forte e firme. (...) Com mágoa verificamos que nem a construção ousada de Niemeyer, nem a tela impressionante e comovente de Portinari, nem o museu de arte popular, nenhum engenho e arte pode dar a Cataguases um colégio que relembrasse a austeridade do Caraça[131].

A suntuosidade do prédio não o conferia atributos para abrigar um colégio com as pretensões de um colégio militar e, nesse caso, a referência era o Colégio Caraça. Desta

---

[129] Onofre Gabriel de Castro. Professor do Colégio Municipal contratado em 1951 e, posteriormente, vice-diretor. Professor da Faculdade de Filosofia da UFMG.

[130] Silva problematizou a disciplina como fator de formação na proposta do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH) no período de 1956-1962. Esse recorte histórico se justificou em função da trajetória escolar da turma de alunos admitidos no primeiro concurso público dessa escola realizado em 1955 até o final do ano letivo em 1962.

[131] Parecer da comissão enviada a Minas Gerais com o intuito de avaliar os locais indicados pelo governo do estado para a instalação do Colégio Militar. Citado em Figueiredo & Fontes, 1958, p. 80.

maneira, conforme Silva, “o espírito que educa e forma”, ausente, de acordo com o parecer dos avaliadores, era o espírito militar pouco representado naquela arquitetura que não fora de fato projetada para receber um prédio militar (p.901). Vemos que aquilo que se apresentava como problema para o Colégio Militar era o diferencial do Colégio Estadual. Dois projetos educacionais distintos, para isso, espaços também distintos.

As escolas confessionais da cidade também imprimiam o rigor e a disciplina aos seus alunos. Maria, depois de uma reprovação, precisou sair do colégio Estadual e experimentou duas outras escolas.

> Minha mãe me colocou no Sacre-Coeur. Horrível, horrível. Lá tinha disciplina assim, da hora que você acordava até a hora que você ia dormir. Era tudo regulado pelo sininho das irmãs. Levanta; veste; vai ao banheiro; vai fazer meditação; vai não sei o quê; vai tomar café; vai estudar. Única alternativa que eu tinha era de, na hora de estudo, não estudar, mas, escrever romance, soneto ou qualquer outra coisa. Eu não conseguia não ter alternativa. Aí no final do ano, eu saí de lá. Realmente não aguentava. Fui para o Izabela Hendrix que já tinha mais responsabilidade para cima dos alunos, mas eu com aquele negócio de Colégio Estadual na cabeça. Tinha que voltar para o Estadual. Fiz o concurso para voltar pra lá. Estudei feito uma louca e voltei, fui fazer científico (Maria, ex-aluna).

A rigidez na disciplina pode ser visualizada também na descrição dada por Frei Betto, ex-aluno de uma tradicional escola católica de Belo Horizonte, e que, contrapõe com aquela descrita pelos alunos do Estadual:

> A educação do colégio primava por requintes europeus, sobretudo franceses, onde a congregação religiosa fincava raízes. Havia na nossa formação um propósito de *finesse d’esprit* que, talvez, caísse como uma luva entre adolescentes acostumados desde o berço à religiosidade jansenista. Não era o caso de jovens brasileiros em cujas veias não corriam a menor gota de sangue azul, malgrado a pose e as posses das famílias de alguns de meus colegas. (...) Nem mesmo os cuidados que visavam preservar a escola como abençoada ilha de bem-nascidos – o alto preço das mensalidades, a discriminação de negros, a ortodoxia religiosa que excluía protestantes e judeus – eram suficientes para garantir o êxito daquele darwinismo de salão. (...) “*Ora, se não há casta, haveremos de forjá-las*”, parecia ser a meta daqueles educadores. Por isso, exigiam dos alunos hábitos principescos, disciplina férrea, uniforme de gala, passos aveludados pelos corredores, voz contida, unhas limpas, cabelos aparados e material escolar em estado de perfeito asseio. Tudo isso reforçado pela formação do caráter, respaldada no esporte e na religião, esta entendida como freio aos ímpetos juvenis e castigo aos pecados da carne e, aquele, como reparo ao competitivo alpinismo profissional e social. (...) Não havia um único negro em toda a escola. Nem mulher. Todo o espaço feminino era ocupado pela figura de Maria, mãe de Deus, por quem os religiosos nutriam uma adoração que insistiam em incutir nos seus pupilos (Frei Betto, 2002, p.105).

Essa escola descrita por Frei Betto tinha um caráter elitizado e recebia, portanto, um público de pertencimento social, em parte, semelhante ao Colégio Estadual como iremos demonstrar no 4º capítulo. Entretanto nessa escola havia uma preocupação, para além do pertencimento social, com o ethos religioso e com os valores ético-morais.

Além dessas escolas de Belo Horizonte, Souza (2008) analisou alguns trabalhos que tem o ensino secundário como foco. Destaca o trabalho pioneiro de Elza Nadai (1991)[132]; de Geraldo Barroso Filho (1998) e Silvia Assam da Fonseca (2004). Já nos estudos que incidem sobre a cultura escolar, destacam-se os de Marilena Guedes de Camargo (2000), Giana Lange do Amaral (2003) e Maria Isabel Perez (2006). Práticas similares àquelas que encontramos no Colégio Estadual também foram registradas por Giane Lange do Amaral (1998, 2003) em seu estudo sobre duas escolas secundárias da cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul[133]. Mais recentemente, o trabalho de Miriam Waidenfeld Chaves (2010), no artigo *A Vitória Colegial:* registros de sucesso escolar nos anos 1950, onde discute a representação de sucesso, excelência acadêmica e superioridade dos alunos do Colégio Santo Inácio, tendo como fonte a Revista A Vitória Colegial. Na leitura desses estudos, Souza (2008) destaca que a disciplina e os exames são ressaltados e parecem ter sido importantes pilares de sustentação da cultura escolar do secundário. Isso não significa que a insubordinação às normas, a rebeldia e o inconformismo dos estudantes às regras estabelecidas eram inexistentes. Exames rigorosos e professores competentes, dentre outras características também se aplicam ao Colégio Estadual de Minas Gerais. Sobressaem, segundo Souza, desses trabalhos "as semelhanças e diversidades das práticas vividas no interior das escolas secundárias, denotando o rico e variado universo das culturas escolares" (p.203).

Para a ex-professora Rute, a organização e disciplina que havia no Colégio Estadual, era "diferente daquela dos colégios de padres e freiras", que, segundo ela, dominavam na cidade.

> Como colégio leigo, os meninos não tinham aula de religião nem aquela quadratura de comportamento moral dos alunos de colégio confessional. Tanto que os meninos podiam namorar, ficar de mãos dadas; beijar não podia, mas tinham um comportamento muito mais livre em termos de disciplina dentro do Colégio. Enquanto nos colégios particulares o importante era a educação para a vida, no Estadual era a educação para a

---

[132] Nadai trabalhou com depoimentos de professores que atuaram em escolas secundárias públicas e privadas no interior do Estado de São Paulo entre 1930 e 1970. Os professores entrevistados apontaram as condições dos prédios escolares como sinal da importância e qualidade da escola no meio social, o papel do professor e das práticas de ensino, a exigência da disciplina, silêncio na sala de aula, ordem e obediência – o controle do comportamento moral dos estudantes e a cobrança em relação ao conhecimento aprendido (SOUZA, p.189).

[133] O Ginásio Pelotense (estabelecimento público) e o Colégio Gonzaga (escola confessional católica) entre as décadas de 1930 a 1960. As duas escolas atendiam às elites, estabelecidas ou emergentes, "respaldados por um ideário conservador e por um ideário com pretensões modernizantes" (p.10-14).

> ciência, para a profissão, para a cultura, para a arte etc. Quem educava para a vida eram os pais, assim entendia o Colégio (Rute, ex-professora).

Vimos até aqui que o espaço escolar diferenciado colaborou na construção de uma memória que tem como um dos pilares a liberdade de ir e vir. Qual seria então a relação dessa liberdade com a excelência acadêmica? Qual a dinâmica dessa formação para a ciência, para a profissão, para a cultura e para a arte, conforme expressão da professora Rute?

4.2 A "LIBERDADE RESPONSABILIZADA"

Aquilo que para os alunos era considerada "uma esbórnia", "o céu" ou "sem controle", para o Reitor Heli Menegale, que antecedeu ao Reitor Wilton Cardoso, tinha o nome de "liberdade responsabilizada", como ele mesmo denominou em entrevista, em 1954, ao Jornal Diário de Minas: "o princípio pedagógico básico adotado no nosso principal estabelecimento de ensino secundário é a liberdade responsabilizada" [134]. O pensamento do Diretor e Prof. Menegale, ainda na antiga sede era: "suprimir lentamente a obrigatoriedade da permanência no recinto do colégio nos intervalos de aulas; permitir o livre acesso às estantes da biblioteca etc." Em troca dessa liberdade, esperava-se dos alunos o "senso de responsabilidade e educação em relação ao uso do livro por parte do aluno".

Na reportagem, o diretor relata uma experiência vivida recentemente e que exemplifica como esse método se aplicava. O texto não fornece muitos detalhes, mas deixa registrado que os alunos, em 1954, receberam uma proposta de paralisação de dois dias. O reitor não proibiu a entrada do proponente e nem a conversa sobre o assunto no interior da escola.

> Se não se adotasse o princípio adotado, poderia vetar a entrada do proponente e proibir terminantemente qualquer propaganda a respeito, porém dentro das normas de compreensão sempre adotadas, os representantes das diversas séries junto ao conselho dos estudantes tiveram a mais ampla liberdade para examinar as vantagens e as desvantagens de tal movimento. Como julgaram-na prejudicial ao interesse geral, foi rejeitada unanimemente sem qualquer coação ou intervenção da diretoria, o que vem provar a eficácia de tal critério[135].

---

[134] HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Diário de Minas 24 de setembro de 1954. Título da reportagem: O Sistema Pedagógico – O Aluno – O Professor – Reportagem de Hiroschi Watanabe.

[135] HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Diário de Minas 24 de setembro de 1954. Título da reportagem: O Sistema Pedagógico – O Aluno – O Professor – Reportagem de Hiroschi Watanabe.

Diante do conflito que se armava, o Reitor poderia vetar e partir para o confronto, entretanto, essa não foi a condução. Essas declarações feitas ainda em 1954, portanto, dois anos antes da inauguração da nova sede, remete a um discurso anterior à "escola sem muros" do princípio pedagógico, conforme denominado pelo antigo reitor, da "liberdade consentida". Não foi, portanto, a "escola sem muros" que inaugurou essa proposta, entretanto, esse espaço marcado pela ausência de muros, monumentalizou, concretizou e potencializou a ideia de liberdade.

Na relação entre liberdade e espaço, são interessantes as anotações da pesquisa de Pinçon e Pinçon-Charlot (2002) sobre as visitas que fizeram aos grandes estabelecimentos escolares frequentados pelas crianças ou adolescentes oriundos da grande burguesia na França. Eles descrevem:

> Causou impressão a abertura dos espaços ao meio circundante: não há cercas nem portão que devam ser transpostos diante do olhar inquisidor de um porteiro desconfiado. De fato, os métodos pedagógicos instituídos atualmente estão baseados em uma responsabilização das crianças e adolescentes de tal modo que a ausência – aparente – de vigilância suscita-lhes, no mínimo, a percepção de seu meio de vida diante das respectivas responsabilidades (p.23)

Para o herdeiro que irá assumir importantes heranças e também transmitir a seus herdeiros a posição adquirida, torna-se indispensável "cultivar o espírito de responsabilidade; ora, nunca é cedo demais para inculcá-lo".

> Ao disporem de uma grande liberdade aparente, em razão de sua fortuna, os jovens herdeiros devem aprender muito cedo a se controlarem, a serem a autoridade para si mesmo. Com efeito, não existe autoridade que possa ser superior à deles. Portanto, não é surpreendente que essas escolas tenham adotado bem cedo, antes mesmo das escolas das classes médias, os métodos que colocam a ênfase na responsabilização dos alunos, a saber: os métodos Montessori e Freinet [136](p.23).

Já em outro contexto, mas também considerado de elite, temos o pronunciamento do então Professor do Colégio Pedro II, Abgar Renault (1959). Em aula inaugural

---

[136] Maria Montessori (1870-1952) "fez uma reflexão mais geral sobre a educação que se desenvolveu em torno dos princípios da "liberação da criança"(...). A criança deve desenvolver livremente suas próprias atividades para amadurecer todas as suas capacidades e atingir também um comportamento responsável, mas tal liberdade, para Montessori, não deve ser confundida com o espontaneísmo. A "liberação" é crescimento rico e harmonioso, desenvolvimento da pessoa, e portanto deve ocorrer sob a orientação atenta, embora não coercitiva, do adulto, que deve estar cientificamente consciente das necessidades das crianças e dos obstáculos que se interpõem à sua liberação (GAMBI, 1999,p.532).
Célestin Freinet (1896-1966) "desenvolveu um método baseado na "co-operação" e centralizado no uso da tipografia na escola. Como fundamento da "pedagogia" de Freinet encontra-se uma concepção da experiência infantil como tâtonnement (ir tateando), movida pelas próprias necessidades da criança, mas que se nutre das várias técnicas cognitivas que a comunidade humana elaborou no tempo (CAMBI, 1999, p.524).

pronunciada na abertura dos cursos de 1959, Renault demonstrou sua preocupação com "os estudantes de hoje", segundo ele, considerados "indisciplinados". Considerava excessiva a liberdade concedida às crianças que não estavam sendo preparadas para o seu exercício, e essa falha estava sendo agravada pelas "condições de inquietude do mundo de hoje". Pondera então:

> Não será por intermédio de um aparelho de coerção que ela será conseguida, senão por meio da educação para a liberdade, o que não exclui, antes pressupõe a punição nos casos em que o exercício da liberdade transborde das linhas de exatidão que lhe forem assinadas e se transmude em desordem (p.07).

Apesar de no primeiro momento desconsiderar a coerção, o que se percebe no discurso de Renault é que a educação para a liberdade não pressupunha "extrapolar a exatidão das regras" e nem a "desordem", para esses casos, contava-se com a punição.

Segundo Cynthia Greive Veiga (2009), as mudanças nas concepções e práticas de disciplina e comportamento de alunos e professores na escola se fizeram numa direção específica rumo à civilização dos costumes, como desenvolvido por Norbert Elias (1994) em seu livro *A Sociedade dos Indivíduos*. No entendimento de Elias, com quem Veiga dialoga, uma das grandes conquistas das sociedades modernas foi exatamente a construção do hábito de estranhar e repudiar os atos de violência como modo de estabelecer as relações humanas. Historicamente houve um importante esforço na superação das ações de violência na escola e isso se refere principalmente a alterações na dinâmica de interdependência entre adultos e crianças[137].

O estudo de Jorge do Ó (2003), nesse sentido, também nos ajuda a compreender a relação entre disciplina, liberdade e o autogoverno. Esse autor demonstra, em sua tese, que a psicopedagogia, emergente nas últimas décadas do século XVIII a meados do século XX, recusou qualquer tipo de imposição moral externa à criança, contrapondo a coerção externa ao exercício do autogoverno. A criança precisava compreender e aceitar livremente. As práticas disciplinares caminhavam-se no sentido de superação das práticas disciplinares tradicionais, fundadas na coerção externa, em benefício do autocontrole. O self-government passa a ser uma peça central do novo regime

[137] Veiga (2009) estudou as mudanças nas relações entre alunos e professores na escola pública primária no Brasil. Seu trabalho "Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927)" cobre, portanto, o primeiro centenário de regulamentação da escola pública primária no Brasil, com enfoque para a província e depois estado de Minas Gerais.

disciplinar na Escola Moderna[138]. Jorge do Ó ressalta que isso não significa que a escola secundária fosse "alguma vez um espaço onde o aluno tenha podido circular livremente, sem ordem nem regras". O que ele identificou é que todos os mecanismos de submissão ética desenvolvidos, nos últimos cem anos, têm suposto sempre que o aluno faça as suas próprias escolhas. "Na escola, de há muito que a palavra moral se traduz por vontade e governo de si" (p.8).

O aluno seria levado a valorizar o estudo e a refletir por si próprio, daí os constantes apelos ao trabalho pessoal, livre e voluntário. O velho sistema da recompensa material, punição corporal, foi sendo trocado pelas estratégias da responsabilização direta. Os alunos, ao longo da escolarização, iriam ouvir que "a experiência do bem e do mal, da dor e da alegria, não é mais que consequências naturais de cada um dos atos por si praticados". O verdadeiro remorso e a intenção de se dominar viriam, dessa forma, do tribunal interno, ou seja, da própria consciência.

Jorge do Ó observa que as prerrogativas punitivas e compensatórias que o mestre-escola utilizava, desde a Antiguidade Clássica, aplicavam-se, em larguíssima medida, a sancionar ou castigar a falta de conhecimentos e dizia respeito quase só à instrução e não à educação do indivíduo. Para esse autor, na sua materialidade mesma, a violência sobre a criança passou a ser vista pelos homens das luzes como artificial e, era isso que importava, sem qualquer valor sobre a conduta. Já a dinâmica liberal buscava atuar

---

[138] Jorge do Ó investigou quais os artefatos discursivos que o Estado e a ciência psicopedagógica produziram, a fim de transformar o aluno no que denomina "artefato social", de acordo com uma abordagem foucaultiana (p.9). A tese da tese, como ele mesmo escreve, é que o também chamado ensino médio viu na conduta o seu problema pedagógico maior e na cultura de si a ocupação mais importante. Defende que os estudos secundários foram conquistando a sua autonomia porque exatamente procuraram pensar, agir e intervir sobre as atitudes, disposições e comportamentos dos alunos. Nessa linha, mostra que toda uma cultura pedagógica se afirmou tentando marcar as competências morais do educando. Emprega o termo *governamentalidade* e a expressão *tecnologias do eu* cunhado por Foucault, onde a governamentalidade corresponde ao "desencadear de toda uma arte caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas e formas de conhecimento científico destinadas a avaliar e a melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população". Já quando fala em tecnologias do eu, Foucault refere-se a "todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época". A sociedade moderna, segundo Foucault, transformou-se por essa via numa sociedade essencialmente disciplinar. Do Ó considera que este posicionamento intelectual traz agregado um conjunto de ferramentas que permitem compreender as racionalidades, as técnicas e as práticas que historicamente envolvem o cálculo e a formatação das capacidades humanas. Nestes termos, afirma que "o modelo de aluno autônomo que a escola tem vindo de há muito a promover, e sob tradições político-culturais as mais diversas, entronca por inteiro nesta tecnologia de governo" (p.3-12).

sobre o conjunto das inclinações comportamentais e não unicamente sobre o medo. O poder, dessa forma, "já não se caracteriza por impor constrangimentos, mas pela criação de cidadãos capazes de agir num contexto de uma liberdade regulada" (p.68). A vigilância nessa nova dinâmica já não tem, portanto, relação com uma ordem invariável e inflexível, plena de ritmo e regularidade. O silêncio, o controle externo ou a imobilidade – itens obrigatórios em qualquer regimento disciplinar de uma escola tradicional, segundo do Ó, daria lugar a dinâmicas geradoras de uma ampla liberdade de movimentos e, sobretudo, de "viva naturalidade" (p.122-123 e 149).

Nessa perspectiva podemos identificar uma aproximação da liberdade consentida e proposta pelo Reitor do Colégio Estadual com a dinâmica liberal do governo de si que exigia, conforme Jorge do Ó, "um dispositivo bem mais complexo que agisse sobre o conjunto das inclinações comportamentais e não unicamente sobre o medo" [139]. A escola organizar-se-ia e funcionaria de modo a que se propiciasse o exercício vivido da "emancipação e da liberdade, de ação consciente e convergente", capaz de tornar os alunos, "pela prática, futuros coparticipantes e colaboradores de uma vida social superior, sublimada". O regime da autonomia ou do *self-government*, conforme do Ó, "libertava o aluno da tutela pessoal do adulto e também da tradicional correia disciplinar porque a colocava sob a tutela de sua própria consciência moral". O autocontrole era visto como a "qualidade essencial que deve possuir os cidadãos de um regime democrático" (p.151-156). Conforme do Ó, a questão em causa não é a da coerção e dos constrangimentos exercidos, mas que "o poder liga-se antes aos modos como numa dinâmica onde a autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes" (p.31).

Estando em um lugar diferenciado e com uma proposta de liberdade consentida, os alunos aprovados no exame de admissão vão compor uma elite escolar. Pertencer a esse grupo era uma distinção. No próximo capítulo iremos demonstrar a construção dessa elite escolar.

---

[139] Continua Jorge do Ó dizendo que, essa liberdade, como o grande acelerador da disciplina escolar desde finais do século XIX, é vista, nestes termos, como mais um artefato da governamentabilidade e é também uma condição para a existência do poder. O poder amplia-se porque, exatamente, se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autônomos. (...) Tratava-se doravante de prever e prevenir. (...) ampliar e diversificar, levando a disciplina o mais longe possível exatamente até aquele ponto em que lhe não fosse mais necessária (p.35;125;151).

CAPÍTULO 5

A DISTINÇÃO DE SER ALUNO DO COLÉGIO ESTADUAL

O gosto pela literatura e pelo estudo e a "confecção artística" são práticas que identificavam os alunos do Colégio Estadual. Segundo Bourdieu (2008), as práticas podem ser classificadas e também classificadoras, bem como, expressão simbólica de uma posição. Podemos percebê-las, assim, em suas relações mútuas e em função de esquemas sociais de classificação. O gosto por certas coisas, segundo esse autor, funciona como um "operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos" (p.166), fazendo também com que as diferenças inscritas nos corpos tenham acesso à ordem simbólica.

No caso dos alunos do Colégio Estadual, algumas dessas práticas e marcas eram o gosto pelo estudo/conhecimento; o domínio de uma segunda língua, ser intelectualizado, traduzido não apenas pelas boas notas, mas pela aproximação e familiaridade com o livro e com o jornal, de preferência, sempre que possível, debaixo do braço; ser politizado; "conversar sobre tudo", dentre outros. Ser portador dessas marcas era valorizado e além de acessar mais facilmente determinados grupos.

Ao narrarem como se sentiam e comportavam diante de algumas situações, notamos uma autopercepção e o controle da própria apresentação. Eles procuravam demonstrar adequação àquele universo social e cultural. A cultura "desinteressada", não escolarizada, tinha ali grande valor, tanto que, quanto à nota, "eu podia tirar zero", mas tinha que "ser alguém perante os colegas". Esse "ser alguém" ou "estar por dentro de um contexto cultural" era saber o que estava acontecendo; em sala de aula ou nas conversas, usar exemplos retirados de leituras; e tudo mais que atestasse familiaridade com o mundo da política, da cultura, da filosofia etc. Naquele ambiente escolar era esse conjunto de atitudes e posturas que os distinguia, ou melhor, era "chique".

> A gente lia muita coisa por fora, que não tinha nada a ver com escola. Lia romance e, romance bom; coisa de sociologia; coisa de gente grande que estava lendo**.** Eu acho que isso era muito valorizado no Colégio, você usava para dar um exemplo na sala de aula. Não era considerada pesquisa ou um dever. Dava status! Ah meu Deus! Sair de casa, eu ficava insegura, eu tinha que ter um livro debaixo do braço, se eu ficasse sozinha eu

> podia ler. Era uma muleta maravilhosa, e a gente estava sempre lendo coisas interessantes, sempre trocando livros de tudo (Maria, ex-aluna).

> Líamos e conversávamos sobre Machado de Assis, Graciliano, Augusto dos Anjos, os mineiros todos, Drummond, Fernando Sabino, Otto, Cyro dos Anjos, Affonso Romano, Paulo Mendes Campos, João Camilo de Oliveira Torres, Murilo Rubião, Hélio Pellegrino, o Vinícius poeta, Jorge Amado, os cadernos de cultura dos CPCs, Simone de Beauvoir, alguns filósofos que mal entendíamos como Maritain, São Tomás, Julian Marías, o Padre Vaz, Ortega y Gasset, Sartre, e até Marx e outros que fingíamos entender, como Hegel e Whitehead. Mas andávamos sempre com um livro debaixo do braço; era uma marca da época. Ouvíamos Bach, Handel, Mozart; entre os populares ouvíamos Ella Fitzgerald, Duke Ellington, Piaff, Aznavour, Gershwin, que eu odiava, Vinícius, Baden Powell, tudo da Bossa Nova, e um pouco de rock – os Beatles, mal haviam chegado (...) O Estadual era uma universidade, o que a gente estudava na terceira ou quarta série do ginásio, os meninos de hoje não estudam na universidade. Eu li Raízes do Brasil na terceira série do ginásio, indicado pelo Amaro Xisto de Queiroz, professor de História. Eu li Caio Prado Junior, Gilberto Freyre, Werneck Sodré ainda no ginásio, entende? O Prof. Amaro mandava a gente ler Sérgio Buarque de Holanda e discutir em classe (Marcos, ex-aluno).

Portar o livro debaixo do braço e citar tantos autores eram diferentes maneiras de afirmar-se no grupo. Não importa se “mal entendiam os autores” que diziam ler; se fingiam entender ou se “odiavam” o que ouviam. Estava dito de forma implícita e explícita que era “terrível não ser intelectual”. Os alunos tinham consciência dessa senha que dava acesso ao pertencimento àquele grupo. Mateus expõe a dependência que tinha da aprovação dos colegas. Nessa relação, percebemos a tensão e a autocobrança, afinal, “não podia ser medíocre”.

> Escola boa é escola que tem alunos bons, então toda minha referência eram meus colegas. Eu tinha vergonha dos meus colegas. Vergonha no seguinte sentido: eu não podia ser um medíocre. Eu não podia ser uma pessoa, um “Zé Ninguém”. Eu podia tirar zero de A a Z , em todas as disciplinas. Isso era uma questão minha com o professor, mas eu tinha de alguma forma ser alguém perante meus colegas, isso na minha cabeça, porque era um contexto muito forte. Quando você está num ambiente de elite, de mérito, você é puxado pra cima. Por isso, são os alunos que criam um contexto superior, que puxa todo o grupo. Eu podia tirar zero, mas eu não podia estar fora de um contexto cultural. Tinha que saber o que estava acontecendo em termos de tudo (Mateus, ex-aluno).

Marta se esforçava deliberadamente para adequar as próprias condutas ao jeito de ser daquele lugar.

> Eu era muito boa em Geografia, História e estudava demais. Latim! Era incrível! E acontecia uma coisa comigo que eram as férias tiradas junto com a minha avó lá na zona rural. Eu tinha um período muito grande de férias e parte do tempo eu ficava estudando o que seria dado no ano seguinte. Então, quando chegava... eu devia ser uma aluna chaterésima, quando o povo perguntava da matéria, eu já estava sabendo, adivinhando tudo. Ser boa aluna era uma condição de reconhecimento, aceitação e até, quem sabe, de uma inveja. Uma vaidade minha, sabe, coisa própria de jovem: sou a melhor aluna; eu sou preta, mas sou a melhor aluna. Pode ter perfeitamente funcionado assim, por que

> não, não é? (...) Outra coisa que talvez possa ter aumentado o meu "pedigree" no Colégio Estadual é que eu era aluna da Aliança Francesa, isso com 13 anos de idade. Então, eu era a bambambã em Francês naquela época no Estadual[140] (Marta, ex-aluna).

O depoimento de Marta demonstra o peso de alguns elementos naquele espaço e que proporcionava a quem os portasse determinada distinção e valor. No seu caso, a desqualificação relacionada à sua identidade sociorracial eram amenizados com o destaque que ela alcançava diante do grupo por ser uma boa aluna; estar por dentro dos assuntos tratados e por falar francês. Havia um esforço deliberado de sua parte, uma disposição interna para se apresentar da melhor forma possível perante esse grupo, nem que para isso fosse necessário um esforço dobrado, daí utilizar, inclusive, o período de férias escolares para se preparar. Esse era o sentido de "fazer dobrado", que Marta mencionou quando citou a frase de James Baldwin que "os negros tinham que fazer duas vezes mais do que os brancos para serem reconhecidos a metade". Chama-nos atenção o fato de Marta ter tido duas reprovações e, ainda assim, dizer que era uma boa aluna. O ser reprovado não era algo incomum naquele ambiente e "o ser bom", não implicava, necessariamente, ser o bom de nota, mas "ser alguém perante meus colegas" ou "estar por dentro do que estava sendo tratado", conforme depoimento de Mateus.

Com outros alunos a "desqualificação" poderia ser outra. Madalena, ex-aluna, não se considerava uma menina bonita, mas havia outro atributo que poderia distingui-la.

> E é claro que essa coisa da inteligência era uma coisa que me fascinava, porque eu não era bonita, eu sabia perfeitamente que eu não era bonita. (...) Eu não era tão boa aluna em termos de notas. Mas lia muito fora do colégio aquilo que ninguém mandava ler. Eu gostava muito disso, acho que este 'gostar muito' me distinguia. (Madalena, ex-aluna)

Os alunos "entravam no jogo" e se "deixavam levar pelo jogo", segundo expressão de Bourdieu (2008,p.234)

> O interesse pela cultura, sem o qual não existe corrida, nem concurso, nem concorrência, é produzido pela própria corrida e pela própria concorrência que ele produz. Fetiche entre os fetiches, o valor da cultura engendra-se no investimento originário implicado no próprio fato de entrar no jogo e na crença coletiva relacionada

[140] O curso de Francês foi possível graças a uma bolsa de estudo e também pelo empenho da própria mãe de Marta. "Porque a minha mãe tinha, em Bocaiúva, visto um eclipse. Lá tinha sido o lugar no mundo onde o eclipse tinha sido mais forte e naquele tempo não tinha a aparelhagem que tem hoje. Ela trabalhava numa pensão e a pensão recebeu vários cientistas de todos os países e aquele pessoal falando todas as línguas estrangeiras. Ela falou assim... "a minha filha vai estudar, vai falar assim"."(Marta, ex-aluna).

> com o valor do jogo que faz o jogo e que refaz, sem cessar, a concorrência pelos desafios. (...) As lutas, cujo pretexto consiste em tudo o que, no mundo social, se refere à crença, ao crédito e ao descrédito, à percepção e à apreciação, ao conhecimento e ao reconhecimento – nome, reputação, prestigio, honra, glória e autoridade –, em tudo o que torna o poder simbólico em poder reconhecido, dizem respeito forçosamente aos detentores "distintos" e aos pretendentes "pretensiosos". Reconhecimento da distinção que se afirma no esforço para se apropriar dela, nem que fosse sob a aparência ilusória do blefe ou do símile (...). (p.234 e 235)

Ao descreverem a si mesmos ("nós" ou "a gente"), é notável o uso de alguns recursos que possibilitavam o estabelecimento de relações de superioridade para com "os outros", fossem eles de outras escolas ou de algum outro subgrupo da própria escola. A identidade se definia e afirmava na diferença. Nesse sentido os depoimentos são fortemente carregados dessa percepção.

> Não havia outra opção além do Estadual. Isso nem se discutia na família. Havia um preconceito com a escola particular, que era pague e passe. Na verdade é o seguinte: Colégio Militar, nem pensar. Meu pai era bem subversivo para isso, não aceitava muito esse tipo de enquadramento. Outras escolas particulares também não eram bem vistas. Quer dizer, na época, o Estadual era considerado o melhor (Isabel, ex-aluna).

> O Colégio Precursor era do pessoal que não dava conta de ficar no Colégio Estadual. Instituto de Educação, nó! Além disso, era escola só para mulheres. Então a gente achava tudo atrasado: escola só para mulheres, que não podia fumar, não podia usar calça comprida, que marchavam no Sete de Setembro (...). A minha lembrança era dessas escolas, sendo que, a campeã das campeãs, era o Colégio Estadual (Marta, ex-aluna).

> A gente olhava o pessoal dos outros colégios lá de cima. Isso a gente tinha certeza, que a gente era uma elite intelectual. O pessoal já ia assumindo aquele negócio de ser superior, de ser mais politizado, de ser entendido de cinema (...) Era uma coisa que a gente praticava, mesmo dentro do Colégio Estadual, mas aí era uma coisa de subgrupos (...). Meu pai achava que o Estadual era a melhor escola da cidade. Dos públicos o Municipal era considerado uma boa escola, o Loyola, todos os colégios de padres, mas isso nem era considerado na minha família. Era a escola pública. E o Estadual era de longe o melhor deles (Davi, ex-aluno).

> Eu não sei qual era a origem das informações que eu tinha sobre o Colégio, mas eu tinha informações que era o melhor Colégio de Belo Horizonte, e era lá que eu queria estudar, porque era lá que eu queria estudar, entendeu? (Madalena, ex-aluna)

A idealização e exaltação da escola e a forma depreciativa com que os alunos se referem às outras escolas são atribuídas também aos pais e ganha destaque nas entrevistas. Norbert Elias (2000), em seu livro *Os estabelecidos e os outsiders*, apresenta os resultados de um estudo realizado numa comunidade industrial da periferia urbana inglesa, chamada no livro pelo nome fictício de *Winston Parva*. O que foi observado ali por Elias e os demais pesquisadores é uma problemática, considerada por esse autor "como que em miniatura, um tema humano universal".

> Quer se trate de quadros sociais como os senhores feudais em relação aos vilões, os "brancos" em relação aos "negros", os gentios em relação aos judeus, os protestantes em relação aos católicos e vice-versa, os homens em relação às mulheres (antigamente), os Estados nacionais grandes e poderosos em relação a seus homólogos pequenos e relativamente impotentes, quer, como no caso de Winston Parva (...), os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, veem-se como pessoas "melhores", dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros (p.20)[141].

Elias registrou que aqueles que eram mais antigos na comunidade estigmatizavam, de maneira geral, o grupo de moradores mais novos[142]. Os indivíduos eram julgados e tratados – e, até certo ponto, julgavam a si mesmos – de acordo com a imagem que os outros faziam de sua vizinhança. Segundo Elias (2000), é de se considerar que o descrédito coletivo que é atribuído a esses grupos (os outros) por outros mais poderosos (nós), tem em geral alicerces profundos na estrutura de personalidade de seus membros.

> Ao enaltecer os membros de um dado grupo, o carisma grupal relegava automaticamente os membros de outros grupos interdependentes a uma posição de inferioridade. O carisma grupal reivindicado pelo grupo antigo da "aldeia" tinha o seu ferrão. (...) Era tanto uma arma de defesa quanto de ataque. Deixava implícito que era um sinal de desonra não fazer parte da graça e das virtudes específicas que os membros do grupo ilustre reivindicavam para si (...). Por toda parte, o carisma grupal atribuído ao próprio grupo e a desonra grupal atribuída às pessoas de fora são fenômenos complementares. (...) fenômenos gêmeos encontram expressão em formas estereotipadas de autoenaltecimentos e noutras igualmente estereotipadas, de censura, (...) contra os outsiders (p.132).

Nesse sentido, o depoimento de Mateus é exemplar:

> Nós éramos privilegiados, eu tinha essa consciência plena. A gente não tomava conhecimento dos outros colégios. Era uma coisa assim, uma arrogância muito grande. Um orgulho e uma prepotência. Era inquestionável! A gente olhava, até hoje eu olho, as pessoas que estudaram em outros colégios como alguém com certa deficiência. Quer dizer, é fruto de uma visão um pouco distorcida, mas o Estadual era mais ou menos isso. O Estadual era muito superior. (...) A instituição de ensino, talvez a instituição que eu participei que eu tenho orgulho é o Estadual. Na hora que eu vejo um ex-colega, pô!

---

[141] Para Elias, estudar os aspectos de uma figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade impõe à investigação algumas limitações, mas também suas vantagens. "O uso dessa pequena unidade social como foco da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala" (p.20).

[142] Um *established* designa "grupos ou indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder. Um *establishment* é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma "boa sociedade", mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os *established* fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros". Na relação temos o *outsiders* os "não membros da boa sociedade, os que estão fora dela" (p.7) (Frederico Neiburg – apresentação à edição brasileira de Elias (2000).

> aquele cara, eu tenho orgulho de ser igual a ele. Eu não gosto de nada que já participei, já o Estadual eu tenho o maior orgulho, é uma coisa que nem sei se isso é comum, mas é comum a todo ex-aluno do Estadual. A gente acha que é diferente quem estudou no Estadual. Então você é diferente, que você tem alguma coisa diferente, é uma coisa assim (Mateus, ex-aluno).

Para Elias, esse enraizamento profundo na estrutura de personalidade dos indivíduos tem também sua contrapartida, que é "a crença na graça ou virtude coletiva que muitos grupos atribuem a si mesmos e que lhes pode ser atribuída por outros que eles consideram inferiores" (p.132).

O elogio do próprio grupo que tende para a idealização e o "mexerico depreciativo", que tende para a degradação estereotipada são fenômenos estreitamente ligados à crença no carisma do próprio grupo e na desonra do grupo alheio. A identidade coletiva e, como parte dela, o orgulho coletivo e as pretensões carismáticas grupais ajudam a moldar a identidade individual, na experiência que o sujeito tem de si e das outras pessoas. Também segundo Elias (2000), "nos grupos estabelecidos desde longa data, naqueles em que os jovens e, quem sabe, seus pais e os pais de seus pais absorveram essas crenças desde a infância, junto com os símbolos correspondentes de louvor ou injúria, esse tipo de imagem grupal positiva e negativa impregna profundamente a imagem pessoal do indivíduo" (p.132 e 133).

Nesse sentido, o que observamos entre os alunos do Colégio Estadual é uma memória que assume a crença no carisma do próprio grupo e a depreciação dos outros colégios. Nos próximos tópicos, iremos aprofundar um pouco mais nessas marcas e práticas.

5.1 O uniforme escolar como forma de distinção

O esquema de percepção de si e do grupo passava também pelo uniforme escolar e funcionava como mais um reforço da identidade coletiva. O uniforme distinguia os alunos do Colégio Estadual das outras escolas e ganhava o espaço da cidade e essa relação é destacada, nas entrevistas, da seguinte forma: com "a gente", o orgulho; para os outros, "a inveja". Para Davi, eles não vestiam o uniforme, mas "envergavam o uniforme com muito orgulho". Para João, "o uniforme era uma referência!"

> A gente tinha orgulho do uniforme do Colégio Estadual. A gente desfilava com esse uniforme e tinha orgulho de dizer: "aqui ó, esse símbolo que está aqui no nosso peito é alguma coisa a mais". Nós nos sentíamos, pegando a gíria: "por cima da carne seca". E era motivo de orgulho mesmo, e todo mundo sentia inveja. O uniforme era o sentido. Quando os alunos do Loyola, do Santo Antônio e Dom Silvério olhavam aquele uniforme, olhavam diferente. E a gente era visto diferente, a gente tinha acesso fácil

junto ao governo do Estado para conseguir patrocínio para viagens culturais (João, ex-aluno).

O uniforme foi alterado em 1957, no 2º ano da nova sede. Foi uma inovação já que os uniformes das escolas eram, geralmente, feitos de tecido cáqui e o Colégio Estadual adotou, para os rapazes, uma calça cinza clara e uma camisa branca de manga comprida, "a gente sempre usava a manga dobrada. Só os caretas, uma caretice danada, usava abotoada aqui, no punho, era só gente careta que fazia isso", lembra Davi. No bolso da camisa havia o escudo triangular com um desenho inspirado na arquitetura do Colégio e com as iniciais do Colégio superpostas. Segundo Lucas, era uma "forma estilizada dos traços dos prédios desenhados no projeto arquitetônico". Percebemos aqui os traços da arquitetura do Colégio bordada na camisa do uniforme como uma demonstração de como a arquitetura era tomada como símbolo do caráter distintivo da instituição. No inverno o uniforme se completava com um paletó de casimira cinza sem gola e com escudo no bolso.

Para as alunas do Estadual, a saia era *evasê*, com o macho na frente e outro atrás, o que contrastava com a saia de pregas dos colégios de freiras. O uniforme era comprado pronto ou, quem tinha mais condições, podia fazer sob medida. Com essa possibilidade, as alunas interferiam no modelo original, principalmente no comprimento das saias. "Virava uma saia justinha, com o macho na frente outro atrás. "Estávamos em plena década de 60 quando a minissaia estava estourando. Os comprimentos das saias variavam muito" (Madalena, ex-aluna)[143]. "As meninas podiam usar saia curta (não mini), enquanto nos colégios de freiras a saia era abaixo do joelho" (Rute, ex-professora). Na cidade, "os alunos de outros colégios batiam de olho em você e já sabiam. O uniforme era colorido, diferenciado. O feitio era diferenciado" (Maria, ex-aluna).

Esses alunos ganhavam a cidade que, segundo Mateus, era muito pequena e tinha "toda essa coisa cultural ainda provinciana". O sentimento de pertença e o orgulho

[143] Os sapatos eram uma forma de distinguir os alunos desfavorecidos economicamente. "Havia mocassins e mocassins. Tecidos e tecidos. A blusa de uma maneira geral era igual, porque tinha esse debrum aqui na manga, tá vendo? *(mostra na foto).* Era mais difícil de ser feito e aquela coisa de enfiar a gravata assim, entra, tinha sei lá, três casas pra enfiar a gravata do Colégio, então era mais difícil. A blusa de maneira geral era a mesma para todo mundo. Mas o sapato era extremamente diferenciado, a saia e a meia, para não dizer do casaco" (Madalena, ex-aluna).

impregnavam também as práticas de sociabilidade, que eram também mais uma forma de marcar a distinção.

Figura 10: 4ª série Ginasial – 1962 – Detalhe para o Uniforme feminino. Acervo Fotográfico Colégio Estadual Governador Milton Campos.

5.2 Práticas de Sociabilidade

Renato Ortiz (1999) ressalta que quem se debruça sobre o período que vai de 1945 a 1964, período que engloba o recorte temporal dessa pesquisa, não deixará de notar que se trata de um momento de "grande efervescência e de criatividade cultural, além de ter sido um dos poucos períodos democráticos vividos pela sociedade brasileira".

Aponta também como questão central para esse momento a formação de um público que, sem se transformar em massa, define sociologicamente o potencial de expansão de atividades como o teatro, o cinema, a música, e até mesmo a televisão. As produções culturais encontram, portanto, nesse período um público urbano que não existia anteriormente, formado pelas camadas mais escolarizadas da sociedade.

O ambiente cultural que havia na cidade de Belo Horizonte na década de 50 e 60 é descrito em alguns trabalhos, crônicas e memórias. Lúcia Helena Monteiro Machado (2001), no seu livro *A Filha da Paciência: na época da geração Complemento*, nos oferece algumas facetas da "pacata vida em Belo Horizonte no final da década de 50". Mesmo sendo essa autora "da classe média, com certo ar de "nobreza decadente", e aluna da Escola de Balé de Klauss Vianna, portanto, um espaço de vanguarda, lembra-se da "total e absoluta falta de dinheiro que impedia um consumo maior." "Éramos parcimoniosos (...) A cidade carecia de bares e o importante era a conversa fiada"; entretanto, lembra que era "revolucionário" as moças frequentarem bares na companhia de "irresponsáveis rapazes" sem "eira" e nem "beira". Todas, amigas e colegas "obedeciam aos rígidos limites impostos pela "tradicional família mineira". Namoravam "rapazes casadoiros", de "boa família", "estudantes de direito, medicina ou engenharia e jamais saíam sozinhas". Para um simples cinema à tarde, era necessário um "pau de cabeleira", ou seja, alguém para acompanhar. Os rapazes iam a pé levar as moças em casa, já que carro era coisa de "mauricinho" e todos eram assumidos "pés-rapados". Recorda que "em épocas de vacas magras, sem o espírito consumista da atualidade, as opções eram poucas. No inverno, então, não tinha nem graça. Cada um tinha apenas uma blusa de lã. O modelo era o mesmo, todas abotoadas na frente" (p.23,24 e 47).

A *Geração Complemento*, mencionada no título do livro de Lúcia Machado, é retratada também por Arnaldo Leite de Alvarenga (2002). Complemento é o nome de uma revista literária, que em fevereiro de 1956 começou a circular em Belo Horizonte compondo ou dando visibilidade para vários movimentos artísticos e culturais como "o teatro, a música, o coral e a operística, a crítica cinematográfica e literária e a dança que começavam a ganhar corpo na cidade. Essa é a época da "Geração Complemento",

> que a partir dos anos 50, se não se constituíram em "revoluções", pelo menos serviram de estímulo a uma efervescência cultural, não só no seu período de origem , mas, por sua extensão às décadas posteriores, tendo exercido grande influência nos meios culturais e intelectuais tanto na cidade como no País, geraram figuras importantes para o Brasil e mesmo para o mundo[144] (p.71).

[144] A Revista literária Complemento abrangia poesia, canto, ensaios, notas críticas, cinema, teatro, música e artes plásticas. Segundo crítica de Carlos Denis no jornal Estado de Minas, de 24 de julho de 1956 "vale como manifestações da nossa gente nova, nascendo para a vida intelectual e querendo dar vazão às suas manifestações literárias e artísticas ao gosto de cada um de seus componentes".

Também é desse período o jornal independente Binômio (1952-1964). Em 1959 tinha uma tiragem de 54 mil exemplares e era "marcado pelo signo da controvérsia", segundo seu fundador e diretor, José Maria Rabêlo (2004). Sua repercussão começou praticamente desde o primeiro número "ao mostrar o outro lado da notícia, através do humor e mais tarde, de reportagens e denúncias, entrava num campo proibido para a grande imprensa da época". O Binômio foi notícia na Revista Time, no Jornal Le Monde, tendo inclusive, em 1986, seu papel histórico destacado em um vídeo produzido pela Sharp "Impressões do Brasil", único jornal de Minas a figurar neste trabalho: "irreverente e combativo e que já no primeiro título ironizava o programa do então Governador Juscelino Kubitschek", segundo Rabelo (2004).

O Desatino da Rapaziada, livro de Humberto Werneck e ex-aluno do Colégio Estadual, focaliza a atividade intelectual e jornalística de Minas de 1920 a 1980. Nesse livro, o Binômio é apresentado "como uma das experiências mais interessantes da imprensa brasileira", considerado, inclusive, como o precursor d´O Pasquim, que surgiria em 1969. Deixou de circular com o golpe militar de 1964, quando seu "faturamento superava o de todos os demais jornais de Belo Horizonte, com exceção do Estado de Minas[145]".

Nas entrevistas identificamos que a experiência de "viver a cidade" estava em sintonia com esse momento de "grande efervescência e de criatividade cultural". O depoimento de Mateus, que entrou para o Colégio em 1957, apresenta algumas possibilidades de pertencimento e a comunicação que havia entre grupos e subgrupos.

> Eu pertenci ao grupo dos escoteiros, era um grupo que mantinha certa cumplicidade. É um grupo que reunia dentro do Estadual, começou lá na Augusto de Lima e depois nós tínhamos ali nossa sede. Era mais uma ligação forte que eu tinha com o colégio e tinha ali, a tropa eu não sei quantos alunos que tinha, mas tinha uns 50. Era outra forma de pertencimento, quer dizer, eu tinha duas entradas no Colégio, eu era aluno e era escoteiro. Aquilo era forte, era um grupo forte, um grupo com identidade própria, um grupo que se reunia, um grupo que até hoje diz: ah! meu companheiro de escoteiro. Eu tinha esse pertencimento[146]. Mais tarde entrei para a turma "da pelada do basquete". A gente matava aula para jogar basquete. Eu fazia um campeonato na Rua São Paulo que

---

[145] Comentário de Mário Athayde, gerente do Binômio de 1956 a 1964. RABÊLO (2004,p.186). Participavam do jornal nomes como: Fernando Gabeira, Fernando Mitre, Guy Almeida, José Aparecido de Oliveira, Roberto Drummond, Ronaldo Nascimento, Sérgio Porto (Stanislaw Ponte Preta), Wander Piroli, Ziraldo, José Maria Rabêlo (fundador e diretor do jornal).

[146] Sobre escotismo e Ginásio Mineiro, ver: Educação e civismo: movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930) de Adalson de Oliveira Nascimento. Revista Brasileira História da Educação: janeiro/junho 2004 n. 7. Disponível on-line http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE7.pdf

> saiu no jornal *Última hora*, no jornal da época. Tinha o grupo da JEC, do qual eu fiz parte. Tinha o grupo político da Acerce, do Diretório, o Marcos foi presidente. (...) Tinha o CEC, Centro de Estudos Cinematográficos que fez uma geração aí de cineastas, e que a gente tinha carteirinha. Era quase obrigatório você gostar. Eu acho que pouca gente entendeu e nem gostou, mas era (Mateus, ex-aluno).

Esse depoimento indica que existiam outros grupos no Colégio Estadual que não tinham como valor distintivo apenas o capital cultural. Alguns eram ligados ao esporte apenas. Entretanto, no grupo entrevistado, esta visão foi unânime, como também se destaca na representação social do colégio e na construção de sua memória, o que não quer dizer que fosse a única, apenas dominante.

O interesse pelo cinema está presente em vários depoimentos, seja ele o cinema de entretenimento, americano ou aquele de cunho mais político. Era um programa familiar e de turma de amigos, principalmente para aqueles que já estavam no Científico ou Clássico. Madalena, ex-aluna, relembra que o Cine Pathé era frequentado por duas turmas e que tinham forte influência na socialização dos jovens. "O cinema fazia parte do viver na cidade. O cinema Metrópole era diferente do Cine Tupi, que era diferente do Cine Acaiaca, tanto em relação ao tipo de filme que passava quanto aos tipos de pessoas que iam ver aqueles filmes". [147]

Segundo Albano (2008, p.29), o cine Metrópole e o Cine Acaiaca tinham a vantagem de oferecer três matinês todos os dias da semana e "a opção de ir para o agitado segundo andar e assistir aos filmes em primeira mão". Relembra que ir ao cinema no centro tinha um significado maior e não se limitava unicamente ao prazer de assistir ao filme escolhido. "Significava a possibilidade de olhar, de sentir, de fruir a cidade nos seus múltiplos usos. Além da divertida viagem no bonde que descia a Rua da Bahia. Um acontecimento ímpar, uma aula de sociabilidade" (p.28).

O cinema era um programa que ia além do somente assistir ao filme. Podia ser discutido, analisado em revistas especializadas e esse conteúdo era assunto nas conversas dos alunos. Nos depoimentos, muitos eram adeptos, "de carteirinha", do

---

[147] "As minhas amigas do colégio, os irmãos delas, ou os namorados delas e tal, eram de turmas vizinhas ao Pathé. Lá tinha duas turmas. Uma que era a *turma da Savassi*, composta de jovens mais velhos que já estavam instalados ali perto de onde era a Padaria Savassi. A outra era a turma do *Serve Bem*, um dos primeiros supermercados de Belo Horizonte que era bem ao lado do Cine Pathé. Ali foi o lugar de congregação, digamos assim, de outro tipo de rapaz, que eram mais jovens que a turma da Savassi e que estudavam ou no Estadual ou no Santo Antônio ou no Loyola" (Madalena, ex-aluna).

cinema de cunho mais político e social. Esse gosto era distintivo, pois remetia a algo mais refinado intelectualmente.

> O pessoal já ia assumindo aquele negócio de ser superior, de ser mais politizado, de ser entendido de cinema. (...) Eu vivia em dois mundos, era da turma do esporte que não era uma turma tão chegada assim em literatura, no "Cahier du Cinéma", esse negócio todo. Mas a gente considerava muito essa coisa de ser intelectual e assistir os filmes do CEC (Centro de Estudos Cinematográficos). É... isso era chic. Ser politizado também era chic, então você tinha um certo desprezo por quem não queria nem saber (Davi, ex-aluno).

José Américo Ribeiro (1997) observa que as possibilidades de inserção do jovem na atividade cineclubista eram bastante fortes em Belo Horizonte, na década de 50 e 60[148]. Dois cineclubes destacaram-se na época: o Centro de Estudos Cinematográficos – CEC, fundado em 1951, com uma postural liberal e leiga, e o Cine-Clube Belo Horizonte – CCBH, que seguia orientação católica.

O CEC foi o mais importante cineclube de Belo Horizonte e o responsável pela formação de uma centena de interessados pela cultura cinematográfica. Era muito aberto e foi considerado, naquela época, como uma posição de vanguarda. Havia desde o lançamento de filmes como debates de ordem política[149].

Lúcia Machado (2001) relembra que

> Naquela época, olhávamos boquiabertos para algum felizardo que já tivesse assistido, por exemplo, Cidadão Kane. Raríssimos. Lia-se muito sobre cinema, mas via-se pouco o que realmente interessava. Ficávamos à mercê da programação dos cinemas. O CEC, com todas as dificuldades que enfrentava, era um oásis. Não só podíamos ter acesso a filmes raros com debatê-los e receber informações. (...) Ninguém era considerado um intelectual digno dessa designação, se não frequentasse esse templo da sétima arte (p.67-68).

Para ser considerado um intelectual, era preciso saber do que estava passando ou sendo discutido no CEC, daí Mateus dizer que "era quase obrigatório você gostar". Em

---

[148] Todos os comentários e citações sobre cineclube estão baseados no estudo de RIBEIRO (1997).

[149] O CEC foi um prolongamento do Clube de Cinema de Minas Gerais fundado em 1945. O primeiro presidente do CEC foi Jacques do Prado Brandão. Em 1952 o CEC publicou o único número da revista *Cinema* e se apresentava como "Sociedade Civil de cunho exclusivamente cultural e artístico, tendo por fim o estudo e divulgação da arte cinematográfica. A inauguração da sede própria do CEC, no segundo andar do cine Art Palácio, foi noticiada pela Revista de Cinema, número 22, de abril/maio de 1956. Ribeiro (1997) afirma que nos primeiros anos de funcionamento "o CEC projetava filmes originários de distribuidoras independentes da Filmoteca do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Exibiam-se filmes primitivos franceses, mostras do documentarismo inglês, do musical americano, do western. Organizavam-se retrospectivas e ciclos, criavam-se cartazes, escrevia-se sobre os filmes dentro de uma visão crítico-histórica" (p.32).

depoimento citado por Ribeiro (1997, Newton Solva, presidente do CEC na década de 50, diz que

> havia uma tendência cultural do grupo que cultivava o cinema nesta época para valorizar, politicamente, o produto europeu, ou seja, italiano ou francês. Uma preferência política, porque já havia enraizada nessa turma uma tendência antiamericana, no sentido geral imperialista (p.32).

Geraldo Veloso, na época, estudante do Colégio Estadual, conta em depoimento a Ribeiro que, na década de 60, ele e mais alguns colegas passaram também a frequentar o CEC. "Nesse período, então, do Estadual, por volta de 60/61, esse grupo começou a ir para o CEC e começou a falar em fazer cinema" (p.38). Segundo Ribeiro, esses jovens já estavam preocupados com a produção cinematográfica influenciados, em parte, pelas ideias apresentadas pelo *Cahier du cinema*, sobretudo da *Nouvelle Vague*[150]. O momento político era, sem dúvida, completamente diferente e a motivação para se fazer cinema muito maior. O pessoal do Colégio Estadual assumiu a direção do CEC, elegendo Flávio Werneck para presidente em 1964. Uma das primeiras providências do grupo, segundo Ribeiro, foi fazer voltar a circular a *Revista de Cinema.*

> Nós achávamos que nós éramos altamente politizados, enfim... íamos mudar o mundo e tudo o mais. Nós achávamos que éramos uma elite intelectual porque lá a gente tinha Cine Clube, Cinema Novo Francês e "Cahiers du Cinéma" (Davi, ex-aluno).

Lucas (ex-aluno) lembra que o CEC – Centro de Estudos Cinematográficos era o mais conhecido e que funcionava permanentemente. Promovia a exibição de filmes e debates sobre o seu conteúdo. Os estudantes tinham grande participação em suas exibições.

> No turno da noite havia gente ligada ao cinema[151]. No turno da manhã havia um grupo de cinema ligado ao CEC, Centro de Estudos Cinematográficos, famoso entre a

---

[150] *Cahiers du Cinéma*, a revista vanguardista criada por André Bazin, ainda se mantém presente em espírito e como influência em diversos realizadores do cinema contemporâneo. Batizada pela jornalista Françoise Giroud, em 1958, a *Nouvelle Vague* chegou com o propósito de romper com a chamada "tradição de qualidade" do cinema francês de então, que se notabilizava, basicamente, por adaptar obras literárias de prestígio. Com o prêmio de melhor direção no Festival de Cannes de 1959, Os Incompreendidos, de François Truffaut, inaugura uma nova fase no cinema francês (e mundial), em que diretores extremamente criativos passam a ser vistos como os verdadeiros autores de seus filmes. É a *politique des auteurs*, na qual o diretor é soberano em todo o processo cinematográfico, do roteiro à edição. http://www.revistadacultura.com.br:8090/revista/rc25/index2.asp?page=mon_amour

[151] Marcos cita Geraldo Veloso, cineasta, roteirista, montador, produtor e crítico de cinema. Integrante do Cinema Marginal dirigiu os longas "Perdidos e Malditos" (1970) e "Homo Sapiens" (1975). Entre os inúmeros filmes que montou está a obra-prima de Júlio Bressane, "Matou a Família e Foi ao Cinema" (1969). Também lembra de outros que se destacaram em outras áreas: "No jornalismo, lembro-me do Gilberto Mansur, que está em São Paulo e com quem trabalhei. Há os que se tornaram políticos, como o Pimenta da Veiga e o Eduardo Azeredo. No esporte, o Tostão, que já despontava (...)(Marcos, ex-aluno).

> rapaziada (...). O Colégio tinha um clima de convivência entre alunos, entre alunos e professores e entre alunos e funcionários que era magnífico. Acho que o frequentamos numa época, a época do Colégio sem muros, que foi extraordinária (Marcos, ex-aluno).

Marta não participou do CEC, mas usufruiu, enquanto durou, do *Cine Grátis*, que tinha na Praça ABC[152],

> Eu tinha uma limitação no que diz respeito à cultura. Cultura no sentido "stritu" da expressão cultural, que era o fato de eu ser filha de empregada doméstica e ter o meu tempo mais limitado. Eu tinha que trabalhar. Não ficava muito na rua.

Estamos falando, portanto, de diferentes inserções e possibilidades de ser jovem, das quais os alunos e alunas do Colégio Estadual desfrutavam em intensidades diferentes.

Já o CCBH – Cine-Clube Belo Horizonte iniciou oficialmente suas atividades no dia 3 de fevereiro de 1959. A denominação original era Cine-Clube Ação Católica (CCAC), iniciado por um sacerdote dominicano, frei Francisco de Araújo, recém-chegado da França e empolgado com o movimento cineclubístico de lá. As sessões do cineclube realizavam-se no Salão Paroquial da Igreja São José todas as quintas-feiras, às 20 horas. José Alberto da Fonseca, seu primeiro presidente, em depoimento a Ribeiro (1997) diz que:

> nos fins dos anos 50, um grupo que era do Colégio Estadual fundou o Cine-Clube Belo Horizonte. Eram estudantes secundaristas ligados ao movimento estudantil católico. Nós fundamos o CCBH. Não tínhamos local, vivíamos de máquina emprestada. Mas era uma tentativa de abrir para outro segmento. Colocar no nível de estudantes secundários o cineclubismo. Nós chegamos a ter mais de cem pessoas (p.47).

No CCBH eram jovens interessados em receber informações sobre o cinema, ainda bem de acordo com a ideia católica de formação do espectador, mas já discutindo um outro tipo de cinema que apresentava valores humanísticos e sem a preocupação moralizante.

Segundo Ribeiro (1997), a relação do cineclube com o catolicismo é devido a um "amplo movimento de renovação cristã, iniciado a partir da orientação do Papa João XXIII, no qual o movimento cineclubista católico estava inserido e seguia as diretrizes do *Institute des Hautes Études Cinematographiques*, IDHEC" (p.48). Essa renovação cristã, denominada Ação Católica, baseada em ideias de Monsieur Cardin, fundador do movimento na Bélgica com o nome de Juventude Operária Católica – JOC, criado para se contrapor ao radicalismo do Partido Comunista. Aqui, percebemos uma interface entre cinema, política e religião.

---

[152] Praça entre a Avenida Afonso Pena e a Avenida Getúlio Vargas em Belo Horizonte.

No início da década de 60, seguindo uma orientação das entidades representativas dos estudantes secundaristas, a liderança estudantil do Colégio Estadual propõe a extinção da ACERCE e a criação de um Diretório Estudantil (DE). A proposta era, segundo Lucas, de se uniformizar, nos colégios, a denominação de Diretório Estudantil.

Na transição da ACERCE para o Diretório Estudantil houve uma mudança no princípio da organização. Paulo Irmensul Rogedo, ex-aluno do noturno, escreveu na INÚBIA, com o título "Controvérsias" [153], o histórico dessa mudança. Fazendo comparações, ele afirma que o Diretório Estudantil visava ampliar o campo de atuação da associação de alunos do colégio e explica como:

> Conseguindo representação estudantil, representando os alunos perante a direção do colégio, junto a entidades estudantis e perante os poderes públicos. Desejamos reivindicar em nome dos alunos, fazer sentir sua opinião sobre tudo que se relacionar com eles, promover campanhas que venham ao encontro dos interesses dos alunos e, principalmente, do colégio.

Ele responde a várias perguntas que motivavam, segundo ele, algumas "controvérsias". A primeira seria o motivo de mudar o nome. Considera esse questionamento mais emotivo do que racional. Reconhece a tradição da ACERCE no colégio, fundada em 1945, entretanto questiona: "será que o colégio durante todos estes anos *(refere-se aos 108 anos do colégio)* apenas durante 16 anos possui uma associação de alunos? Pondera que, provavelmente, outros grêmios, clubes e associação de alunos precederam a ACERCE. O último deles foi o "Grêmio Literário Prof. José Eduardo da Fonseca, com mais de vinte anos de tradição, que foi substituído pela ACERCE, porque os alunos desejavam promover, além de atividades literárias, atividades de caráter esportivo e recreativo". Com isso afirma que o surgimento da ACERCE foi a vitória "de uma ideia mais vibrante e, como consequência, apenas como consequência, a quebra de uma tradição". Paulo Rogedo argumenta que o significado da sigla ACERCE (Associação Cultural, Esportiva e Recreativa do Colégio Estadual) limitava-os à promoção e realização de concursos, torneios esportivos, bailes e excursões. Considerava esse o problema. O próprio nome impedia-os de representar os alunos do Colégio. Explica então que:

---

[153] CONTROVÉRSIAS – INÚBIA, pág. 3, março de 1962. Paulo Irmensul Rogedo.

> A escolha do nome Diretório Estudantil foi uma analogia com o nome dos diretórios acadêmicos (DA) das faculdades. Aliás, é oportuno lembrar que os D.As das Faculdades foram reconhecidos por Decreto Federal, tornando-se indispensável, nas escolas superiores, a manutenção de um órgão desse gênero, com representação estudantil. Oportunamente deverá suceder o mesmo com os D.Es. O futuro, mais próximo do que se pensa, nos dirá.

Marcos que era do turno da tarde, ainda no ginasial, relembra a composição desse primeiro grupo que assumiu o DE e o jornal A Inúbia. O mais velho era do noturno, Paulo Irmensul Rochedo, segundo Marcos, "o mentor intelectual do diretório" [154]. Lucas era do turno da manhã,

> era mais executivo, tinha grande capacidade de liderança e de organização. Era um realizador, muito hábil politicamente, simpático com todos, e sabia como ninguém conversar com a direção do Colégio. Era o líder político do grupo (Marcos, ex-aluno).

Para a montagem de uma chapa era necessário ter representantes dos três turnos, o que foi possível com a união desses três colegas.

> Exatamente como formamos este trio eu não sei. Lembro-me do Rogedo me visitando à tarde, falando que a ACERCE perdera o sentido, que era preciso criar um órgão de representação dos alunos. Isso em 1961 ou 62. Eu tinha, então, dezesseis ou dezessete anos. A ideia que o Rogedo trazia era substituir a ACERCE pelo Diretório Estudantil, concebido para ser um órgão verdadeiramente representativo dos estudantes do colégio. Ele já tinha amadurecido as diretrizes deste órgão, e aí passamos a nos reunir para fazer o estatuto. Havia, na ocasião, outros grupos de política estudantil envolvidos com a ACERCE, mas eram grupos sem essa conotação política transformadora que tinha o DE (Marcos, ex-aluno).

A partir destes contatos e "de muita discussão" com os colegas, decidiram pela transformação. Lucas, que era presidente da ACERCE e 1º presidente do Diretório Estudantil, lembrou que os alunos ligados ao movimento estudantil político estavam em contato com diversas outras entidades, como o Diretório Estudantil do Colégio Municipal de Belo Horizonte; a UMES – União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Belo Horizonte. Paralelamente com a UMES, no nível estadual, existia

---

[154] Paulo Irmensul Rogedo, já falecido, foi um importante nome na história do Diretório Estudantil (DE), segundo Marcos e Lucas, dois ex-alunos que também faziam parte da diretoria do DE. Segundo Marcos "foi ele quem começou tudo. O Rogedo era o cérebro. Baixinho, com grandes óculos caindo pelo nariz, era o mais maduro e o mais intelectualizado do grupo. Tinha melhor formação política, muito melhor formação literária – enfim, era o mentor intelectual". Lucas lembrou que ele era "muito humilde, filho mais velho de uma família modesta e numerosa, ele morava na Rua Bonfim, perto do cemitério, numa casa perdida no fundo de um lote. Vestia-se com simplicidade. Trabalhava desde pequeno, naquela altura como funcionário da Guarda Civil, na Rua da Bahia, perto do Palácio da Liberdade. O tio dele era um alto dirigente policial do estado, e isso levantava suspeita de certos grupos da política estudantil. Mas, evidentemente, não havia nada contra a fidelidade de Paulo Rogedo aos princípios que pregava. Chegou a ser Subsecretário do Trabalho na gestão Hélio Garcia" (Lucas, ex-aluno).

a UEC – União dos Estudantes Católicos, liderada pelo Colégio Santo Antônio e, no nível nacional, existia a UNE – União Nacional dos Estudantes. A UCMG – União Colegial de Minas Gerais; o DCE – Diretório Central dos Estudantes da UFMG; a JEC – Juventude Estudantil Católica e a JUC – Juventude Universitária Católica, todas elas entidades de grande importância na formação dos jovens naquela época.

Essas entidades eram atuantes e tinham força entre os estudantes, como podemos verificar no jornal Diário de Minas de fevereiro e março de 1957. A UMES convocou os estudantes secundaristas das escolas particulares de Belo Horizonte para que entrassem em greve em protesto contra o aumento de 100 a 300% nas mensalidades. O movimento teve apoio da União Colegial; União Municipal dos Estabelecimentos secundários; União dos Estudantes do Comércio; União Secundária Mineira. No dia 19 de março de 1957, fizeram um grande comício na escadaria da Igreja São José, onde discursaram os líderes estudantis da cidade e teve a participação do Presidente da UNE – José Batista de Oliveira[155].

Quem participava da política estudantil secundarista tinha, desde então, o contato com a política estudantil universitária e o período da universidade foi lembrado, por muitos, como um prolongamento daquilo que foi vivido no ensino secundário. Segundo Lucas,

> O pessoal do Diretório sabia quem era o Aluísio Pimenta[156], quem era Arthur Versiani Velloso, diretor da FAFI, quem era o diretor da Ciências Econômicas, quem era o Ministro da Educação, quem era José Serra, presidente da UNE, e assim por diante. Na UNE tinha o Zé Serra, o Aldo Arantes e o Vinícius Caldeira Brant, mineiro – tenho a impressão de que a UNE do Vinícius era a de 62, do Serra a de 63 e do Aldo a de 64 (Lucas, ex-aluno).

A dificuldade de acesso a uma escola secundária, realidade vivida por grande parte dos jovens secundaristas da cidade, e que perdurou ainda nos anos seguintes, não era

---

[155] Os representantes dessas entidades tiveram, no dia 21 de março, na Capital da República, um encontro com o Secretário Abgar Renault com objetivo de entregar uma interpelação ao governo – dirigido ao Presidente da República e ao Ministro da Educação para que respondessem a algumas perguntas, dentre elas: quanto se arrecadava anualmente através do selo de Educação e qual o destino dado à arrecadação. Como eram aplicadas os 20% anuais da renda resultante dos impostos de manutenção do ensino. Questionavam porque o ensino superior era gratuito e o ensino secundário, cuja gratuidade parcial era determinada pela constituição no art. 168, continuava caro e desprezado pelo poder executivo. Pediam também a mediação do Ministro Clóvis Salgado na questão do aumento das taxas escolares fixadas em BH. Fonte: Hemeroteca de Minas Gerais. Diário de Minas, 20 de março de 1957.

[156] Foi professor Catedrático no Ginásio Mineiro/Colégio Estadual de Minas Gerais. Em fevereiro de 1964 foi eleito pelo Conselho Universitário para a lista tríplice e nomeado Reitor da Universidade de Minas Gerais, hoje Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi o mais jovem Reitor da UFMG.

desconhecida da liderança do Colégio Estadual. Marcos, durante a entrevista, recuperou seu discurso de formatura do ginásio em 1962. Leu e comentou sobre alguns trechos onde fica marcado o tom político e de denúncia:

> "É chegada a hora de pensarmos no futuro. Que dizer de nós, ginasianos de agora, diante do futuro que nos espera?" – aí eu vou fazendo várias chamadas: – "Olhe, estudante, encare a realidade. Lembre-se de que você é minoria em comparação com o número de jovens, iguais a você, existentes no Brasil. Lembre-se de que a instrução na sua pátria é privilégio, um privilégio seu, apenas. Lembre-se de que é apenas sua a liberdade de prosseguir, de almejar uma carreira brilhante. Lembre-se, sobretudo, de que o Brasil é um país democrático, mas que a liberdade de estudar não é da maioria, mas sua". – Quantos anos eu tinha aqui, meu Deus, no ginásio! – "Encare a realidade, estudante. O homem do campo: de dez milhões de pessoas empregadas no Brasil em atividades agrárias, apenas 18% são proprietários; os 82% formam a massa que compõe os trabalhadores miseráveis". E por aí vai, assim, cheio dos clichês da época. (Marcos, ex-aluno).

Lucas lembrou que o DE promovia também atividades como feiras anuais de venda de livros didáticos com preços menores que no comércio, torneios esportivos, festas em geral, atividades culturais, conferências, excursões e muitas outras. Maria também destaca outros aspectos:

> A gente fazia passeata por causa do preço de passagem de ônibus; para pagar só meia entrada no cinema; essas reivindicações tradicionais de estudante. A UMES (União Municipal de Estudante Secundários) conseguia através dos Diretórios Estudantis organizar os colégios. A gente era esperto. O pessoal do Estadual ia ao Colégio de Aplicação, passava nas salas, falando que era para parar com as aulas que ia ter uma passeata, enquanto isso o pessoal do Aplicação estava no Estadual. Dessa forma a gente não era punido por estar fazendo isso no Colégio (Maria, ex-aluna).

A menção de Maria a uma possível punição pela interrupção das aulas demonstra que nem tudo era possível ou liberado dentro da escola. Havia alguns limites que precisavam ser respeitados, contudo, havia uma margem para a atuação dos alunos, conforme seu relato.

João acompanhou o movimento estudantil antes de 1964 até próximo de 1968 e relembra que o Diretório Estudantil era extremamente organizado e ressalta o papel político que os jovens do Colégio Estadual tiveram no período pós-64 até 68.

> Era a liderança política do Colégio Estadual, sobretudo do Científico, alunos que participaram de grupos políticos: JEC, JUC, JOC, MR-8[157] etc. Era uma plêiade de movimentações que agitavam a cidade e os alunos participavam ativamente de todos os

[157] JEC – Juventude Estudantil Católica; JUC – Juventude Universitária Católica; JOC – Juventude Operária Católica; MR-8 – Movimento Revolucionário 8 de outubro.

> movimentos políticos. Destacando inclusive no ano de 68: o ápice do Movimento Estudantil do Colégio Estadual. Depois daí, o declínio definitivo (João, ex-aluno).

Entre os entrevistados, a Juventude Estudantil Católica (JEC) é citada por todos, seja por aquilo que atraía e agregava, como pelo sentimento de rejeição. Marcos relembra que "o peso da igreja era muito grande":

> Não era a igreja tradicional, era a igreja do Padre Vaz que foi o grande mentor da Ação Católica e depois da Ação Popular (AP). Eu nunca participei da JEC ou da JUC, porque nunca fui muito chegado em religião. Mas eu, o Lucas e o Paulo Rogedo éramos muito próximos a esses movimentos. Não era a igreja carola, entendeu? Os padres da Ação Católica eram padres progressistas, dominicanos. Eu me recordo do Frei Mateus, do Frei Chico e do Frei Marcelo. Muitos foram perseguidos, torturados. A JEC não se reunia só nas rodinhas do Colégio. Havia uma reunião em frente à Igreja São José, a chacrinha. O adro em frente à Igreja ficava apinhado de jovens conversando fiado sobre política brasileira, questões econômicas etc. – era este o assunto. Alguns ouviam a missa das seis, na Igreja, saíam da missa e iam papear (Marcos, ex-aluno).

A Ação Católica brasileira começou a existir oficialmente através do documento chamado *Mandamento dos Bispos do Brasil*, que a instituiu em 9 de junho de 1935, inspirada no modelo da Ação Católica italiana, segundo Zaira Ary (2000). Os ramos da organização eram diferenciados pelo sexo, idade e estado civil[158]. Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, cardeal-arcebispo do Rio de Janeiro (1930-1942) era o principal promotor e organizador da Ação Católica do Brasil. Dom Leme chamava os "leigos" como os católicos especiais.

Mateus ri ao dizer que foi "aliciado", ou seja, um colega do Estadual o convidou para ir para JEC. Maria também, ex-integrante da JEC, lembra que a ampliação do grupo se dava entre os próprios amigos de escola. A JEC tinha como lema inspirador o ser "o sal da terra e a luz do mundo". A pessoa deveria estar no meio do povo, formando líderes que iriam agir no mundo. Sentiam-se na obrigação cristã "de juntar as pessoas para elas ficarem mais amigas, mais solidárias".

> Então me nuclearam, o termo era esse, cooptar alguém para a JEC chamava nuclear. Me puseram no núcleo, qualquer coisa assim, e eu fui entusiasmada. Essa ação de cooptar

---

[158] São eles segundo Dale (1985,p.9), citado por Ary, Zaira (2000, p.92): (a) Homens da Ação Católica (HAC) para os maiores de 30 anos e casados de qualquer idade; (b) Liga Feminina de Ação Católica (LFAC) para as maiores de 30 anos e as casadas de qualquer idade; (c) Juventude Católica Brasileira (JCB) para moços de 14 a 30 anos; (d) Juventude Feminina Católica (JFC) para moças de 14 a 30 anos. Estava previsto ainda, no setor de juventude, a constituição da Juventude Estudantil Católica (JEC) para a mocidade do curso secundário, da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Juventude Operária Católica (JOC). *DALE, Frei Romeu O. P. (org) A Ação Católica brasileira. São Paulo: Ed. Loyola/Cepehib, 1985, citado por Ary, Zaira p.92.*

> membros para a JEC acontecia lá mesmo dentro da escola por colegas de turma católicos e que já eram do movimento que compreendia converter outros jovens para Cristo. Com isso a gente matava muita aula para fazer reunião, preparar, por exemplo, a páscoa. A gente ia para dentro da sala do Diretório Acadêmico ou qualquer canto para fazer cartaz. Coisas do tipo como "Jesus Te Ama"; "Seu vizinho precisa de você"; "Quem é seu próximo mais próximo?". A ideia era: para você ser um cristão, você tem que ser um homem vivo. Você não batiza um bebê natimorto. Você não aplica sacramentos a um morto, então já que você precisa dum corpo vivo, inclusive para o pecador poder arrepender-se, você tem que cuidar do lado social, você não pode deixar as pessoas morrerem de fome, você não pode deixar a miséria se alastrando. Você tem que fazer alguma coisa, mais ou menos essa linha de raciocínio. Nossos encontros eram da seguinte forma: 6 horas da tarde tinha missa na Igreja São José, então quem estava disponível naquela hora, passava lá. Tinha o cineclube de domingo, na Igreja São José, que não era da igreja, mas era do Padre Massote, ele era da PUC. Trabalhou lá muito tempo. Ele criou o curso de cinema, foi um dos primeiros que fez cineclube em Belo Horizonte[159]. Então com isso a gente ia pra missa, da missa ia para o cinema. A influência dos Frades Dominicanos era muito grande. A gente ia à Igreja São José assistir missa, mas o nosso negócio era com os dominicanos e não os padres da igreja São José, os redentoristas. Os Dominicanos ficavam na Rua dos Dominicanos, lá no Bairro Serra, na rua do Ouro, aquele lugar era o convento dos Dominicanos. A gente encontrava o pessoal de várias escolas e aí vários níveis (Maria, ex-aluna).

Frei Mateus Rocha, dominicano e psicanalista, foi durante muito tempo um dos assistentes de um Centro de JEC. Segundo Herbert José de Sousa, o Betinho, citado por Zaira Ary (2000,p.108), Frei Mateus "marcou uma geração. Teve como sua grande experiência humana, política e religiosa a instalação da JEC em Belo Horizonte. (...) ele tinha uma visão de Igreja extremamente crítica, achava que o cristianismo devia voltar para a época das comunidades".

A família de Isabel não era católica e lembra que "achava o povo da JEC muito artificial com aquela coisa de "somos todos irmãos". Não me convencia era aquela coisa que eu tinha certa antipatia".

Se os alunos que pertenciam à JEC tinham a possibilidade de ampliar os contatos com outros jovens, Maria nos relata que esses "pertencimentos", dentro do colégio, também isolavam as pessoas.

> Tem pessoas que eu nunca fiquei amiga, porque era de outro grupo. Tinha comunista que organizados disputavam eleição. Então como a gente era católico, os comunistas gozavam a gente. A maioria do pessoal olhava pra gente assim, ih! esse povo... (Maria, ex-aluna).

O mundo da sociabilidade tem encargos e conflitos, daí Simmel (1983) pontuar que a sociabilidade "é o jogo no qual faz de conta que são todos iguais e, ao mesmo tempo, se

---

[159] Padre jesuíta Edeimar Massote.

faz de conta que cada um é reverenciado em particular; e fazer de conta não é mentira mais do que o jogo ou a arte são mentiras devido ao seu desvio da realidade”[160] (p.172). A importância dessas interações cercadas de amor e ódio, afinidades e desafetos, está, segundo Simmel, no fato de obrigar os indivíduos que possuem interesses e impulsos a formarem uma unidade – precisamente, uma sociedade. Para esse autor, a “sociedade” propriamente dita é

> o estar com um outro, para um outro, contra um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços (p.168).

Marcos, que era do Diretório Estudantil, nos fornece um panorama de quem era quem e como era a convivência entre os diferentes grupos.

> De manhã se sobressaía a JEC, que era um movimento de jovens de bom nível socioeconômico. Mas havia alunos da JEC também à noite. Além da JEC, havia a POLOP, a AP e o PCB, o Partidão. Essas eram as tendências de esquerda mais representativas. A esquerda católica era representada pela JEC e pela AP, a Ação Popular da primeira fase. A POLOP era uma esquerda mais radical do que o Partidão e a AP de então. A divisão dos grupos era clara, exceto na esquerda católica. Mas havia diálogo, embora eles tivessem linhas políticas diferentes. Especialmente no turno da manhã, eram alunos bastante engajados no movimento estudantil, considerando-se a idade que tinham – dezesseis, dezessete, dezoito anos. Todos militavam ativamente nas suas respectivas tendências. A JEC era mais notória, tinha maior capacidade de aglutinar alunos para discutir temas palpitantes da época. Era fácil identificar o pessoal da JEC, sempre um grupinho de seis, oito, dez alunos conversando nos intervalos, ou matando aula. A esquerda católica se destacava pela influência política que exercia, tanto informalmente quanto em reuniões, conchavos políticos etc. Havia também os

---

[160] A sociabilidade também é construída historicamente. Segundo Ariès (1991), passou-se de uma sociabilidade comunitária, anônima, para uma sociabilidade restrita que se confunde com a família, ou ainda com o próprio indivíduo. Ariès destaca o novo papel do Estado e sua justiça que, a partir dos séculos XV e XVI, impôs, através de diferentes estratégias, formas de intervenção no espaço social que antes estava entregue às comunidades. O autor destaca entre as novas expressões da sociabilidade moderna o desenvolvimento da alfabetização e a difusão da leitura, sobretudo graças à imprensa; e as novas formas de religião que se estabeleceram nos séculos XVI e XVII, que nos permitem compreender essa mudança de mentalidade com relação ao indivíduo e de seu papel na vida cotidiana da sociedade. No século XIX a sociedade, nos grandes centros urbanos se tornou uma vasta população anônima onde as pessoas não se conheciam e o trabalho, lazer e o convívio com a família são, a partir daí, atividades separadas em compartimentos estanques.

congregados marianos, de direita, que depois se reagruparam na TFP[161] (Marcos, ex-aluno).

A POLOP – Política Operária ficou mais conhecida nacionalmente durante a campanha à Presidência da República 2010, pela ligação da então candidata Dilma Rousseff com essa organização. No Jornal O GLOBO de 01/11/2010, na matéria de Chico Otávio, *O legado de Dilma militante*, a socióloga Maria do Carmo Brito deixa escapar uma ironia sobre a Política Operária (Polop), "a primeira das organizações de esquerda nas quais militou nos anos 60". Recorda-se de um congresso da entidade onde "os adversários criticavam dizendo que o congresso todo caberia dentro de um fusquinha". Mas a ex-militante emenda: "E agora, quem diria, do congresso no fusquinha, a Polop chega ao poder", referindo-se à eleição de Dilma Rousseff à Presidência da República[162].

Após 1964, período que extrapola o período dessa pesquisa, intensifica-se o movimento dentro desses subgrupos, que passam a atuar de forma clandestina dentro da própria escola. Zaira Ary (2000) considera que, mais tarde, a Teologia da Libertação despontou como uma espécie de movimento que realizou uma continuidade histórica, meio camuflada da própria Ação Católica, ou mais exatamente, de alguns ramos de juventude mais "politizados". Defende essa ideia "apesar das diferenças sociais reconhecidas entre os respectivos protagonistas e também a despeito das suas diferenças discursivas e operatórias" (p.39). Esta consideração, segundo essa autora, é compartilhada por outros pesquisadores [163].

---

[161] **T**radição **F**amília e **P**ropriedade (TFP), fundada por Plínio Correia de Oliveira, é uma entidade cívica legalmente registrada em São Paulo no ano de 1960. Tem por fim, segundo dado fornecido em seu site oficial: "Combater a maré montante do socialismo e do comunismo, dois sistemas que reputamos afins entre si, como a tuberculose simples o é com a tuberculose galopante. Ambos estes sistemas repousam sobre a mesma base filosófica errônea da qual deduzem toda uma série de máximas culturais, sociais e econômicas. Não pode, pois, haver combate sério contra eles se não incluir o contra-ataque filosófico, com suas respectivas implicações nos vários campos do pensamento humano. Assim, a TFP – entre os diversos modos necessários que há para combater o comunismo – se dedica primordialmente à ação ideológica. Para tal, prestigia ela numerosas obras doutrinárias escritas por sócios ou amigos. O sistema de difusão dessas obras consiste na venda em logradouros públicos, por grupos de jovens à sombra – ou melhor, à luz – do tão característico estandarte rubro com o leão rompante." http://www.tfp.org.br/tfp-artigo.php?idmateria=&pag=2 . Acessado no dia 26/12/ 2010.

[162] FONTE: http://oglobo.globo.com/pais/eleicoes2010/mat/2010/11/01/o-legado-da-dilma-militante-922919611.asp . Acessado no dia 26/12/2010.

[163] Ela cita: GUTIEREZ, G. *Teologia de La liberation.* Lima: CEP, 1971; SOUZA, Luiz Alberto Gomes. *A JUC: Os estudantes Católicos e a política.* Petrópolis: Vozes, 1981; URAN, Ana Maria Bidegain (de). *Sexualidade, vida religiosa e situação da mulher na América Latina.* São Paulo: Ed. Paulinas /Cehila, 1984,p.68.; GARCIA-RUIZ, Jésus. Du Mouvemnet Universitaire Catholique à La Théologie de La Libération. *Archives dês Sciences Sociales dês Religions*, 1990,71 (juillet-septembre), p.25-41.

Ao se aproximar de 1968 notamos que há uma alteração no tipo de documentação do acervo do Colégio Estadual. Nota-se a presença de registros de processos disciplinares que culminaram em expulsões ou suspensões; o registro da atuação de alunos em atividades políticas, que passam a ser acompanhados mais de perto e com preocupação pela escola. Esse, apesar de ser um tema instigante, extrapola o tema dessa pesquisa.

A JEC e a JUC do Brasil teve o auge de sua atuação dos anos 50 até 1967, quando foi dissolvida pelas autoridades eclesiásticas, sob a pressão dos militares brasileiros.

As festas, os namoros e a conversa fiada também faziam parte do interesse e gosto dos alunos. As festas juninas promovidas pelo Diretório Estudantil eram famosas e aconteciam todos os anos. Marcos lembra que:

> Ensaiávamos durante vários dias, sob o comando das meninas. Não eram os professores de educação física, eram os alunos que promoviam tudo. A administração do Colégio não promovia nada não – deixava a gente livre para fazer o que quisesse. Dispensava os alunos da aula para o ensaio. Nós é que alugávamos o equipamento de som, o palco, as mesas, a decoração e tudo o mais. As iniciativas eram sempre dos alunos, éramos nós que promovíamos os concursos literários e que fazíamos tudo (Marcos, ex-aluno).

Uma outra parte, talvez a maioria deles, também gostava da "conversa fiada"

> E havia os grupos que se reuniam tão somente para conversar fiado (...) O grupinho da Elke[164] se reunia perto do corrimão da rampa. Eram inteligentes, a conversa era boa, divertida, mas eles participavam, vamos dizer, do clima do Colégio. Estavam razoavelmente entrosados com o clima político, mas sem o engajamento que caracterizava os grupos de esquerda. E havia a grande maioria, que assistia aula, se divertia e tal, mas que não participava diretamente de quase nada que fosse extracurricular. Exceto, talvez, em época de organização das festas juninas. Havia festas e horas dançantes, concursos literários, reuniões de grêmios culturais etc. Cada turma do turno da tarde tinha o seu grêmio, e todos os alunos tinham que preparar pelo menos um trabalho para apresentar ao longo do ano. O professor de Português Sami Sirhial era um grande incentivador dos grêmios e dos prêmios literários (Marcos, ex-aluno).
>
> O grupo dos que iam lá só pra estudar e ia embora pra casa era a maioria. A maioria era gente normal (risos), a maioria do pessoal ia, estudava, de tarde ia pra aula de inglês, usava muito estudar violão na época (Maria, ex-aluna).

A prática esportiva está presente na memória daqueles que participavam dos torneios externos, sendo o mais famoso o Maresta que eram jogos com o Colégio Municipal

---

[164] Elke Giorgierena Grunnupp Evremides nasceu em 22 de fevereiro de 1945 na cidade de Leningrado, atual São Petersburgo. Segundo site oficial da atriz http://www.elkemaravilha.com.br/fra/principal.htm: "Elke Maravilha é atriz, intérprete musical, apresentadora, modelo. Precursora de um estilo inovador, ousado e único (...). Elke é uma personalidade artística cujo carisma provoca forte impacto popular, tanto na imagem como na mensagem de alegria, inteligência e irreverência". (...) "Já na década de 60 despontou como símbolo de transgressão e liberação".

Marconi[165]. “Mar” era do Colégio Municipal, e “Esta” do Colégio Estadual. Maria lembra que iam torcer pelos colegas. “O Estadual apanhava em tudo, exceto no xadrez para nosso grande orgulho!” Ser bom no xadrez era uma indicação de inteligência, virtude valorizada e cultivada pelos alunos do Estadual.

A turma do basquete representava o colégio e era formada por aqueles que frequentavam o Minas Tênis Clube ou o Ginástico. Apesar de a historiografia da educação física brasileira considerar esse período como de forte ascensão do movimento esportivo, tendo, inclusive, o apoio da Igreja Católica que contribuía com a afirmação dos valores advindos dessa prática, o esporte era pouco integrado ao currículo nos primeiros anos do novo prédio[166]. A praça de esportes levou mais de seis anos para ser inaugurada, o que dificultava, nos primeiros anos, o fortalecimento dessa prática. Marcos e os demais alunos que vivenciaram os primeiros anos da nova sede lembram:

> Não tinha quase nada, a não ser o futebol de campo, que era jogado num capinzal, e o futebol de salão. Eu me lembro de uma excursão a Brasília, onde fomos disputar um torneio com uma escola-parque do Plano Piloto. Fomos de ônibus. Brasília não tinha sido inaugurada, então foi uma maravilha chegar naquele lugar. Havia também jogos com o Municipal e um intercâmbio com outros colégios. Mas nada muito intenso e sistemático, pelo menos na minha época (Marcos, ex-aluno).

Consideramos que o esporte, política estudantil, a experiência religiosa, o cinema, “a chacrinha”, que era o “jogar conversa fora”, para citarmos os mais expressivos, foram algumas das possibilidades de participação dos alunos do Colégio Estadual e de inserção na vida da cidade. A memória de um ambiente de liberdade e cultura encontra sustentação nessas práticas e naquilo que representou essa experiência em termos de intercâmbio com outras instituições, outros grupos, como universitários, alunos de outras escolas, padres, esportistas ou gente do teatro. Além da interdependência que havia entre essas pessoas e interesses, destacamos o clima favorável da cidade e o momento político que o Brasil vivia.

---

[165] O Colégio Marconi, datado de 1937, era uma escola particular e, posteriormente, passou a ser mantido pela Prefeitura de Belo Horizonte, daí o nome Colégio Municipal Marconi. Segundo João, ex-aluno, o Colégio Marconi era apenas um rival esportivo que se tornou, também, um rival acadêmico e “concorrente” do Colégio Estadual, principalmente nesse famoso Torneio Esportivo.

[166] Segundo Sousa (1994), para a Igreja, aliar-se ao esporte significava “modernizar-se e, ao mesmo tempo, preservar os valores cristãos que pretendia inculcar”. “Em 1952 foram criadas em Belo Horizonte duas escolas de Educação Física (sendo uma delas católica), origem da atual Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais A Escola de Educação Física do Estado de Minas Gerais e a Escola de Educação Física das Faculdades Católicas de Minas Gerais, ambas destinadas à formação de professores e professoras”(SOUSA, 1994, p.117).

Para Norbert Elias (1994), as pessoas estão vinculadas, inseridas em uma rede de dependências. Essa formação social, que ele denomina de figuração, é caracterizada pela ligação ou dependências recíprocas entre os indivíduos. Supõe um equilíbrio móvel de tensões e cujas dimensões podem ser variáveis. Para Elias, a liberdade de cada indivíduo está inscrita na cadeia de interdependências que o liga aos outros homens e que limita o que lhe é possível decidir ou fazer. São as redes de dependências recíprocas que fazem com que cada ação individual dependa de toda uma série de outras, porém modificando por sua vez, a própria imagem do jogo social.

Sem considerar os indivíduos como "postes sólidos entre os quais, posteriormente se pendura o fio dos relacionamentos", conforme imagem utilizada por Elias (1994,p.25), os alunos e alunas do Colégio Estadual participavam e vivenciavam essas experiências, segundo o seu grupo de interesse e de uma forma dinâmica.

> Assim como os fios que formam uma rede, nem a totalidade da rede, nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio. A rede em constante movimento como um tecer e destecer ininterrupto das ligações. É assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar. A pessoa individual não é um começo e suas relações com as outras não têm origens primevas (p.35).

Dentre as possibilidades de práticas, programas e atividades que um jovem poderia se interessar ou que estava disponível na cidade, identificamos algumas que, na memória dos ex-alunos, agregava valor à distinção. "Assumir a superioridade" era uma construção que passava pela escolha dos programas que se fazia e dos grupos de pertencimento. Essas práticas eram classificadas e classificatórias. Ao falar das práticas, os alunos emitem juízo de valor. Poderia "ser chic", como também era "terrível" não ser intelectual.

Em linhas gerais, os interessados na política estudantil tinham como possibilidade de participação o Diretório Estudantil; a JEC (Juventude Estudantil Católica); os cineclubes; ou mesmo a filiação a algum partido político. Em termos de política estudantil, as entidades representativas dos alunos secundaristas eram atuantes e

organizadas na cidade e não apenas entre os alunos do Colégio Estadual, como foi demonstrado.

Encontramos aqueles que se interessavam pela prática esportiva, pelas festas, os namoros, o cinema de entretenimento, ou o bate-papo com a turma de amigos. Também temos que considerar aqueles que, simplesmente, iam para a escola para estudar e voltar para casa. Nesse caso, a sociabilidade não era algo exclusivo do ambiente escolar e sim dos amigos da rua ou do próprio bairro. Destacamos que havia tanto uma heterogeneidade de práticas como a possibilidade de pertencer a mais de uma deles simultaneamente. Dubet (1994) chamaria de "heterogeneidade do vivido", uma das características da experiência.

> Tudo se passa como se os atores adotassem simultaneamente vários pontos de vista, como se a identidade deles fosse apenas o jogo movediço das identificações sucessivas. (...) os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam já para definir os elementos estáveis da ação porque os indivíduos não cumprem um programa, mas têm em vista construírem uma unidade a partir dos elementos vários da sua vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem. Assim, a identidade social não é uma "ser", mas um "trabalho" (p.16).

Uma inserção a um grupo poderia ser predominante ou acompanhada de outras inserções secundárias. Apesar de identificarmos essa "pluralidade da experiência", a adesão a esse ou àquele grupo ou prática, tinha coerência interna. Um exemplo é quando Maria, que era da JEC, da diretoria do DE, comenta sobre os programas de concursos de misses: "nós estávamos interessados em outros tipos de beleza". Ou a própria valorização do cinema europeu, como forma de marcar uma postura anti-imperialista, ou seja, uma indisposição quanto àquilo que era americano.

O trabalho de construção da identidade desse grande grupo denominado alunos do Colégio Estadual e a memória que escolheram guardar e cultivar projetam esse espaço, como sendo "O lugar" da política estudantil, do cinema, da liberdade, da cultura.

CAPÍTULO 6

A ABERTURA DOS ANEXOS – "A ampliação das vagas e o sistema que ruiu"

> Eu agradeço a Deus pela idade que eu tenho. Ou seja, ter a idade de 62 anos, significou ter experimentado uma escola pública de excelente qualidade. Se a escola pública pôde ser boa no nosso país em algum período, ela pode voltar a ser (Marta, ex-aluna).

Na maior parte das entrevistas é a escola idealizada que ganha relevo, entretanto é parte dessa mesma memória, principalmente quando aproximamos do pós-1964, a menção a uma "ordem perdida" expressa na alteração do discurso da escola marcada pela excelência acadêmica e liberdade para a escola "em decadência" e "controlada". O discurso do passado mítico, praticamente unânime entre os entrevistados e nas fontes escritas, impôs-nos um exercício de constante vigilância no sentido de não repetir aquilo que já estava conclusivo. Pertinente é a advertência de Antônio Nóvoa (2003, p.XXI) de que a reflexão histórica serve para desafiar crenças e convicções, convidando-nos a olhar em direções inesperadas: "serve para combater a amnésia" [167]. A amnésia a que se refere Nóvoa são duas: a do excesso e a da ausência. O excesso manifesta-se na presença de uma nostalgia, que só pode vingar quando se "esquece" a história da escola. Glorifica-se a imagem idealizada de uma escola que, segundo esse autor, nunca existiu, apagando tudo o que poderia perturbar a harmonia do retrato[168]. O que Nóvoa nos provoca é "ter outras conversas" sobre essa instituição e sobre essa memória que resiste ao tempo. François Dubet (2008) também afirma que é necessário "romper com a nostalgia de uma idade de ouro que nunca existiu na escola, ou somente existiu para uma minoria" (p.15).

Fica caracterizado nas entrevistas o par que chamamos aqui de "passado mítico" e "ordem perdida", expressões utilizadas por Jorge do Ó (2003) para se referir àquilo que

---

[167]Reflexão feita no prefácio do livro de Jorge do Ó (2003 p.XX).

[168] A ausência, segundo Nóvoa, detecta-se num discurso tecnocrático, que se pretende virado para o futuro.

estava acontecendo no ensino secundário em Portugal e que encontra semelhanças com a realidade brasileira. As estatísticas mostram que Portugal se "escolarizou de forma lenta, mas sustentada, até ao final dos anos sessenta", altura em que se pode começar a falar de uma verdadeira escola de massas. Segundo Jorge do Ó (2003)

> Essa escolarização remete a um passado idealizado e um presente sem valor. Penso que todas estas atuais visões decadentistas da escola e dos processos de socialização das crianças e dos jovens são próprias de uma elite intelectual que não aceita o quadro de referências culturais da escola atual porque – e isso é que é verdadeiramente interessante – o julga e imagina totalmente diverso daquele em que se deu a sua própria acumulação de saber e prestígio. É por essa razão que, invariavelmente, as soluções apresentadas pelos críticos da escola se resumem ao regresso mítico a uma ordem perdida" (p.17).

Exaltar determinada época e lançar sombra sobre outra não é algo fixo na memória daqueles que passaram pelo Ginásio Mineiro ou Colégio Estadual. Nos primeiros anos após a fundação do Ginásio Mineiro, em 1890, com a extinção do Liceu Mineiro, nos discursos dos reitores, observamos que o passado foi rejeitado e o novo se tornou sinônimo do melhor e do mais desejável. Aquilo que era o presente (1890-1930), e que hoje é passado, era exaltado e posto como aquilo que se tinha de mais avançado e "moderno". Já o período coberto por essa pesquisa (1956-1964), a memória da excelência acadêmica é unânime entre seus ex-alunos, contudo, relativizada por Samuel, ex-professor que lecionou ainda na antiga sede no Ginásio Mineiro. Diz que, "ao passar para a sede nova, o Colégio perdeu na estrutura (fala dos laboratórios), manteve o nível de ensino, "mas não aquele ensino de primeiríssimo nível". Quando Fernando Sabino, ex-aluno, visitou a escola em 1962, "reviveu o Estadual do passado", assim como Marta também lembra dos comentários quando entrou para o Colégio Estadual:

> os mais velhos falavam: "ih, esse Colégio Estadual!?, Colégio bom mesmo era o Ginásio Mineiro! você acredita? Tinha gente que achava que aquele Colégio já não era mais o mesmo, que havia perdido em termos de qualidade" (Marta, ex-aluna).

Dessa forma, é pertinente aquilo que escreve Jacques Le Goff (2003) que "a atuação do antagonismo antigo/moderno é constituída pela atitude dos indivíduos, das sociedades e das épocas perante o passado, o seu passado" (p.175).

> O estudo do par antigo/moderno passa pela análise de um movimento histórico que segrega a ideia de "modernidade" e, ao mesmo tempo, a cria para denegrir ou exaltar – ou simplesmente, para distinguir e agastar – uma "antiguidade", pois tanto se destaca uma modernidade para promovê-la como para vilipendiá-la (p.176).

Visita de Fernando Sabino
faz reviver
Estadual do passado

Fernando Sabino falou no auditório, deu entrevista e enviou um artigo com exclusividade para A INÚBIA, que vai publicado na 5.a página.

ANO XXVII — NOVEMBRO 62 — No 2

Figura 11: Registro da visita de Fernando Sabino ao Colégio Estadual. Jornal A INÚBIA – "Fernando Sabino falou no auditório, deu entrevista e enviou um artigo com exclusividade para a A INÚBIA, que vai publicado na 5ª página". ANO XXVII – Novembro de 1962 – n.2. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos

Para os alunos que entraram para o Colégio Estadual em 1956, o ano de 1964 foi uma ruptura. Essa ruptura já não é com a mesma intensidade quando se trata daqueles que lá estudaram até 1967, que continuam exaltando a escola. Quando então falamos de uma ordem perdida, estamos nos referindo ao passado dos entrevistados que frequentaram a escola no período entre 1956 a 1964, aproximadamente.

Identificamos nas entrevistas dos ex-alunos e também dos ex-professores uma clara associação de três acontecimentos que favoreceram a composição da "ordem perdida", qual seja, a abertura dos anexos; a mudança do Reitor com a alteração na condução disciplinar dos alunos e, o golpe militar, todos em 1964.

A mudança na memória e configuração da escola de excelência, cultura e liberdade foi lenta, gradual e dependente da conjunção de uma série de mudanças, tais como: perfil

da clientela; condições de trabalho dos professores; qualidade de ensino; a mudança da direção, o golpe militar, crescimento da cidade, dentre outros.

Com o golpe de 1964 os grupos formados em torno da política estudantil sentiram que, indiretamente, houve uma ruptura através do medo, o "cuidado passou a ser maior", tanto dos alunos quanto dos professores. Nós sabíamos que havia delatores infiltrados no meio dos estudantes. Segundo João, que permaneceu no colégio até 1967, essa ruptura não foi formal ou institucional. Entre os alunos o fato político, ao contrário, fomentou ainda mais as conversas. No cotidiano, nas artes, no teatro, na música, na política, tudo continuou, entretanto, Davi, que ainda permaneceu por um tempo no colégio após 1964, lembra que:

> O clima de 64 bateu no colégio assim... muita gente participava do movimento estudantil, aí era só cochicho, grupinho conversando, aquela coisa da semiclandestinidade. Toda hora se ouvia: "fulano foi preso, fulano que era da JEC foi preso, fulano do Partidão foi preso, fulano da AP foi preso" (Davi, ex-aluno).

Segundo Ortiz (1999), mesmo depois do golpe de 64, o espaço de liberdade de expressão continuou a vigorar por um tempo a mais, uma vez que "o Estado autoritário, no início, se voltou para a repressão dos sindicatos e das forças políticas que lhes eram adversas, só depois é que o AI-5 estendeu suas presas sobre a esfera cultural" (p.104).

Maria, ex-aluna, tem a "impressão que foi depois do golpe que eles começaram a disciplinar mais, botar os alunos para dentro, cercear passeata". Rute, ex-professora também diz que "após o golpe, vários professores se ferraram. Eu me ferrei porque eu fui denunciada".

> É que era obrigatório hastear a bandeira e cantar o hino nacional na hora da Educação Física. Aí eu estava dando aula para uma turma que não estava no hasteamento da bandeira. Na hora que começou o hino nacional eu não parei a aula, eu continuei a dar aula normalmente; aí o diretor falou que "na hora do hino nacional que a professora Rute continuou dando aula sentada na mesa e fumando desrespeitando a bandeira". Está escrito isso, eu fui denunciada, lá na polícia (Rute, ex-professora).

A sensação de Marcos, que era Presidente do Diretório Estudantil, portanto uma liderança estudantil, já é de um corte profundo. "Nós fomos podados ali, justamente no momento em que estávamos florescendo. Matou! Num momento em que o broto estava aparecendo, houve um corte, uma dispersão, cada um tomou o seu rumo e sumiu".

> Com o golpe, os encontros e a liberdade acabaram. Acabou tudo. Acabou. Mudou da noite para o dia. Mudou tudo. O Diretório sofreu intervenção *(mostra uma carta de intervenção no DE) e comenta: – Não sabia que eu tinha isso. Essa coisa ficou escondida quantos anos? Desde 1964. Não é interessante).* Depois do golpe, os militares me chamaram lá na Pampulha e disseram: deita aí, você está na nossa mira. Eu

> tinha então dezoito anos. E foi assim, repressão severa, já no governo Castelo Branco, nos primeiros meses do golpe. Os inspetores do Colégio, que até então eram amigos, conversados, respeitosos, passaram a virar a cara para mim. O diretor e alguns professores também. Não me lembro de ter sido formalmente expulso, embora eu tenha me sentido expulso. (...). Vivi até o fim daquele ano por conta de estudar, estudar, estudar e perdi o contato com o Colégio. Em dezembro a minha vida já era outra. Talvez fosse a vida que queriam os militares[169] (Marcos, ex-aluno).

Internamente houve a saída do Reitor Wilton Cardoso, que também era o professor de Literatura. Os alunos não poupam elogios para descrevê-lo, além da associação de sua pessoa ao clima favorável aos alunos:

> Ele era o grande responsável por este clima de liberdade em que vivíamos. Eu atribuo esse clima a ele, não só ao espírito da época. Ele irradiava otimismo, era um gentleman, extremamente cordial com todos. Quando entrei no Colégio, em 1957, ele já era diretor. O Lucas e eu conversávamos com ele a qualquer hora, no gabinete[170]. Então eu acho que esse clima foi muito devido ao Wilton Cardoso e à capacidade dele de nos deixar ser como nós gostávamos de ser. Era tempo de Juscelino, de JK, e o Wilton tinha cabeça, tronco e membros sintonizados com o espírito dessa época: era liberal, risonho, simpático, não punitivo, elegante, amável, carinhoso, respeitoso, sem pieguices, sempre agindo com bom senso, no interesse de todos. Havia conflitos, mas ele os administrava com bom senso. O clima mudou muito depois que entrou o Diretor JG. Ele era um biólogo, de família muito tradicional, já de mais idade, católico e extremamente religioso. Com o JG, o clima do Colégio ficou pesado e bastante formal. Foi o JG ou foi o espírito da época que mudou? (Marcos, ex-aluno)

---

[169] Marcos lembra que "o inspetor de alunos bateu na porta da minha casa para conversar com meu pai. Depois ficamos os dois, Henfil e eu, sem ter o que fazer no Colégio. Eu me lembro de nós dois sentados, solitários, no meio-fio da calçada em frente ao bar do seu Álvaro. – E agora? O que é que vamos fazer depois disso? Não temos diploma, não temos ambiente no Colégio. O diretor era o outro, o JG. Ele já era diretor quando houve o golpe. Eu me lembro da cena no meio-fio e me lembro de ter abandonado o Colégio." Decidiram fazer Madureza. "Era maio, o vestibular era em novembro ou dezembro. – Vamos estudar e passar no vestibular no fim do ano? Vamos! Aí combinamos. (...) Algum tempo depois, já meio famoso como cartunista, o Henriquinho abandonou a Sociologia e foi para o Rio. Eu continuei na Psicologia. (...) Sei que me desinteressei, abandonei tudo, meti a cara nos livros".
Marcos relembra que "treze anos depois, em 1977, quando fui fazer doutorado nos Estados Unidos, já como professor da USP, e com a minha mulher grávida, a bolsa que me fora concedida pelo CNPq acabou retida em Brasília, sob a alegação de que eu era fichado (uma expressão da época) pelos órgãos de segurança, por ter sido líder estudantil contrário à ditadura militar" (Marcos, ex-aluno).

[170] Rute, ex-professora, nos apresenta um aspecto da gestão escolar: "O trabalho do Wilton era correr atrás de dinheiro para o Colégio na Secretaria no Palácio do Governo. Esse que era o grande problema. O Colégio não tinha orçamento para ele. Teve uma época que tiveram que fazer a caixa escolar com os pais dos meninos mais ricos e tal. Teve denúncia e o governo não deixou. Às vezes o Wilton corria no Secretário de Educação e dizia "oh, na semana que vem eu fecho, não tem como, não tem dinheiro para pagar água, pagar luz, não tem como". O Colégio sempre viveu na maior penúria, hoje eles reclamam da penúria, isso era desde 50, 60. Eu nunca entendi por que esse Colégio, apesar de ser assim um Colégio do Niemeyer não tinha dinheiro para quase nada. Os gastos lá eram mínimos. Pensando bem, eram mínimos, porque na época não tinha esse negócio de merenda escolar, não tinha lanche, não tinha nada, os meninos se viravam. O dinheiro que faltava era pra isso: água, luz, telefone, giz, material de limpeza, papel higiênico. Os gastos eram esses" (Rute, ex-professora).

Figura 12: Sala da diretoria. Reitor e Professor de Literatura – Wilton Cardoso (Gestão 1956-1963)[171]. Fonte: Acervo fotográfico do Colégio Estadual Governador Milton Campos

A saída do Reitor comprometeu o princípio do autogoverno e, paulatinamente, a implantação de um sistema de controle. Essa perda é considerada por Madalena, como um dos elementos que mais contribuíram para a perda da referência da escola como lugar de liberdade.

> Foi um horror, foi um horror. Eu senti que houve uma normatização do colégio. O colégio antes não tinha norma, não tinha regra, não tinha, sabe, era uma coisa que acontecia. E com a entrada do JG, o acontecimento passou a ser previsto, todos os acontecimentos, inclusive as coisas ligadas à própria política estudantil. É quando eu falo que passou a ter normas, prevendo o que ia acontecer, é a coisa do controle, o controle passou a fazer parte da vida da gente, coisa que não tinha antes. Eu achava aquilo ali muito chato, muito chato, eu achava melhor se a gente tivesse continuado como tinha sido antes, talvez tivesse sido isso (Madalena, ex-aluna).

Além dessa alteração na cultura da escola, esse é o período que, por uma determinação legal, Lei Estadual n.3032 de 19/12/1963 *(Cria cargos no Colégio Estadual de Minas Gerais e fixa estrutura dos ginásios anexos),* a escola se expande abrindo anexos em alguns bairros de Belo Horizonte. Essa ampliação era parte de um movimento de expansão que atingia todas as regiões do país. Nádia Cunha (1963) analisou o crescimento estatístico do ensino médio brasileiro, de 1961 para 1962, à base das Sinopses Estatísticas do Ensino Médio, do MEC, e verificou que o total de matrículas subiu de 1.308.044 para 1.469.361, significando um aumento percentual de 11,9. Esse

[171] Wilton Cardoso assumiu o lugar do Reitor Eli Menegale, que foi levado para o Ministério da Educação no Rio de Janeiro, quando o Juscelino foi eleito em 1955.

percentual era considerado um progresso em relação ao registrado entre 1960 e 1961, quando o percentual de acréscimo foi de apenas 11,2, "muito embora esteja este aumento muito aquém da meta ideal de 28% ao ano, para alcançar uma escolarização, em 1972, de 90% da população de 12 a 18 anos (p.186)[172].

Essa ampliação das vagas repercute na percepção dos alunos. É notável nos depoimentos dos ex-alunos e ex-professores uma compreensão que aponta para a impossibilidade de conviver conjuntamente, qualidade e quantidade.

> Na metade dos anos 60 houve o início da decadência do Colégio Estadual. Em 63, o governo do estado criou os anexos do Colégio Estadual: o do Bairro da Serra, do Bairro da Gameleira, no Bairro Sagrada Família; na Lagoinha e o anexo no Bairro Santo Antônio. Na realidade, quatro. Mas, nem os estudantes, nem os professores consideravam o anexo Santo Antônio como anexo. Era um apêndice dentro do Colégio (João, ex-aluno).

João, ex-aluno, sinaliza que por um tempo os anexos conseguiram manter uma qualidade similar ao Colégio Estadual, agora "central", nome que foi sendo associado à sede como forma de distingui-lo dos anexos. "A pedagogia, a coordenação e toda a política acadêmica vinham da Congregação do Colégio Estadual". Marta, da primeira turma dos anexos, foi para o anexo da Serra, isso em 1964. Sobre esse tempo ela relembra:

> Eles fizeram uma distribuição da gente de acordo com o lugar de moradia. Já era 64, o tempo da ditadura. Lembro-me que a gente se sentia meio como anjo caído de posto no anexo. Veja: deixar aquele imponente prédio de Niemeyer, que tinha história, para um prédio simples na base da Serra do Curral, perto da Associação do Tiro ao Alvo, grudado na favela da Serra (onde hoje é o Minas Tênis 2) foi algo bem diferente. Foi uma experiência muito boa, mas foi diferente do Estadual Central, não tinha aquela tradição (Marta, ex-aluna).

No primeiro momento, ainda com a coordenação pedagógica centralizada, Ester, ex-professora, lembra que os prédios eram mais modestos, mas que funcionavam bem. O problema, segundo ela, era outro.

---

[172] Cunha (1963) destaca também a diferença de ritmo de crescimento no ensino secundário entre o ensino público e o privado. "De 1961 para 1962, por exemplo, o crescimento percentual registrado na matrícula da escola pública foi de 17%, ao passo que o registrado na particular foi de 8,7% apenas" (p.188).

> Mas aí já entrou uma nova era. Os salários já estavam caindo; as turmas eram heterogêneas; a seleção, para preencher todas as vagas, não podia ser tão rigorosa. Houve aquele período glorioso do Estadual Central com os melhores alunos, depois resolveram abrir, que eu acho que foi certíssimo abrir. Tinha que abrir, mas agora não daquele jeito, sem preparar os professores, sem dar os recursos, sem dizer o que fazer com o material didático. Eu acho que foi loucura.
> Deve ter vindo da Secretaria da Educação a orientação de ampliar o número de vagas na escola pública. Para ampliar foi preciso abrir mão daquele vestibular rigorosíssimo. Foi uma espécie de reforma nos anos 60, quando o governo resolveu abrir os chamados Anexos do Colégio Estadual. Os alunos que entravam no primeiro ginasial mal sabiam ler. Eu acho, era a realidade da cidade.A gente queria extrair deles a mesma coisa que a gente extraía dos privilegiados que tinha antes.
>
> Eu era coordenadora, não estava na sala de aula, mas eu ouvia continuamente os professores se queixando amargamente: "não podemos continuar exigindo deles a mesma coisa que exigia dos outros, porque esses meninos não sabem ler"; "esses meninos não sabem nada, quando a gente vai dar aulas pra eles?". Então aí o nível de ensino caiu. Evidentemente todo mundo teve que ir cedendo. O nível caiu muito, aí também, coincidentemente foi diminuindo os salários dos professores. Todos os professores que puderam saíram. Só não saiu quem não pôde. Porque imagine, sacerdócio não existe, como é que você ia ficar num colégio onde o salário cada dia era menor e os alunos cada vez piores, mais indisciplinados, mais desrespeitosos, mais tudo. Então o juízo que eu faço disso é o seguinte: se tinha que ampliar o número de vagas, abrir para o aluno mal alfabetizado que não sabe ler e tudo, eu acho que tinha que ser feito. Mas eu acho que tinha que ter havido uma preparação por parte dos professores para lidar com esse aluno que chegava lá na primeira série ginasial do Colégio Estadual, que é a quinta série, praticamente não sabendo ler.
>
> Porque eu acredito na época que essa era a realidade. Eu acredito que infelizmente continue a ser. (...) Porque a ideia é muito boa, não vamos reprovar o aluno, passa por idade, por série e vamos recuperar, o que importa é a sociabilidade e a convivência com os colegas e aprender o básico. Tudo muito bom, mas o professor precisa estar preparado para lidar com isso, porque senão ele desanima. Foi o que aconteceu com meus colegas. Quando eu pude sair, eu dei graças a Deus! Eu que adorava aquilo lá, dei graças a Deus. Eu pensei: a gente cada dia ganha menos, os meninos cada dia aprendem menos, cada dia mais indisciplinados, não se pode exigir deles e eles sentem que a gente também está numa posição enfraquecida, então melhor sair.
>
> Agora hoje eu penso que melhor que sair teria sido preparar a gente pra lidar com isso. Em resumo é o seguinte: minha visão do Estadual é assim, por um lado romântica, mítica e tal. Era tudo uma beleza. Os alunos eram maravilhosos os professores também e tal e tal. Mas infelizmente eu faço uma análise triste de que isso se devia a condições privilegiadas, tanto dos professores, quanto dos alunos e no dia que esses privilégios cessaram, de parte a parte, o sistema ruiu. Pois é minha filha, eu já falei muito. (Ester, ex-professora)

Ester descreve uma nova configuração do ensino secundário que emergia em decorrência de inúmeros fatores, todos eles interligados.

Souza (2008) traça um quadro das representações, iniciativas e determinantes que estiveram em jogo nas mudanças ocorridas na organização didático-pedagógica das escolas elementares e médias nas décadas de 1960 e 1970, e considera que muitas dessas mudanças decorreram em parte do efervescente processo de experimentação e

inovação educacional que floresceram nos anos 60, moldando-se, no entanto, à nova conjuntura política e social configurada no país pelo regime militar. A "nova escola média" deveria configurar-se como uma escola democrática, adequada às características de sua clientela e configurada como elemento propulsionador do desenvolvimento nacional (p.252). O aumento do número de escolas e vagas veio acompanhado de políticas de flexibilização do sistema de avaliação escolar, no entanto, "a deterioração da qualidade do ensino foi dramática, acentuando-se em proporções nunca vistas antes, colocando em questão os próprios benefícios da democratização conquistada" (p.228). Souza destaca, como centrais nessa mudança, a substituição do conteúdo humanista, que gozava de enorme legitimidade social, pela cultura científica e técnica orientada para o trabalho; e a ênfase na utilidade prática dos conteúdos e sua funcionalidade para a vida contemporânea, que mudou radicalmente as prioridades na seleção e distribuição do conhecimento no interior da escola[173].

Com a incorporação de um número maior de alunos ou "uma nova clientela", não é apenas a escola que muda, conforme anunciou Anísio Teixeira, mas o discurso sobre a qualidade da escola pública secundária também muda. Fernandes (2006, p.20) aponta, inclusive, que o ano de 1959, marca o término da "era do secundário", considerando que essa modalidade de escolarização sofreria mudanças expressivas com o advento da década de 60, incluindo, na mesma, a emergência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/61). É esse dilema que atravessa os depoimentos e que causa, de certa forma, um desconforto quando acabam por aceitar, talvez por não vislumbrarem outra saída para o momento, que a qualidade e o bom ensino só é possível para poucos.

> Então eu acho que esse aspecto socioeconômico, tanto do bom pagamento aos professores, como da seleção severíssima dos alunos, redundava numa atmosfera elitista no bom e no mau sentido. No bom porque eram realmente os melhores alunos, os melhores professores, e no mau sentido porque excluía a grande massa da população. Esse mau que falam da universidade pública, da universidade dos ricos e tal que, eu acho que é uma coisa muito discutida, poder-se-ia falar do Estadual com toda razão. Realmente eram as famílias que poderiam pagar melhor que mandavam seus filhos para lá, porque o Colégio e o ensino eram superiores a colégios particulares. Agora havia também as exceções de pessoas pobres, gente até da favela que por esses milagres que

[173] Souza (2008) pontua que desde o final da década de 1940 que vinham sendo colocadas em prática iniciativas inovadoras tais como: Campanha de Educandários Gratuitos, com base no princípio da escola-comunidade. As Classes secundárias experimentais, que começaram a funcionar no final da década de 1950; Ginásio popular de Base Profissional; Ginásios Modernos; Ginásios Vocacionais, dentre outros. Ver detalhes de cada um desses ginásios em Souza (2008 p. 252 a 266).

> ainda ocorrem hoje chegavam lá e se mantinham. Eram excelentes alunos e tal, havia também isso, mas era exceção, não era regra. (Ester, ex-professora)
>
> Eu, aliás, vou ser muito franco com você, eu acho que o ensino tem que ser para a elite, não pode ser para todo mundo. Não para uma elite econômica, mas para uma elite intelectual. Hoje, lamentavelmente, você tem colégio aí que pagou, passou. Naquela época havia provas mensais, havia provas parciais e, às vezes, no final do ano, exames orais, aquele que para passar tinha que ser bom. Suponhamos que a pessoa colasse na prova escrita, quando chegasse na prova oral, não podia colar. (Samuel, ex-professor)
>
> Com o passar do tempo, o Colégio foi decaindo do ponto de vista científico e cultural. Primeiro, porque o governo decidiu que, ao invés de se continuar a entrar no Colégio por mérito, o ingresso ficou sendo por situação socioeconômica, ou seja, transformou-se a escola num espaço para atendimento aos excluídos. Essa tendência foi aumentando com o tempo. (...) A bem da verdade, a maioria da garotada não tem como prioridade de vida o apreço ao estudo, à ciência, à cultura, ao conhecimento como um todo. Então, não estuda. Jogar a culpa em cima de professor e de escola é um equívoco. (...) Então o que eu acho, voltando lá na sua pergunta, o Colégio, com o passar dos anos, foi admitindo estudantes por classe social e não por mérito ou gosto de estudo. O que aconteceu? Caiu muito o nível do Colégio. Depois veio sua equiparação em tudo a todas as escolas do Estado. Quando eu saí de lá, já não era aquele colégio baseado na meritocracia, quer para rico, quer para o filho da empregada, quer para o do patrão da mesma empregada (Rute, ex-professora).

O distanciamento temporal dos três ex-professores do Colégio Estadual emprega aos depoimentos um tom retrospectivo e também avaliativo. A estrutura elitista que sustentava a escola vem à tona. De um lado, segundo depoimento de Solange, a parte romântica, mítica, onde tudo era uma beleza: alunos e professores maravilhosos. Do outro lado, a exposição de que isso se devia a condições privilegiadas, tanto dos professores, quanto dos alunos. Para que essa situação se mantivesse era necessário sustentar os privilégios e isso não foi possível.

O movimento de ampliação de vagas estava em sintonia com uma política nacional encabeçada pelo Presidente João Goulart (1961-1964). Assim que assumiu a presidência, com a renúncia do Presidente Jânio Quadros, João Goulart submeteu o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962, referente aos ensinos primário e médio, ao Conselho de Ministros. Segundo Luciana Quillet Heymann[174], o programa foi aprovado por decreto do Conselho e permitiu a aplicação

---

[174] HEYMANN, Luciana Quillet. FONTE: Na presidência da República > Desafios e rumos da política educacional – Desafios e rumos da política educacional. Acessado 20/10/2010. http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Desafios_e_rumos_da_politica_educacional – Além do acatamento da iniciativa do Ministro Darci Ribeiro, que esteve à frente do Ministério de Educação e Cultura, de setembro de 1962 a janeiro de 1963, houve a dispensa de concorrência para a aplicação dos recursos e a convocação dos secretários de Educação dos estados e territórios pelo próprio presidente da República, para a assinatura dos convênios em reunião realizada em Brasília, conforme Heymann.

de recursos significativos em convênios assinados entre o governo federal e os governos estaduais "visando à ampliação de matrículas e à intensificação da escolaridade".

O Plano Nacional de Educação, publicado em 1962, tinha como metas quantitativas:

> 1. *Ensino Primário,* matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.
> 2. *Ensino Médio,* matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial.
> 3. *Ensino Superior,* expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial[175].

Já em discurso pronunciado em dezembro de 1962 na sede da Revista O CRUZEIRO, e publicado na íntegra no editorial da RBEP (1963, n.89), o Presidente João Goulart anunciou o que ele chamou de "maior esforço empreendido no Brasil" no combate ao maior problema do país: o analfabetismo. Anunciou que o ano de 1963 seria recordado no futuro como o ano da educação do Brasil. Mencionou o crescimento e progresso da nação em todos os setores e, em contrapartida, o atraso no campo da educação elementar. De 1900 a 1960, o número de analfabetos na população adulta havia crescido de 6 para 20 milhões. Esse quadro era alarmante levando-se em conta que, naquele momento, 600 mil jovens brasileiros alcançavam analfabetos, os 14anos, idade legal do trabalho, e outros 550 mil jovens alcançavam cada ano, também analfabetos, os 18 anos; "uns e outros sem condições mínimas para se integrarem na vida econômica, social e política da Nação". João Goulart chama à responsabilidade a Nação. Segundo ele, as instituições básicas, inclusive os seus cidadãos, estavam fracassando naquela tarefa elementar a que vários povos do mundo se propuseram, em certo momento do respectivo desenvolvimento histórico – e conseguiram realizar,

> a implantação de uma escada educacional tão ampla na base, que abrangesse a todas as crianças, e que fosse democrática e acessível a ponto de permitir a cada jovem prosseguir nos estudos, série por série, com base apenas em seu talento, independentemente da condição social de sua família.

---

[175] PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Aprovado pelo Conselho Federal de Educação, a 12-9-62, o Plano foi homologado pelo Ministro Darci Ribeiro, a 21 de setembro. (RBEP n.88; v.38; p.108, ano de 1962). Na apresentação do documento, Celso Kelly, Secretário Geral do Conselho Federal de Educação escreveu: "Pela primeira vez, na história da educação brasileira, o Congresso Nacional ratifica disposição tão radical no que concerne ao desenvolvimento do ensino; amplia o quantitativo mínimo constitucional; estabelece a igualdade dos três graus do ensino – o primário, o médio e o superior – na distribuição dos recursos federais; condiciona o emprego das verbas a planos expressamente instituídos; e atribui sua elaboração a um órgão altamente qualificado, isento do partidarismo político e dos prejuízos burocráticos, o Conselho Federal de Educação" (p.110).

Segundo Goulart o plano propunha levar a cabo programas de emergência que possibilitassem escolarizar todas as crianças "ainda que debaixo de árvores". A "grande revolução educacional do País", como o próprio presidente denominou, não aconteceria só com recursos financeiros, mas, e, sobretudo, "com o ardor cívico de todos os brasileiros". Para João Goulart o regime democrático, baseado na representação popular, seria tanto mais forte quanto maior fosse a participação do povo no processo político. Considerava que com uma população de quarenta milhões de pessoas maiores de dezoito anos, e tendo ainda em conta que 20 milhões da população adulta eram analfabetos, e não esquecendo que a Constituição Federal negava o direito de voto aos analfabetos, concluía o quanto o regime democrático se enfraquecia com a marginalização de parte ponderável do povo afastada do processo político nacional. Formula, por fim, um apelo a todos os brasileiros, ao professorado, aos estudantes, e a tantos outros segmentos da sociedade, que cada um, naquele momento decisivo na luta contra o atraso, a miséria e o subdesenvolvimento, desse a sua contribuição[176].

Esse "apagar das luzes" de um período ideal, da memória de uma "escola sem muros", expõe outra realidade, talvez outra memória que precisa também ser investigada, daqueles que ficaram fora da escola sem muros e que constam apenas nas estatísticas e gráficos que desenham a exclusão daqueles que não tiveram as mesmas oportunidades.

---

[176] Essa preocupação e medidas propostas pelo Presidente João Goulart com relação ao ensino básico é retratada por Jayme Abreu (1963) no texto publicado na RBEP *Ensino Médio Brasileiro: Tendências de sua expansão.* Abreu demonstrou que no ensino secundário, no decênio 1951/60, apesar do aumento das matrículas, o ritmo de crescimento ainda estava aquém das necessidades. O crescimento da população abrangida pelo ensino secundário (12 a 18 anos) aumentou de 8 364 296 para 10 815 360, nesse período, o que representou "uma taxa de incremento de 30%, inferior ao ritmo de crescimento das oportunidades de ensino oferecidas. O aumento de oportunidades de escolarização nesse nível pode ser expresso em termos do crescimento de 7% para 11%, entre 1951 e 1960, para a população de 12 a 18 anos" (p.17).

CONCLUSÃO

Para situarmos o Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964) no âmbito do ensino secundário brasileiro, realizamos um mapeamento da problemática que o envolvia, nos artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e também nos jornais da cidade. Essas fontes forneceram, além do chão, o fundo onde situamos a memória dos ex-alunos. Encontramos nelas a descrição estatística, sob vários ângulos, daqueles que estavam do lado de fora da escola secundária pública e gratuita. Nessa perspectiva a representação de uma "escola sem muros" se mostrou ambígua. A ausência de muros, no sentido arquitetônico, anunciava o livre trânsito, próprio de um espaço democrático. Mesmo sendo essa a intenção do arquiteto e a memória dos seus ex-alunos ali construída, a escola "sem muros" contrastava com o difícil acesso de grande parcela dos jovens mineiros aos seus estudos. Para ali entrar e permanecer, era preciso transpor outros muros. Essa pesquisa buscou demonstrar as tensões envolvendo essas duas lógicas.

O título, nessa perspectiva, poderia ser seguido de um ponto de interrogação - Uma escola sem muros? Optamos por mantê-lo entre aspas. Para os alunos que ali estudaram e para o arquiteto que a projetou, a escola era, sim, "sem muros". Para esse grupo, portanto, uma certeza, não uma interrogação.

A pesquisa pretendeu entender as razões que levaram essa memória a permanecer, e não, a sua veracidade. Para os entrevistados, nessa escola foi possível usufruir da excelência acadêmica, da liberdade, de competentes professores com bons salários, do alto índice de aprovação nos vestibulares, da projeção alcançada na vida adulta, dentre outras particularidades que contribuíram para endossar a memória idealizada da escola Para aqueles que não conseguiram ingressar nessa instituição, devido aos diversos filtros seletivos, a "escola sem muros" poderia, sim vir seguida de uma interrogação. As estatísticas mostram a falta de oportunidade, a dificuldade de acesso e a exclusão. A esses, pertence o registro histórico no periódico e nos jornais. Entretanto, nesse entrecruzamento entre a história escrita nas páginas da RBEP, nos jornais e na documentação escolar, há uma história vivida por uma minoria que, nesse trabalho, denominamos "elite escolar", que se apresentou de forma aparentemente homogênea e coesa, optando por preservar e cultivar a memória da excelência acadêmica, liberdade e cultura; traços essenciais dessa experiência estudantil. Segundo Maurice Halbwachs

(2006), as semelhanças passam para o primeiro plano quando se trata de uma memória coletiva, mesmo não sendo feita apenas delas.“No momento em que examina seu passado, o grupo nota que continua o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo” (p.108). Talvez resida aí a sensação, ao lermos o conjunto das entrevistas, da quase ausência dos desviantes ou dos “dissidentes”. Identificaríamos esse segmento se a composição dos entrevistados, ou mesmo as perguntas feitas, fossem outras?

A sensação de liberdade compõe a memória preservada. A escola tinha como princípio pedagógico o autogoverno, ou a “liberdade consentida”, conforme expressão do próprio Reitor Heli Menegale, em 1953. A proposta do arquiteto Oscar Niemeyer, de projetar um espaço marcado pela ausência de muros, monumentalizou, concretizou e potencializou esse princípio. Não ter muros, em seu projeto inicial, possibilitava a integração da escola com a cidade e o trânsito livre dos alunos, sendo fato marcante na memória daqueles que ali passaram parte de suas vidas. O espaço projetado e a sua utilização, constituíram-se como um lugar. Lugar, portanto, construído no dia a dia de seus alunos, professores e funcionários. “Um depósito de imagens”, conforme Viñao Frago (2001) poeticamente descreve:

> O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história (p.63).

Nesse sentido, o espaço é uma das âncoras na representação distintiva da escola. A liberdade, entretanto, tinha um preço que era cobrado no momento dos exames, tanto nas provas regulares, como nas de 2ª época. A ausência do acompanhamento direto, policial ou punitivo, deixava a cargo do aluno o exercício de encontrar o equilíbrio entre a autonomia e a responsabilidade pelos seus atos. A construção da memória da liberdade passa também por essa experiência de administrar o próprio tempo e do uso dos espaços disponíveis.

Para ingressar no Colégio Estadual de Minas Gerais prevalecia como critério de admissão o mérito de cada candidato, isso se considerarmos, conforme Lívia Barbosa

(2003), a garantia da igualdade de condições para a competição[177], e o estabelecimento de um processo de avaliação que permita a identificação precisa de hierarquias de desempenho. Contudo, identificamos que, antes da competição, outras variáveis, além dos pressupostos acima, influenciavam de forma significativa nesse resultado, tais como o grupo escolar de origem; a possibilidade ou não de fazer um bom curso preparatório; a origem social do aluno; e o capital cultural herdado na família. Dessa elite escolar era possível exigir sempre e mais, o que redundava em um alto nível de aprovação no vestibular. Esse ciclo virtuoso fortalecia a representação da escola como lugar da excelência acadêmica que estava, por sua vez, atrelada ao alto nível de exigência dos exames a que seus alunos eram submetidos ao longo do ano. Exames esses elaborados por competentes professores que, por sua vez, também passaram por uma rigorosa seleção, antes de se tornarem professores do Colégio Estadual.

Estatisticamente, os alunos do Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964) eram homens, brancos e de uma origem social considerada média e alta. Entretanto, as entrevistas e também os livros de matrículas, apontam para um movimento crescente de mudança do perfil do alunado. Ao examinarmos os dados de seus alunos e professores, ano a ano, constataremos que, entre uma escola identificada como de excelência, para outra representação de escola em decadência, temos uma série de pequenas transformações que vão reagindo sobre as outras partes do corpo social e preparando outras mudanças. As análises estatísticas e qualitativas que foram realizadas sobre os anos de 1957 e 1958, precisam ser comparadas com as dos anos posteriores, para que possamos detectar a velocidade com que essas transformações se deram, até chegar na década de 1970, como uma escola pública secundária já substancialmente transformada.

No bojo dessas transformações, temos três acontecimentos que representam uma ruptura: a abertura dos anexos do Colégio; o Golpe Militar de 1964; e a mudança do Diretor. A memória da excelência acadêmica conviveu ainda, por um período, com a democratização da escola, sendo que, à medida que aumentava a democratização, essa memória deixava de ser evidenciada. Prevalece na memória dos entrevistados, principalmente entre os ex-professores, a idéia de que a excelência só existiu por sua raridade. Nesse ponto está calcada a distinção de ser aluno do Colégio Estadual, no

[177] Pressuposto que o sistema é aberto a todos – democrático –, independentemente das origens de cada um, e que garanta, do ponto de vista jurídico e legal, acesso e condições iguais para todos.

período estudado. É o paradoxo da democracia, e com ela, a impossibilidade da excelência. Essa afirmação merece um ponto de interrogação.

A abertura dos anexos do Colégio Estadual, juntamente com um novo momento político, abre possibilidades para outros estudos. O lugar ocupado pela excelência acadêmica, tão evidenciado na memória daqueles que estudaram no colégio na década de 50 até 1964, cede lugar, paulatinamente, para a efervescência política e cultural que vai se intensificando, até alcançar o seu ápice e declínio em 1968, com o acirramento da repressão, a partir da decretação do Ato Institucional n.5 (AI-5).

O Colégio, aos poucos, ainda na década de 1960, foi construindo pequenas "muretas", até ficar completamente murado. A rampa recebeu paredes laterais e uma porta gradeada. Os alunos entrevistados, que permaneceram na escola pós 1964, não sabem dizer ao certo quando isso aconteceu e nem consideram que foi um ato deliberado do novo diretor. Afirmam que a segurança passou a ser uma preocupação, bem como o uso de drogas no entorno do Colégio. Não houve um investimento de nossa parte, por falta de tempo e por extrapolar o recorte temporal, com intuito de identificarmos o que motivou, e como aconteceu o processo de construção dos muros.

Independentemente de quantos conexões levamos em conta nessa tese, fomos forçados, por diversos motivos, a deixar algumas de fora, como por exemplo, a situação dos professores, suas práticas e a interferência das mesmas na construção da memória de liberdade, excelência acadêmica e cultura. Esses ficaram a sombra, ou encolheram, sob a minha lente. Uma investida nessa direção poderia significar abrir mais uma janela e deixá-la sem a devida atenção. O que foi aqui investigado não é todo o passado e nem toda a história. Muitas outras perguntas poderiam ser feitas; outras tantas histórias estão por serem contadas.

Fevereiro de 2011

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena Wendel. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Campinas. Mai/Jun/Julh/Ago 1997 n. 5 set/out/nov/dez 1997 n. 6.

AFFONSO DE PAULA, R. Z. *Indústria em Minas Gerais: origem e desenvolvimento. Anais do X Seminário sobre a Economia Mineira*. Diamantina, 2002. Disponível no site: http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2002/textos/D13.PDF

ABREU, Jayme. *A Educação Secundária no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de janeiro, n.58 – V.23- p. 26-104. 1955.

ABREU, Jayme. *Escola Média no Brasil - Aspectos Quantitativos*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.** Rio de janeiro n. 88 v. 38 – out.dez - p.23-35. 1962.

ABREU, Jayme. *Ensino Médio Brasileiro: Tendências de sua expansão.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, n.89, v. 39 – jan-mar, 1963.

ALBANO, Celina. *Cine Pathé*. Belo Horizonte: Conceito, 2008.

ALBERTI, Verena. *Ouvir Contar – Textos em História Oral*. Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. Fontes Históricas. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Dança Moderna e Educação da Sensibilidade*: Belo Horizonte (1959-1975). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

AMARAL, G. L. *Gatos pelados X galinhas gordas*: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930-1960). Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2003.

AMARAL, Giana Lange do. *As passeatas estudantis: aspectos da cultura escolar e urbana.* Disponível online: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT02-1998--Int.pdf

ARY, Zaíra. *Masculino e Feminino no imaginário católico: da Ação Católica à Teologia da Libertação*. São Paulo: Annablume: Fortaleza: Secult. 2000.

BARBOSA, Lívia. Igualdade e Meritocracia: A Ética Do Desempenho Nas Sociedades Modernas. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003.

BARROSO FILHO, G. *Formando individualidades condutoras: O ginásio Pernambucano nos anos 50*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1998

BASSANEZI, Carla. *Mulheres nos anos dourados*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das mulheres no Brasil. 2 ed.São Paulo: Contexto, 1997. P.607-639.

BELO HORIZONTE. *Juscelino prefeito (1940-1945)*. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Museu histórico Abílio Barreto. 2002.

BENCOSTTA, Marcus Levy A. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas – itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

BETTO, Frei. *Alfabetto* – Autobiografia escolar. São Paulo, SP: editora Ática, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. R.J: Marco Zero Ltda, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Os Três Estados do Capital Cultural*. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMARGO, M. A. J. G. *"Coisas Velhas": um percurso de investigação sobre cultura escolar* (1928-1958). São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. *A Vitória Colegial:* registros de sucesso escolar nos anos 1950. Revista Brasileira de História da Educação, n° 23, p. 197-223, maio/ago. 2010. Disponível on line: http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE23.pdf

CUNHA, Nádia. *Aspectos Estatísticos do Ensino Médio no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 40, out.dez, pg.186-189. 1963.

DALLABRIDA. Norberto. *A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.* Revista Educação, vol. 32, n.2, p.185-191;maio/agost.2009.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação. n.24 - set/out/nov/Dez 2003

DAYRELL, Juarez. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. Revista de Estudos sobre Juventud. México, DF,janeiro-junho,2005.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 2 ed.São Paulo: Contexto, 1997.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBY, Georges. *A História continua*. Rio de Janeiro: Joge Zahar Ed. 1993.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. & SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESCOLANO, Agustin. *Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo*. In: VIÑAO FRAGO, Antônio e ESCOLANO, Agustín. 2ª ed. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo fundo: UPF, 2000.

FERNANDES, Ângela Maria Cibiac. *A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959)*: um estudo sobre relações entre ciência do desenvolvimento e educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação (Tese de doutorado). Belo Horizonte, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (orgs.). *Usos & Abusos da História Oral*. 8.ed. Rio de janeiro: Editora FGV, 2006.

FONSECA, Silvia Assam da. *Os professores e a qualidade do ensino: a escola secundária paulista (1946-1961)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GADINI, S. L e WOITOWICZ, K. J. *Mídia, gênero e consumo: o discurso publicitário das revistas femininas na construção de representações das mulheres*. In: XV Encontro Anual de Iniciação Científica - EAIC, 2006, Ponta Grossa. XV Encontro Anual de Iniciação Científica - Anais XV EAIC. Ponta Grossa : Editora UEPG, 2006. v. 1. p. 1-2

GENTILINI, Sônia Maria. *Colégio Municipal de Belo Horizonte: a utopia possível – Memória e História, 1948-1972*. Anais do 2º Congresso de Pesquisa em História da Educação – Uberlândia.

GODOY, Marcelo Magalhães. *Minas Gerais na República: atraso econômico, estado e planejamento*. Cad. Esc. Legisl., Belo Horizonte, v. 11, n. 16, p. 89-116, jan./jun. 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Negros e Educação no Brasil*. In: LOPES, Eliane M. T; FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

JAY, Edouard. *As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça*. Tradução de João Guilherme de Freitas Teixeira. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites:* um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 120-134

JOUTARD, Philippe. *História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos*. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coords). 8ª ed. Rio de janeiro: Editora FGV, 2006.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEVI, Giovannni e SCHMITT, Jean-Claude. *História dos Jovens 2 – a época contemporânea.* São Paulo, Companhia das Letras, 1996. p.317-382.

LOURENÇO, Filho. *Lei de Diretrizes e Bases.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de janeiro - n. 79- V.34-p.34-51, jul.set., 1960

MACHADO, Lúcia Helena Monteiro. *Lourdes*. Belo Horizonte: Conceito, 2008. (BH a cidade de cada um; vol.14).72p.

MACHADO, Lúcia Helena Monteiro. A filha da paciência: na época da Geração Complemento. Belo Horizonte: BDMG Cultural, 2001.

MALLARD, Letícia. *O percurso da literatura brasileira ou Literatura brasileira: percurso e identidades.* Revista Aletria, - jul.-dez. - v. 18, p. 6 9 , 2008. Disponível online ttp://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Aletria%2018/05-Leticia%20Malard.pdf

MELLO, João Manuel Cardoso de e NOVAIS, Fernando. *Capitalismo tardio e sociabilidade moderna.* In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org). História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. *Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. Educação e Pesquisa.* São Paulo; v. 34, n.3. set./dez.2008.

MONTALVÃO, Sérgio. *A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação*. Revista Mosaico – Publicação discente CPDOC/FGV JCR, 2010.

NADAI, E. *A educação como apostolado: história e reminiscência* (São Paulo 1930-1970). Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

NEVES, Leonardo Santos. *O ensino secundário em Minas Gerais. A construção de uma cultura pedagógica no Império*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NIEMEYER, Oscar. *Minha Arquitetura*. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *A Escolarização das Elites*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão.* Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.26, pp. 133-144.

NOGUEIRA, Maria Alice e MARTINS, Claudio. *Bourdieu & educação*. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) 10. ed. *Escritos de Educação – Pierre Bourdieu.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NUNES, Clarice. *Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem.* Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

NUNES, Clarice. *O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 14, p. 35-60, 2000.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: A Poesia da Ação*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000 (b).

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX).* Lisboa. Educa, 2003.

OHTAKE, Ricardo. *Oscar Niemeyer*. São Paulo: Publifolha, 2007.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *José Lourenço de Oliveira – Educador,* 1996, p. 27-28.

ORTIZ, Renato. *A Moderna Tradição Brasileira: Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, *1999.*

PASSERINI, Luisa. *A juventude, metáfora da mudança social*. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 50. In: LEVI, Giovannni e

SCHMITT, Jean-Claude. *História dos Jovens 2 – a época contemporânea*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996. p.317-382.

PEREIRA, Júnia Sales. "*A escultura da raça; juventude e eugenia no Estado Novo*". Belo Horizonte, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFMG (Dissertação de Mestrado) – 1999.

PEREZ, M. I. *História de uma instituição pública de ensino secundário*: implicações da democratização do ensino na cultura escolar. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PINÇON, Michel e PINÇON-CHARLOT, Monique. *A infância dos chefes: A socialização dos herdeiros ricos na França*. In: ALMEIDA, Ana Maria F. e

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos – Memória, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989.

RABÊLO, José Maria. *Binômio – Edição Histórica*. 2ª ed. Belo Horizonte: Armazém de Ideias. Barlavento Grupo Editorial, 2004.

RENAULT, Abgar. *A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: vol32, n.75, jul/set 1959.

RIBEIRO, José Américo. *O Cinema em Belo Horizonte: do Cineclubismo à Produção Cinematográfica na Década de 60*. Belo Horizonte, UFMG, 1997.

ROUSSO, Henry. *A memória não é mais o que era*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. Usos & Abusos da História Oral. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. (p.93-101)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org). História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (173 – 244).

SIMMEL, Georg. *Simmel*. Organizado por Evaristo Moraes Filho (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo:Ática. 1983.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A História do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1994 (Tese de Doutorado).

SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX – ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Geraldo Bastos, (1969). *A Educação secundária: perspectiva histórica e teoria.* São Paulo: Editora Nacional, 1969. (p.301-7).

SILVA, W. *O Colégio Militar de Belo Horizonte: a educação na Ordem do Dia: 1956-1962*. Belo Horizonte, FAE-UFMG, 2001 (Dissertação de mestrado).

SILVA, M. C. *Conhecimento pedagógico e escola: um exame a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* In: II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira, 2002, Natal. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. p. 236-237.

SPOSITO, Marília Pontes. *O Povo vai à Escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo* (4ª ed.) Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventudes e políticas públicas no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, v. 24. Rio de Janeiro, set.dez.2003.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. *A "Gymnastica no Ginásio Mineiro"* – 1890-1916. Belo Horizonte: FAE, Faculdade de Educação, 2004, 180 p. Dissertação (mestrado em Educação).

TEIXEIRA, Anísio. *A escola secundária em transformação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – jan/março - n.53 – v.21 – p. 03 a 20. 1954.

TEIXEIRA, Anísio. *Falando francamente.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 72 – v. 30- ou./dez – p.3-16. 1958.

THOMPSON, Paul. *A voz do Passado* – História Oral. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com Juventudes.* Brasília: Edições Unesco, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. *Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação.* In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial.* Rev. Bras. Educ. v.13 n.39. Rio de Janeiro set./dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927).* Revista Brasileira de História da Educação, n.21, p.61-92, set/dez. 2009.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação*. In: Cinco Estudos em História e Historiografia da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antônio e ESCOLANO, Agustín. 2ª ed. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antônio. *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões*. In: VIÑAO FRAGO, Antônio e ESCOLANO, Agustín. 2ª ed. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZOTTI, Solange Aparecida. *O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar*. IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006. http://www.sbhe.org.br

ANEXO 1

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP)

Nº	VOL.	MÊS	ANO	TÍTULO	AUTOR	PÁG.
50	XIX	Abr/Jun	1953	Ideias e debates: A crise no ensino	Abgar Renault	7-19
50	XIX	Abr/Jun	1953	A crise educacional brasileira	Anísio Teixeira	20-43
53	XXI	Jan/mar	1954	A escola secundária em transformação	Anísio Teixeira	3-20
53	XXI	Jan/mar	1954	Exame admissão e Estrutura Escolar	D. Vizioli *(Folha de Minas*, Belo Horizonte).	166-171
54	XXI	Abr/jun	1954	A educação que nos convém	Anísio Teixeira	16-33
56	22	Out/dez	1954	O concurso vestibular de 1954	Almeida Júnior	3-26
56	22	Out/dez	1954	O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio	J. Roberto Moreira	39-52
56	22	Out/dez	1954	Evasão escolar no Ensino Primário (Brasil geral)	Moisés I. Kessel	53-60
58	23	Abr/jun	1955	A educação secundária no Brasil	Jayme Abreu	26-104
58	23	Abr/jun	1955	Considerações sobre o seminário interamericano de educação secundária	Jayme Abreu	105-178
58	23	Abr/jun	1955	As condições atuais da educação secundária	Cândido Mota Filho	209 – 211
59	24	Jul/set	1955	A juventude e o ensino de grau médio	Cândido Mota Filho	208-211
66	27	Abr/jun	1957	O ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar sua verdadeira missão	Alberto Rovai Folha da Manhã (São Paulo).	227-231
70	29	Abr/jun.	1958	A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da educação.	A. Almeida Júnior USP	3-20
70	29	Abr/jun.	1958	Educação – problema da formação nacional	Anísio S. Teixeira	21-32
70	29	Abr/jun	1958	O INEP e o Ensino Público	Coletâneas de documentos	64-83
72	30	Out/dez	1958	Falando Francamente	Anísio S. Teixeira (entrevista). Ideias e Debates	3-16

72	30	Out/dez.	1958	As metas da educação para o desenvolvimento	Ministro Clóvis Salgado – documentação	46-60
72	30	Out/dez	1958	Classes experimentais no ensino secundário	Documentos sobre o assunto	73-83
72	30	Out/dez	1958	Educação, Ação social e política	Declaração de Cardeais, Arcebispos e Bispos sobre o problema da educação no Brasil	84-88
72	30	Out/dez	1958	A promoção automática na Escola Primária	Luís Pereira O Estado de S. Paulo	105-109
74	31	Abr/jun	1959	Mais uma vez convocados (manifesto)	Fernando de Azevedo	3-24
74	31	Abr/jun	1959	Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Exposição, acompanhada de projeto, à guisa de sugestão, assinada por vários educadores.	125-194
75			1959	A Escola Secundária de ontem e a Escola Secundária de hoje	Abgar Renault Aula inaugural pronunciada na abertura dos cursos de 1959, no Colégio Pedro II	3-13
76	33	Out/dez	1959	A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional?	Anísio Teixeira	27-33
81	35	Jan/mar	1961	Ensino médio em geral e ensino secundário	Jayme Abreu	7-24
82	35	Abr/jun	1961	Anacronismo educacional da classe dominante	Jayme Abreu	6-14
82	35	Abr/jun	1961	Escola primária para o Brasil	Paulo Freire	15-33
87	38	Jul/set	1962	O ensino primário e médio na conferência de Santiago	Jayme de Abreu	34-43
88	38	Out/dez	1962	Escola média no Brasil: aspectos qualitativos	Jayme de Abreu	23
88	38	Out/dez	1962	Plano Nacional de Educação	Conselho Federal de Educação	108-114
88	38	Out/dez	1962	Perspectiva para a Educação	Darci Ribeiro	174
88	38	Out/dez	1962	Exames de madureza	Parecer n. 74 – Comissão de Ensino primário e médio.	146

89		Jan/mar	1963	Plano Trienal para a Educação	Discurso do Presidente João Goulart na sede da revista O CRUZEIRO, a 26-12-62.	3-49
90		Abr/jun	1963	LDB – texto definitivo	LEI N.° 4 024 – de 20 de dezembro de 1961	91-121
92	40	Out/dez	1963	Aspectos estatísticos do Ensino Médio – Brasil	Nádia Cunha	186-189

ANEXO 2

TABELAS REFERENTES AO ANO DE 1956/57

Fonte: Livro de Registro de Inscrição ao Exame de Admissão de novembro de 1956 (s/n) e janeiro de 1957 e Livro de Matrícula ao 1º ano Ginasial de 1957 (s/n).

Acervo: Colégio Estadual Governador Milton Campos.

A. Relação de onde fez o Curso Primário com a Aprovação ou Reprovação no Exame de Admissão para o 1º Ginasial de 1957.

Onde fez o primário	**Aprovado**		**Reprovado**		**Não identificado**		**Total**	
Não informado	38%	27	58%	42	4%	3	14%	72
Grupo Escolar Barão do Rio Branco	48%	34	48%	34	4%	3	14%	71
Grupo Escolar Pandiá Calógeras	47%	16	47%	16	6%	2	7%	34
Grupo Escolar Professor Caetano Azeredo	15%	3	80%	16	5%	1	4%	20
Grupo Escolar Bernardo Monteiro	47%	9	53%	10	0%		4%	19
Grupo Escolar Afonso Pena	32%	6	68%	13	0%		4%	19
Grupo Escolar Barão de Macaúbas	67%	12	33%	6	0%		4%	18
Grupo Escolar Lúcio dos Santos	20%	3	80%	12	0%		3%	15
Colégio Izabela Hendrix	50%	7	50%	7	0%		3%	14
Grupo Escolar Olegário Maciel	23%	3	77%	10	0%		3%	13
Instituto de Educação	50%	6	42%	5	8%	1	2%	12
Grupo Escolar Augusto de Lima	20%	2	80%	8	0%		2%	10
Não identificado	20%	2	80%	8	0%		2%	10
Grupo Escolar Dom Pedro II	10%	1	90%	9	0%		2%	10
Instituto Santa Helena	89%	8	11%	1	0%		2%	9
Grupo Escolar João Pessoa	44%	4	56%	5	0%		2%	9
Grupo Escolar Padre Eustáquio	33%	3	67%	6	0%		2%	9

Grupo Escolar Silviano Brandão	50%	4	50%	4	0%		2%	8
Grupo Escolar 12 de Dezembro	71%	5	29%	2	0%		1%	7
Colégio Monte Calvário	0%		83%	5	17%	1	1%	6
Grupo Escolar Henrique Diniz	0%		83%	5	17%	1	1%	6
Colégio Dom Silvério	60%	3	40%	2	0%		1%	5
Grupo Escolar Melo Viana	0%		80%	4	20%	1	1%	5
Colégio Batista Mineiro	100%	4	0%		0%		1%	4
Grupo Escolar Francisco Sales	75%	3	0%		25%	1	1%	4
Grupo Escolar Sandoval de Azevedo	75%	3	25%	1	0%		1%	4
Grupo Escolar Cristiano Machado	100%	3	0%		0%		1%	3
Grupo Escolar Bela Vista	67%	2	33%	1	0%		1%	3
Grupo Escolar Tito Fulgêncio	0%		100%	3	0%		1%	3
Grupo Escolar Adalberto Ferraz	100%	2	0%		0%		0%	2
Grupo Escolar Rui Barbosa	100%	2	0%		0%		0%	2
Grupo Escolar D. Viriato Diniz Mascarenhas	50%	1	50%	1	0%		0%	2
Grupo Escolar Flávio dos Santos	50%	1	50%	1	0%		0%	2
Colégio Malheiros	0%		100%	2	0%		0%	2
Escola do Garoto	0%		100%	2	0%		0%	2
Escolas Reunidas Santa Tereza	0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar Arthur Joviano	0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar Aurélio Pires	0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar Sarah Kubitschek	0%		100%	2	0%		0%	2
Organização das Voluntárias	0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar Cel. Antônio Silva Barbosa	0%		100%	2	0%		0%	2
Colégio Cearense	100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio Escola Maria Auxiliadora	100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio N. S. Sion	100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio Sacre Couers de Jesus	100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio Santa Maria	100%	1	0%		0%		0%	1
Escola Músico	100%	1	0%		0%		0%	1
Escola São Tomás de Aquino	100%	1	0%		0%		0%	1
Ginásio Pio XII	100%	1	0%		0%		0%	1
Ginásio São Miguel Arcanjo	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar A. Brandão	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Ana Cintra	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Helena Pena	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Josino Alvino	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Júlia Kubitschek	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Mariano de Abreu	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Matias Lobato	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Presidente Antônio Carlos	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Francisco Sales	100%	1	0%		0%		0%	1
Instituto Nossa Senhora Aparecida	100%	1	0%		0%		0%	1
Aprendizado José Gonçalves	0%		100%	1	0%		0%	1

Cel. Joaquim da Silva	0%		100%	1	0%		0%	1
Coimbra	0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio 12 de Março	0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio Dom Bosco	0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio São Paulo	0%		100%	1	0%		0%	1
Escola de Comércio de Minas Gerais	0%		100%	1	0%		0%	1
Escola Doméstica Maria Imaculada	0%		100%	1	0%		0%	1
Escola Santo Afonso	0%		100%	1	0%		0%	1
Ginásio Nossa Senhora de Fátima	0%		100%	1	0%		0%	1
Ginásio O Precursor	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Aarão Reis	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Antônio Carlos	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Carlos Werneck	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Dr. José Augusto	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Dr. Levindo	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Floriano Peixoto	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Francisco Escobar	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar João Peçanha	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar José Bonifácio	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Maurício Murgel	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Odilon Berhens	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Raul Soares	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Sabino Barroso	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Helena Pena	0%		100%	1	0%		0%	1
Haroldo Rezende de Carvalho	0%		100%	1	0%		0%	1
Henri Diniz	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Menino Jesus	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Padre Machado	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Santa Helena e Colégio D. Silvério	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Santo Cura D'Ars	0%		100%	1	0%		0%	1
João Batista de Assis Martins	0%		100%	1	0%		0%	1
Liceu Brasileiro de Educação	0%		100%	1	0%		0%	1
Seminário Dom Bosco	0%		100%	1	0%		0%	1
Senac	0%		0%		100%	1	0%	1
Total	**40%**	**198**	**57%**	**287**	**3%**	**15**	**100%**	**500**

B. Relação entre onde fez o curso primário e a origem social

Onde fez o primário	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D		Não informou		Total	
Não informado	7%	5	4%	3	57%	41	24%	17	8%	6	14%	72
Grupo Escolar Barão do Rio Branco	1%	1	3%	2	62%	44	**30%**	21	4%	3	14%	71
Grupo Escolar Pandiá Calógeras	9%	3	9%	3	62%	21	21%	7	0%		7%	34
Grupo Escolar Professor Caetano Azeredo	5%	1	30%	6	55%	11	10%	2	0%		4%	20
Grupo Escolar Bernardo Monteiro	0%		26%	5	47%	9	16%	3	11%	2	4%	19
Grupo Escolar Afonso Pena	11%	2	11%	2	58%	11	21%	4	0%		4%	19
Grupo Escolar Barão de Macaúbas	0%		6%	1	56%	10	33%	6	6%	1	4%	18
Grupo Escolar Lúcio dos Santos	0%		7%	1	80%	12	13%	2	0%		3%	15
Colégio Izabela Hendrix	0%		7%	1	86%	12	7%	1	0%		3%	14
Grupo Escolar Olegário Maciel	8%	1	23%	3	69%	9	0%		0%		3%	13
Instituto de Educação	0%		0%		42%	5	58%	7	0%		2%	12
Não identificado	0%		10%	1	80%	8	10%	1	0%		2%	10
Grupo Escolar Dom Pedro II	20%	2	20%	2	50%	5	0%		10%	1	2%	10
Grupo Escolar Augusto de Lima	20%	2	10%	1	60%	6	10%	1	0%		2%	10
Instituto Santa Helena	0%		11%	1	67%	6	22%	2	0%		2%	9
Grupo Escolar Padre Eustáquio	0%		0%		67%	6	22%	2	11%	1	2%	9
Grupo Escolar João Pessoa	0%		33%	3	33%	3	33%	3	0%		2%	9
Grupo Escolar Silviano Brandão	0%		0%		88%	7	13%	1	0%		2%	8
Grupo Escolar 12 de Dezembro	0%		0%		29%	2	71%	5	0%		1%	7
Grupo Escolar Henrique Diniz	33%	2	0%		50%	3	17%	1	0%		1%	6
Colégio Monte Calvário	0%		17%	1	83%	5	0%		0%		1%	6
Grupo Escolar Melo Viana	20%	1	40%	2	0%		20%	1	20%	1	1%	5
Colégio Dom Silvério	0%		0%		0%		100%	5	0%		1%	5
Grupo Escolar Sandoval de Azevedo	25%	1	0%		75%	3	0%		0%		1%	4
Grupo Escolar Francisco Sales	0%		0%		100%	4	0%		0%		1%	4
Colégio Batista Mineiro	0%		0%		75%	3	25%	1	0%		1%	4
Grupo Escolar Tito Fulgêncio	0%		67%	2	33%	1	0%		0%		1%	3
Grupo Escolar Cristiano Machado	0%		33%	1	67%	2	0%		0%		1%	3
Grupo Escolar Bela Vista	0%		0%		100%	3	0%		0%		1%	3
Organização das Voluntárias	0%		100%	2	0%		0%		0%		0%	2
Grupo Escolar Sarah Kubitschek	100%	2	0%		0%		0%		0%		0%	2
Grupo Escolar Flávio dos Santos	0%		50%	1	50%	1	0%		0%		0%	2
Grupo Escolar D. Viriato Diniz Mascarenhas	0%		0%		50%	1	50%	1	0%		0%	2
Grupo Escolar Aurélio Pires	0%		100%	2	0%		0%		0%		0%	2
Grupo Escolar Arthur Joviano	0%		0%		100%	2	0%		0%		0%	2
Grupo Escolar Adalberto Ferraz	0%		0%		0%		100%	2	0%		0%	2
Escolas Reunidas Santa Tereza	0%		50%	1	0%		0%		50%	1	0%	2
Escola do Garoto	0%		100%	2	0%		0%		0%		0%	2
Colégio Malheiros	0%		0%		0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar Rui Barbosa	0%		0%		100%	2	0%		0%		0%	2
Grupo Escolar Cel. Antônio Silva Barbosa	0%		0%		50%	1	0%		50%	1	0%	2

Senac	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Seminário Dom Bosco	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Liceu Brasileiro de Educação	0%		100%	1	0%		0%		0%		0%	1
João Batista de Assis Martins	0%		100%	1	0%		0%		0%		0%	1
Instituto Santo Cura D'Ars	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Instituto Santa Helena e Colégio D. Silvério	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Padre Machado	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Nossa Senhora Aparecida	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Menino Jesus	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Henri Diniz	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Haroldo Rezende de Carvalho	0%		0%		0%		0%		100%	1	0%	1
Grupo Helena Pena	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Francisco Sales	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Sabino Barroso	100%	1	0%		0%		0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Raul Soares	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Presidente Antônio Carlos	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Odilon Berhens	0%		100%	1	0%		0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Maurício Murgel	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Matias Lobato	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Mariano de Abreu	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Júlia Kubitschek	100%	1	0%		0%		0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Josino Alvino	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar José Bonifácio	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar João Peçanha	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Helena Pena	0%		100%	1	0%		0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Francisco Escobar	0%		100%	1	0%		0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Floriano Peixoto	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Dr. Levindo	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Dr. José Augusto	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Carlos Werneck	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Antônio Carlos	100%	1	0%		0%		0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Ana Cintra	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Aarão Reis	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar A. Brandão	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Ginásio São Miguel Arcanjo	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Ginásio Pio XII	0%		100%	1	0%		0%		0%		0%	1
Ginásio O precursor	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Ginásio Nossa Senhora de Fátima	100%	1	0%		0%		0%		0%		0%	1
Escola São Tomás de Aquino	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Escola Santo Afonso	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Escola Músico	0%		100%	1	0%		0%		0%		0%	1
Escola Doméstica Maria Imaculada	100%	1	0%		0%		0%		0%		0%	1
Escola de Comércio de Minas Gerais	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio São Paulo	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio Santa Maria	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1

Colégio Sacre Corum de Jesus	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio N. S. Sion	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio Escola Maria Auxiliadora	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio Dom Bosco	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio Cearense	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio 12 de Março	0%		0%		0%		100%	1	0%		0%	1
Coimbra	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Cel. Joaquim da Silva	0%		0%		100%	1	0%		0%		0%	1
Aprendizado José Gonçalves	100%	1	0%		0%		0%		0%		0%	1
Total	**6%**	**29**	**11%**	**56**	**58%**	**288**	**22%**	**109**	**4%**	**18**	**100%**	**500**

C. Local onde fez o Curso Preparatório para o Exame de Admissão de 1956/1957 e sua relação com aprovação e reprovação.

Curso Preparatório	Aprovado		Reprovado		Não identificado		Total	
Curso Professor João Martins	71	36%	65	23%	2	13%	138	28%
Curso particular	25	13%	64	22%	1	7%	90	18%
Curso Chopin	32	16%	33	11%	2	13%	67	13%
Curso Claret	9	5%	13	5%		0%	22	4%
Grupo Escolar Pandiá Calógeras	6	3%	7	2%	1	7%	14	3%
Não informado	4	2%	9	3%	1	7%	14	3%
Professora Maria Isabel Maia e Palmeirão	6	3%	5	2%	3	20%	14	3%
Grupo Escolar Padre Eustáquio	4	2%	6	2%		0%	10	2%
Curso Petrina Santiago	10	5%		0%		0%	10	2%
Professor Particular	1	1%	6	2%		0%	7	1%
Grupo Escolar Afonso Pena	1	1%	4	1%	1	7%	6	1%
Escola Técnica de Comércio		0%	5	2%		0%	5	1%
Curso Padre Eustáquio	3	2%	2	1%		0%	5	1%
Colégio Afonso Celso		0%	4	1%		0%	4	1%
Professora Dirce Mundim	3	2%	3	1%		0%	6	1%
Curso Duque de Caxias	2	1%	2	1%		0%	4	1%
Não identificável	2	1%	2	1%		0%	4	1%
Professora Particular	1	1%	2	1%		0%	3	1%
Escola 12 de Dezembro	2	1%	1	0%		0%	3	1%
Professora Yêda Gouvêa Dolabella	1	1%	1	0%	1	7%	3	1%
Escola do Garoto		0%	3	1%		0%	3	1%
Instituto de Educação	1	1%	1	0%		0%	2	0%
Senac		0%	2	1%		0%	2	0%
Colégio Santo Antônio		0%	1	0%	1	7%	2	0%
Colégio Afonso Arinos		0%	1	0%	1	7%	2	0%
Grupo Escolar Lúcio dos Santos	1	1%	1	0%		0%	2	0%
Não identificado		0%	2	1%		0%	2	0%
Colégio Arnaldo		0%	2	1%		0%	2	0%
Escola de Comércio Visconde de Cairu		0%	2	1%		0%	2	0%

Ginásio São Miguel Arcanjo	1	1%	1	0%		0%	2	0%
Curso Monsenhor Mário	1	1%		0%		0%	1	0%
Grupo Escolar José D. da Fonseca		0%	1	0%		0%	1	0%
Colégio S. Azevedo		0%	1	0%		0%	1	0%
Curso preparatório do Colégio Militar		0%	1	0%		0%	1	0%
Grupo Escolar Olegário Maciel		0%	1	0%		0%	1	0%
Colégio Izabela Hendrix	1	1%		0%		0%	1	0%
Colégio N. S. Monte Calvário		0%	1	0%		0%	1	0%
Curso Professora Maria José Américo		0%	1	0%		0%	1	0%
Grupo Escolar Cel. Antônio Silva B.		0%	1	0%		0%	1	0%
Curso Tito Novais		0%	1	0%		0%	1	0%
Curso Leoneu Trania		0%	1	0%		0%	1	0%
Colégio J. Antônio	1	1%		0%		0%	1	0%
Colégio Marconi		0%	1	0%	1	0%	2	0%
Academia Mineira de Estudos		0%	1	0%		0%	1	0%
Maria de Carvalho	1	1%		0%		0%	1	0%
Colégio Loyola	1	1%		0%		0%	1	0%
Não informou		0%	1	0%		0%	1	0%
Curso Independência		0%	1	0%		0%	1	0%
Colégio Arquidiocesano		0%	1	0%		0%	1	0%
Colégio Lúcio dos Santos		0%	1	0%		0%	1	0%
Grupo Escolar João Pessoa		0%	1	0%		0%	1	0%
Escola Técnica de Comércio Minas Gerais		0%	1	0%		0%	1	0%
Grupo Escolar Júlia Kubitschek	1	1%		0%		0%	1	0%
Escola Técnica de Comércio Visconde de Cairu		0%	1	0%		0%	1	0%
Grupo Escolar Odilon Berhens		0%	1	0%		0%	1	0%
Escola Técnica Inconfidência		0%	1	0%		0%	1	0%
Escola Técnica Novais		0%	1	0%		0%	1	0%
Grupo Escolar Sandoval de Azevedo	1	1%		0%		0%	1	0%
Ginásio Nossa Senhora de Fátima		0%	1	0%		0%	1	0%
Liceu Brasileiro de Educação		0%	1	0%		0%	1	0%
Professor Raimundo Costa	1	1%		0%		0%	1	0%
Curso Cleonice Murta	1	1%		0%		0%	1	0%
Professor Tarso		0%	1	0%		0%	1	0%
Colégio Padre Machado	1	1%		0%		0%	1	0%
Congonhas do Campo		0%	1	0%		0%	1	0%
Professor João Lira		0%	1	0%		0%	1	0%
Curso Calioralli		0%	1	0%		0%	1	0%
Professor Luiz Gonzaga		0%	1	0%		0%	1	0%
Colégio Malheiros		0%	1	0%		0%	1	0%
Colégio Coração de Jesus		0%	1	0%		0%	1	0%
Grupo Escolar Barão do Rio Branco		0%	1	0%		0%	1	0%
Colégio São Domingos		0%	1	0%		0%	1	0%
Grupo da cidade de Curvêlo		0%	1	0%		0%	1	0%
Professora Maria José	1	1%		0%		0%	1	0%

Grupo Escolar Adalberto Ferraz		0%	1	0%		0%	1	0%
Bonfim Minas		0%	1	0%		0%	1	0%
Grupo Escolar Afonso Arinos		0%	1	0%		0%	1	0%
Abrigo Monsenhor Arthur		0%	1	0%		0%	1	0%
Escola Maria Auxiliadora	1	1%		0%		0%	1	0%
Total	198	100%	287	100%	15	100%	500	100%

D. Tabela com índice de aprovação e reprovação no Exame de Admissão ao 1º Ginasial do ano de 1957 X Agrupamento da profissão do pai ou responsável.

Agrupamento da profissão do pai ou responsável	**Aprovado**		**Reprovado**		**Não identificado**		**Total**	
Grupo A	17%	5	83%	24	0%		6%	29
Grupo B	25%	14	73%	41	2%	1	11%	56
Grupo C	36%	105	60%	172	4%	11	58%	288
Grupo D	65%	71	34%	37	1%	1	22%	109
Não informou	17%	3	72%	13	11%	2	4%	18
Total	**40%**	**198**	**57%**	**287**	**3%**	**15**	**100%**	**500**

ANEXOS 3

TABELAS REFERENTES AO ANO DE 1957/1958

Fonte: Livro de Registro de Inscrição ao Exame de Admissão de novembro de 1957 e janeiro de 1958 e Livro de Registro de Matrícula ao 1º ano Ginasial de 1958 (s/n).

Acervo: Colégio Estadual Governador Milton Campos.

A- Com relação à idade dos aprovados no Exame de Admissão e matriculados no 1º Ginasial do ano de 1958:

Idade	Idade em 1958	Total	
1941	17	1%	1
1942	16	1%	1
1943	15	6%	10
1944	14	6%	9
1945	13	33%	54
1946	12	40%	64
1947	11	14%	23
Total		**100%**	**162**

B- Com relação ao agrupamento da profissão do pai ou responsável dos inscritos em novembro de 1957 e janeiro de 1958 para o Exame de Admissão do ano de 1958:

Agrupamento da profissão do pai ou responsável	Total	
Grupo A	6%	45
Grupo B	16%	112
Grupo C	56%	397
Grupo D	20%	142
Não identificado	0%	2
Não Informado	2%	17
Total	**100%**	**715**

C- Com relação ao sexo do candidato ao Exame de Admissão para o 1º Ginasial de 1958 e o agrupamento segundo a profissão do pai ou responsável.

Agrupamento profissão do pai ou responsável	Feminino		Masculino		Não identificado		Total	
Grupo A	24%	11	76%	34	0%		6%	45
Grupo B	18%	20	81%	91	1%	1	16%	112
Grupo C	20%	81	79%	312	1%	4	56%	397
Grupo D	17%	24	82%	117	1%	1	20%	142
Não identificado	0%		0%		200%	2	0%	1
Não Informado	35%	6	65%	11	0%		2%	17
Total	**20%**	**142**	**79%**	**565**	**1%**	**8**	**100%**	**715**

D- Condição do candidato ao Exame de Admissão ao 1º Ginasial de 1958, segundo sexo

Condição no exame de Admissão 1957/58	Feminino		Masculino		Não identificado		Total	
Aprovado	20%	34	80%	132	0%		23%	166
Reprovado	20%	106	80%	429	1%	4	75%	539
Não identificado	20%	2	40%	4	40%	4	1%	10
Total	**20%**	**142**	**79%**	**565**	**1%**	**8**	**100%**	**715**

E- **Relação de onde fez o Curso Primário com a Aprovação ou Reprovação no Exame de Admissão para o 1º Ginasial de 1958**

Onde fez o primário	**Aprovado**		**Reprovado**		**Não identificado**		**Total**	
Não informado	29%	56	69%	135	3%	5	27%	196
Grupo Escolar Barão do Rio Branco	31%	18	69%	41	0%		8%	59
Grupo Escolar Pandiá Calógeras	16%	6	84%	32	0%		5%	38
Grupo Escolar Bernardo Monteiro	30%	9	70%	21	0%		4%	30
Grupo Escolar Barão de Macaúbas	27%	8	70%	21	3%	1	4%	30
Instituto de Educação	9%	2	91%	21	0%		3%	23
Grupo Escolar Caetano Azeredo	25%	4	75%	12	0%		2%	16
Grupo Escolar Olegário Maciel	17%	2	83%	10	0%		2%	12
Grupo Escolar Afonso Pena	55%	6	45%	5	0%		2%	11
Colégio Isabela Hendrix	20%	2	80%	8	0%		1%	10
Grupo Escolar José Bonifácio	10%	1	90%	9	0%		1%	10
Grupo Escolar Lúcio dos Santos	10%	1	90%	9	0%		1%	10
Grupo Escolar 12 de Dezembro	56%	5	44%	4	0%		1%	9
Grupo Escolar Melo Viana	0%		100%	9	0%		1%	9
Grupo Escolar Maurício Murgel	0%		100%	9	0%		1%	9
Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário	25%	2	75%	6	0%		1%	8
Colégio Batista Mineiro	29%	2	71%	5	0%		1%	7
Grupo Escolar Cristiano Machado	33%	2	67%	4	0%		1%	6
Grupo Escolar Silviano Brandão	17%	1	83%	5	0%		1%	6
Instituto Brasil	80%	4	20%	1	0%		1%	5
Grupo Escolar Augusto de Lima	20%	1	80%	4	0%		1%	5
Grupo Escolar Henrique Diniz	20%	1	80%	4	0%		1%	5
Grupo Escolar Sandoval de Azevedo	0%		100%	5	0%		1%	5
Grupo Escolar Sarah Kubistchek	0%		100%	5	0%		1%	5
Grupo Escolar São Tomaz de Aquino	50%	2	50%	2	0%		1%	4
Colégio Malheiros	50%	2	50%	2	0%		1%	4
Instituto Ariel	50%	2	50%	2	0%		1%	4
Grupo Escolar Flávio dos Santos	25%	1	75%	3	0%		1%	4
Escola Israelita Brasileira	67%	2	33%	1	0%		0%	3
Colégio Monte Calvário	33%	1	67%	2	0%		0%	3
Instituto Imaculada Conceição	67%	2	33%	1	0%		0%	3
Grupo Escolar Nossa Senhora da Piedade	0%		100%	3	0%		0%	3
Instituto Nossa Senhora Aparecida	0%		100%	3	0%		0%	3
Grupo Escolar Padre José Anchieta	0%		67%	2	33%	1	0%	3
Grupo Escolar Cesário Alvim	0%		100%	3	0%		0%	3
Colégio Nossa Senhora da Piedade	50%	1	50%	1	0%		0%	2
Grupo Escolar Coração de Maria	50%	1	50%	1	0%		0%	2
Grupo Escolar Francisco Sales	50%	1	50%	1	0%		0%	2
Grupo Escolar Padre Machado	50%	1	50%	1	0%		0%	2

Grupo Escolar Tito Fulgêncio	0%		50%	1	50%	1	0%	2
Grupo Escolar Aurélio Pires	0%		100%	2	0%		0%	2
Não identificado	0%		50%	1	50%	1	0%	2
Grupo Escolar São João Evangelista	0%		100%	2	0%		0%	2
Senac	0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar Demonstração Instituto de Educação	0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar Professor Morais	0%		100%	2	0%		0%	2
Associação das Voluntárias	0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar São Vicente de Paulo	0%		100%	2	0%		0%	2
Ginásio O Precursor	0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar Helena Pena	0%		100%	2	0%		0%	2
Instituto Santo Cura D'Ars	0%		100%	2	0%		0%	2
Colégio Santo Antônio	0%		100%	2	0%		0%	2
Colégio Loyola	0%		100%	2	0%		0%	2
Colégio Dom Silvério	0%		100%	2	0%		0%	2
Escola Normal Oficial Bernardo Guimarães	0%		100%	2	0%		0%	2
Instituto Rex de Educação	100%	1	0%		0%		0%	1
Escola do Garoto	100%	1	0%		0%		0%	1
Instituto Santa Helena	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Monsenhor José Paulino	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Alberto Ferraz	100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio Marconi	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Santo Agostinho	100%	1	0%		0%		0%	1
Externato Santo Antônio	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar C. P. Francisco	0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio Anchieta	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Hugo Werneck	0%		100%	1	0%		0%	1
Escolas Reunidas Maria Augusta C. Brant	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Irmãs Maristas	0%		100%	1	0%		0%	1
Ginásio de Aplicação Faculdade Filosofia	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Carlos Góis	0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio São Miguel Arcanjo	0%		100%	1	0%		0%	1
Professor João Machado	0%		100%	1	0%		0%	1
Escola Apostólica São Vicente Faria	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar São Viriato Diniz	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Marechal Hermes	0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio Santa Marcelina	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Mariano de Abreu	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Curso D'Ari	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Bias Fortes	0%		100%	1	0%		0%	1
Escola Doméstica	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Bela Vista	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Antônio Carlos	0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio Santa Maria	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Dom Bosco	0%		100%	1	0%		0%	1

Grupo Escolar Benjamim Jacob	0%		100%	1	0%		0%	1
Externato Santa Teresinha	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Professor Morais	0%		100%	1	0%		0%	1
Escola Técnica Cataguases	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Eduardo Siqueira	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Presidente Antônio Carlos	0%		100%	1	0%		0%	1
Ginásio São José	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Professor Balena	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Imaculada Conceição	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar de Escola Normal	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Barão de Aiuruoca	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Professora Júlia Kubitschek	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar A. das Chagas	0%		100%	1	0%		0%	1
Escola Técnica de Comércio de Minas Gerais	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Santo Cura D'Ars	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Santa Efigênia	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Francisco Sales	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Santa Tereza	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Helena Vieira	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Amélia de Castro Monteiro	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar São Miguel Arcanjo	0%		100%	1	0%		0%	1
Nulo	0%		0%		0%		0%	1
TOTAL	**23%**	**166**	**75%**	**539**	**1%**	**9**	**100%**	**715**

F- Relação entre Idade x Sexo dos candidatos aprovados e matriculados no 1º Ginasial do ano de 1958

Ano de nascimento	**Idade em 1958**	**Feminino**		**Masculino**		**Total**	
1941	**17**	100%	1	0%		1%	1
1942	**16**	100%	1	0%		1%	1
1943	**15**	10%	1	90%	9	6%	10
1944	**14**	44%	4	56%	5	6%	9
1945	**13**	17%	9	83%	45	34%	54
1946	**12**	17%	11	84%	53	39%	63
1947	**11**	30%	7	70%	16	14%	23
TOTAL		21%	**34**	**80%**	**128**	100%	**161**
Média da idade		**14**		**13**			

G- Relação entre a Idade dos Matriculados no 1º Ginasial de 1958 e o Agrupamento por Origem Social dos pais ou responsáveis

Idade	Idade em 1958	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D		Total	
1941	**17**	0%		0%		0%		100%	1	1%	1
1942	**16**	0%		100%	1	0%		0%		1%	1
1943	**15**	10%	1	10%	1	70%	7	10%	1	6%	10
1944	**14**	0%		0%		67%	6	33%	3	6%	9
1945	**13**	0%		20%	11	65%	35	15%	8	33%	54
1946	**12**	6%	4	16%	10	58%	37	20%	13	40%	64
1947	**11**	0%		4%	1	43%	10	52%	12	14%	23
Total		**3%**	**5**	**15%**	**24**	**59%**	**95**	**23%**	**38**	**100%**	**162**

H- Relação entre o local onde fez o Curso Primário com o sexo dos candidatos ao Exame de Admissão ao 1º Ginasial de 1958

Onde fez o Curso Primário	Feminino		Masculino		Não identificado		Total	
Não informado	21%	42	77%	151	2%	4	27%	196
Grupo Escolar Barão do Rio Branco	22%	13	78%	46	0%		8%	59
Grupo Escolar Pandiá Calógeras	26%	10	74%	28	0%		5%	38
Grupo Escolar Barão de Macaúbas	10%	3	90%	27	0%		4%	30
Grupo Escolar Bernardo Monteiro	10%	3	90%	27	0%		4%	30
Grupo Escolar João Pessoa	35%	8	65%	15	0%		3%	23
Grupo Escolar Caetano Azeredo	19%	3	75%	12	6%	1	2%	16
Instituto Santa Helena	20%	3	80%	12	0%		2%	15
Grupo Escolar Padre Eustáquio	7%	1	93%	13	0%		2%	14
Grupo Escolar Afonso Pena	18%	2	82%	9	0%		2%	11
Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário	36%	4	64%	7	0%		2%	11
Grupo Escolar José Bonifácio	0%		90%	9	10%	1	1%	10
Colégio Isabela Hendrix	10%	1	90%	9	0%		1%	10
Grupo Escolar Lúcio dos Santos	0%		100%	10	0%		1%	10
Grupo Escolar Melo Viana	0%		100%	9	0%		1%	9
Grupo Escolar 12 de Dezembro	11%	1	89%	8	0%		1%	9
Grupo Escolar Maurício Murgel	11%	1	89%	8	0%		1%	9
Colégio Batista Mineiro	14%	1	86%	6	0%		1%	7
Grupo Escolar Cristiano Machado	17%	1	83%	5	0%		1%	6
Grupo Escolar Silviano Brandão	33%	2	67%	4	0%		1%	6
Instituto Brasil	20%	1	80%	4	0%		1%	5
Grupo Escolar Sandoval de Azevedo	20%	1	80%	4	0%		1%	5

Grupo Escolar Augusto de Lima	0%		100%	5	0%		1%	5
Grupo Escolar Henrique Diniz	40%	2	60%	3	0%		1%	5
Grupo Escolar Sarah Kubistchek	20%	1	80%	4	0%		1%	5
Grupo Escolar São Tomaz de Aquino	25%	1	75%	3	0%		1%	4
Colégio Malheiros	0%		100%	4	0%		1%	4
Instituto Ariel	25%	1	75%	3	0%		1%	4
Grupo Escolar Flávio dos Santos	0%		100%	4	0%		1%	4
Grupo Escolar Nossa Senhora da Piedade	33%	1	67%	2	0%		0%	3
Instituto Nossa Senhora Aparecida	33%	1	67%	2	0%		0%	3
Grupo Escolar Padre José Anchieta	33%	1	67%	2	0%		0%	3
Grupo Escolar Cezário Alvim	33%	1	67%	2	0%		0%	3
Escola Israelita Brasileira	0%		100%	3	0%		0%	3
Grupo Escolar Professor Morais	33%	1	67%	2	0%		0%	3
Grupo Escolar Francisco Sales	33%	1	67%	2	0%		0%	3
Grupo Escolar Tito Fulgêncio	100%	2	0%		0%		0%	2
Grupo Escolar Aurélio Pires	0%		100%	2	0%		0%	2
Não identificado	0%		50%	1	50%	1	0%	2
Grupo Escolar São João Evangelista	100%	2	0%		0%		0%	2
Colégio Nossa Senhora da Piedade	0%		100%	2	0%		0%	2
Instituto Imaculada Conceição	100%	2	0%		0%		0%	2
Grupo Escolar Coração de Maria	0%		100%	2	0%		0%	2
Senac	100%	2	0%		0%		0%	2
Grupo Escolar Demonstração Instituto de Educação	50%	1	50%	1	0%		0%	2
Associação das Voluntárias	50%	1	50%	1	0%		0%	2
Grupo Escolar São Vicente de Paulo	0%		100%	2	0%		0%	2
Ginásio O precursor	0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar Helena Pena	0%		100%	2	0%		0%	2
Instituto Santo Cura D'Ars	0%		100%	2	0%		0%	2
Colégio Santo Antônio	0%		100%	2	0%		0%	2
Colégio Loyola	0%		100%	2	0%		0%	2
Colégio Dom Silvério	50%	1	50%	1	0%		0%	2
Escola Normal Oficial Bernardo Guimarães	0%		100%	2	0%		0%	2
Grupo Escolar Padre Machado	0%		100%	2	0%		0%	2
Externato Santo Antônio	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar C. P. Francisco	100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio Anchieta	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Hugo Werneck	0%		100%	1	0%		0%	1
Escolas Reunidas Maria Augusta C. Brant	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Irmãs Maristas	0%		100%	1	0%		0%	1
Ginásio de Aplicação Faculdade Filosofia	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Carlos Góis	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Rex de Educação	100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio São Miguel Arcanjo	0%		100%	1	0%		0%	1
Professor João Machado	0%		100%	1	0%		0%	1
Escola Apostólica São Vicente Faria	0%		100%	1	0%		0%	1

Grupo Escolar São Viriato Diniz	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Marechal Hermes	0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio Santa Marcelina	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Mariano de Abreu	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Curso D'Ari	100%	1	0%		0%		0%	1
Escola do Garoto	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Bias Fortes	0%		100%	1	0%		0%	1
Escola Doméstica	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Monsenhor José Paulino	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Bela Vista	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Antônio Carlos	0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio Santa Maria	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar Alberto Ferraz	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Dom Bosco	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Benjamim Jacob	0%		100%	1	0%		0%	1
Externato Santa Teresinha	0%		100%	1	0%		0%	1
Colégio Imaculada Conceição	100%	1	0%		0%		0%	1
Colégio Marconi	100%	1	0%		0%		0%	1
Escola Técnica Cataguases	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Eduardo Siqueira	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Presidente Antônio Carlos	0%		100%	1	0%		0%	1
Ginásio São José	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Professor Balena	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Imaculada Conceição	100%	1	0%		0%		0%	1
Grupo Escolar de Escola Normal	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Barão de Aiuruoca	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Professora Júlia Kubitschek	0%		0%		100%	1	0%	1
Grupo Escolar A. das Chagas	0%		100%	1	0%		0%	1
Escola Técnica de Comércio de Minas Gerais	0%		100%	1	0%		0%	1
Instituto Santo Cura D'Ars	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Santa Efigênia	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Santa Tereza	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Santo Agostinho	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Helena Vieira	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar Amélia de Castro Monteiro	0%		100%	1	0%		0%	1
Grupo Escolar São Miguel Arcanjo	0%		100%	1	0%		0%	1
TOTAL	20%	**142**	79%	**565**	1%	**8**	100%	**715**

ANEXO 4

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

A - ESCOLHA DA ESCOLA:

- Por que o Colégio Estadual de Minas Gerais?

- De quem foi a escolha: pai, mãe ou se o próprio jovem interferiu na escolha.

- Quais as outras opções de escola existentes no período.

- O que o Colégio Estadual tinha que atraía seus alunos? Quais os comentários em torno do colégio. Estava associado a quê?

- O exame de seleção: preparação, a prova, o resultado.

- A arquitetura da escola

B - OS (AS) ALUNOS (AS)

- Quem eram? De onde viam?

- Classe social

- Alunos do diurno e do noturno: diferenças; desempenho; momentos de encontros.

- Gênero: diferenças no tratamento entre mulheres e homens. Havia privilégios? Coeducação. Composição das turmas.

- Uniforme

- Grupos de pertencimento

C - COTIDIANO ESCOLAR

- Disciplina da escola.

- Relação com o conhecimento: as matérias, as atividades extraclasse, os exames.

- Qual era o espaço do Grêmio ou Diretório Estudantil? Como se organizavam? Mantinham contatos com outras entidades de fora da escola?

- Relação Professor-Aluno; Aluno-Aluno.

D - RELAÇÃO ESCOLA e CIDADE

- Qual era a projeção da escola na cidade.

- Participação dos alunos na vida cultural da cidade

E - SOCIABILIDADE

- Espaços de Sociabilidade dentro da escola: onde se encontravam os grupos.

- Eventos e festas escolares: quem as promovia? Como era a mobilização e participação dos alunos?

- O que se lia, ouvia e conversavam. Os livros, a música, o cinema, a política, os concursos diversos, os namoros, o esporte, dentre outros.

FIGURAS

Figura 13: Revista Alterosa – 15 de agosto de 1956, p.21.

Figura 14: Jornal A INÚBIA - ANO XXVII – Novembro de 1962 – n.2.

Figura 15: Acervo do Colégio Estadual Governador Milton Campos – Armários instalados na antessala da Diretoria e a disposição dos livros nas prateleiras.

Figura 16: Turma mista de 3º Colegial – Ciências e Letras – 1962.

Figura 5: 3º Colegial (Engenharia) no ano de 1962. p.90

Figura 6: Tirinha da sessão "Brotinhos". Revista Alterosa janeiro de 1956.

Figura 7: Revista Alterosa – Seção "Brotinhos" – janeiro de 1956.

Figura 8: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Conselho Nacional de Estatística, Recenseamento geral do Brasil (1/7/50). p.110

Figura 9: Arquiteto Oscar Niemeyer diante da maquete do Colégio Estadual. p.129

Figura 10: Vista parcial do Colégio Estadual de Minas Gerais. p.132

Figura 11: Alunos em frente ao auditório (mata-borrão). p.134

Figura 12: Colégio Arnaldo - p.135

Figura 13: Instituto de Educação - p.135

Figura 174: Ginásio Santo Agostinho - p.136

Figura 185: Grupo Escolar Pedro I - p.136

Figura16: Escultura de Ceschiatti – Guanabara.p.139

Figura 197: Blocos de salas. Vista parcial. p.140

Figura 20: 4ª série Ginasial – 1962.p.159

Figura 21: Registro da visita de Fernando Sabino ao Colégio Estadual. Jornal A INÚBIA,p.180.

Figura 22: Sala da diretoria. Reitor e Professor de Literatura – Wilton Cardoso (Gestão 1956-1963),p.183.

TABELAS

Tabelas (1 a 7): Movimento de Matrícula nos anos de 1957 a 1964

Tabela 8: 1º Científico Manhã. p.61

Tabela 9: 1º Clássico Manhã. p.61

Tabela 10: 1º Clássico Noturno, p.62

Tabela 11: 1º Científico e 1º Clássico Manhã.p.62

Tabela 12: 1º Científico e 1º Clássico Noturno. p.63

Tabela 13: 1º Ginasial Noturno .p.63

Tabela 14: 1º Científico Noturno– p.64

Tabela 8: Evolução da população de Belo Horizonte. Fonte: IBGE. Censo Demográfico. 1940-1980 – p.64

Tabela 9: Local de Nascimento dos alunos matriculados no 1º científico Manhã em 1957.p.65

Tabela 10: Local de Nascimento dos alunos matriculados no 1º científico Manhã em 1960. p.66.

Tabela 11: Local de Nascimento dos alunos matriculados no 1º científico Manhã em 1964. P.66

Tabela 12: Agrupamento das profissões dos pais/responsáveis dos candidatos aos exames de admissão dos anos de 1957 e 1958. p.75

Tabela 13: Tabela parcial. Candidatos ao Exame de Admissão ao 1º Ginasial dos anos de 1956 e 1958. Resposta à pergunta: Onde fez o Curso Primário? p.78

Tabela 14: Tabela parcial dos Candidatos ao Exame de Admissão ao 1º Ginasial dos anos de 1956 e 1958 X Origem Social. P.82

Tabela 15: Fonte: Livro de Registro dos inscritos ao Exame de Admissão ao 1º ginasial de 1958 – 1º edital nov. de 1957. Onde fez o preparatório? p.84

Tabela 16: Exame de Admissão ao 1º ginasial de 1958 – 2º edital de jan. de 1958. . Onde fez o preparatório? p.86

Tabela 17: Onde fez o preparatório X Aprovados e Reprovados 1957/58. P.88

Tabela 18: Índice de aprovação e reprovação no Exame de Admissão ao 1º Ginasial do ano de 1957. p.91

Tabela 19: Índice de aprovação e reprovação no Exame de Admissão ao 1º Ginasial do ano de 1958. p.91

Tabela 20: Condição no exame de admissão 1956/57 em relação sexo X aprovação/reprovação.p.96

Tabela 21: Condição no exame de admissão 1957/58 em relação sexo X aprovação/reprovação. p.97

Tabela 22: Condição de aprovados e reprovados no Exame de Admissão por Agrupamento da Profissão do Pai ou responsável ano 1956/57 X Índice de aprovação e reprovação. p.105

Tabela 23: Condição de aprovados e reprovados no Exame de Admissão X Agrupamento da Profissão do Pai ou responsável no ano 1957/5. p.105

Tabela 24: Reprovação entre os entrevistados. Fonte: Entrevistas. p.117

Tabela 25: Idade de ingresso no 1º ginasial de 1958.p.123

Tabela 26: Idade dos alunos do 1º Científico em 1957. Fonte: Livro de Registro de Matrícula. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos. p.124

Tabela 27: Idade dos alunos do 1º Clássico em 1957.p.125

Tabela 28: Idade dos alunos do 1º Clássico em 1960. Fonte: Livro de Registro de Matrícula. Acervo Colégio Estadual Governador Milton Campos. p.125