

Márcia Fontoura Trad

**O SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS DOS MEIOS POPULARES, NA DÉCADA DE
60, NO COLÉGIO ESTADUAL DE MINAS GERAIS: RECONSTRUINDO AS SUAS
TRAJETÓRIAS**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009

Márcia Fontoura Trad

**O SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS DOS MEIOS POPULARES, NA DÉCADA DE
60, NO COLÉGIO ESTADUAL DE MINAS GERAIS: RECONSTRUINDO AS SUAS
TRAJETÓRIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Instituições, Sujeito e Currículo.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2009

Universidade Federal de Minas de Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada “O sucesso escolar de alunos dos meios populares, na década de 60, no Colégio Estadual de Minas Gerais: reconstruindo as suas trajetórias”, de autoria da mestranda Márcia Trad Fontoura, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a Dr^a Leila Alvarenga Mafra
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof^a Dr^a Maria José Braga Viana
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2009

A Deus, pela minha existência e pelas minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos às pessoas e instituições que, de várias maneiras e em diversos momentos, fizeram parte da construção desta pesquisa:

À minha orientadora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, pela atenção e pelo carinho com que sempre me atendeu.

Aos ex- alunos pesquisados. Sem eles esse trabalho não seria possível.

Aos professores membros da Banca Examinadora.

Aos funcionários do Colégio Estadual Governador Milton Campos, especialmente, Fatinha e Maria José.

Às minhas companheiras de linha de pesquisa: Nayara e Nilza pelos constantes incentivos, pela correção dedicada dos meus textos, pelo carinho e por me ensinar outras formas de ver a vida.

A Rose da Pós-graduação e ao Élcio secretário do DAE, pela atenção e carinho

A minha amiga Suely sempre presente nos momentos difíceis.

A minha querida mãe, exemplo de vida.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender a trajetória escolar de cinco alunos “secundarista” dos meios populares que estudaram no Colégio Estadual de Minas Gerais, na década de 60, e também analisar os mecanismos utilizados pelos indivíduos e pelas suas famílias para alcançarem o sucesso escolar. Naquela época, as taxas de escolarização referentes a este nível de ensino eram bastante baixas, principalmente nas camadas populares. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os ex-alunos, constituindo os depoimentos orais a principal fonte de trabalho. A realização das entrevistas teve como principal objetivo identificar os elementos que contribuíram para a trajetória de sucesso escolar de alunos das camadas populares e os investimentos familiares em seu percurso escolar. Estudos do campo da Sociologia da Educação sobre efeito-escola, efeito-professor e a relação família-escola fornecem aporte teórico a essa pesquisa. Observamos que existiram influências da família, da escola, dos professores e de pessoas ou grupos externos ao meio familiar que possibilitaram a construção de uma trajetória de sucesso escolar desses sujeitos. Na instância familiar, destacaram-se, como fatores importantes nesse processo, o papel fundamental ocupado pelo pai, o permanente apoio moral e afetivo da família, o valor e a importância dada à escola. No âmbito escolar, destacam-se o papel desempenhado pelo clima do Colégio Estadual, a construção de auto-estima positiva, a ampliação do capital cultural e social; o desenvolvimento de disposições de práticas e de valores escolarmente rentáveis. Em relação aos professores identificamos o papel por eles desempenhado no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade e o desenvolvimento do gosto pela leitura. A presença de pessoas ou grupos externos ao meio familiar mostrou-se importante na escolha do estabelecimento de ensino, no suporte financeiro ou como modelos de referência para esses estudantes.

Palavras-chave: trajetória escolar; ensino secundário, sucesso escolar, mobilização familiar.

ABSTRACT

This research has as main objective to understand the trajectory of five students from secondary schools of the popular media who studied at the Colégio Estadual de Minas Gerais, in the 60's and also examine the mechanisms used by individuals and their families to achieve the success. At that time, the rates of schooling for this level of education were quite low, especially in classes. We performed semi-structured interviews with former students, the oral form the main source of work. Conducting the interviews had as main objective to identify the factors that contributed to the path of academic success of students in classes and investment in your family educational background. Field studies of the effect on Sociology of Education-school, end-teacher-school and the family provided theoretical support to this research. We noticed that there were influences of family, school, teachers and people or groups outside the family environment that allowed the construction of a trajectory of success of these subjects. In family proceedings, stood out as important factors in this process is the role occupied by the father, the permanent moral and emotional support of family values and importance given to the school. Within schools highlight the role played by the climate of Colégio Estadual, the building of positive self-esteem, to enhance cultural and social capital, development of rules of practice and values education profitable. For teachers identify the role they played in the development of autonomy and responsibility and the development of taste for reading. The presence of people or groups outside the family environment was found to be important in the choice of educational establishment, the financial support or as a reference model for these students.

Keywords: history education, secondary education, school success, raising family

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Vista aérea do Colégio Estadual	51
Figura 2 –	Esboço do projeto do Colégio Estadual	51
Figura 3 –	Prédios do Colégio Estadual	52
Figura 4 –	Alunos do Colégio Estadual na década de 60	64
Quadro 1 –	Período, turno, curso concluído pelos entrevistados no Colégio Estadual.	71
Quadro 2 –	Trajatória escolar dos entrevistados no ensino primário e ginásial	71
Quadro 3 –	Trajatória escolar dos entrevistados no ensino superior	74
Quadro 4 –	Escolaridade e ocupação dos pais dos entrevistados	80
Quadro 5 –	Formas de preparação dos entrevistados para o exame do Colégio Estadual.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACERCE	- Associação Cultural Esportiva e Recreativa do Colégio Estadual de Minas Gerais
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLTEC	- Colégio Técnico da UFMG
FAE	- Faculdade de Educação
FAFICH	- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMACO	- Instituto Municipal de Ciências Contábeis
INED	- Institut National d'Études Démographiques
JEC	Juventude Estudantil Católica
LDBEN	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

Resumo	6
Abstract	7
Lista de ilustrações	8
Lista de abreviaturas e siglas	9
Apresentação	12
1 Introdução	16
1.1 Justificativa da escolha do problema.....	16
1.2 Procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados	18
1.2.1 A seleção dos sujeitos e a coleta de dados.....	21
1.2.2 A análise dos dados.....	23
1.3 Estudos sobre o sucesso escolar nos meios populares	24
1.3.1 O efeito-escola	28
1.3.2 O efeito- professor	34
1.3.3 Relação família-escola	35
2 O Colégio Estadual Central no contexto social e educacional da década de 50 a 70.....	45
2.1 A organização do ensino secundário – aspectos históricos e legais.....	45
2.2 O Colégio Estadual de Minas Gerais	50
2.2.1 As origens	50
2.2.2 A originalidade da arquitetura	50
2.2.3 O Colégio na cidade.....	54
2.2.4 O perfil dos alunos	60
2.2.5 O prestígio e a qualificação dos professores	65
2.2.6 As experiências significativas	66

3	Reconstruindo trajetórias de sucesso escolar nas camadas populares e as estratégias de mobilização escolar	70
3.1	Os protagonistas da pesquisa	70
3.2.	O que nos dizem as entrevistas	78
3.2.1	Os processos familiares de mobilização escolar	78
3.2.1.1	O papel da família tradicional	80
3.2.1.2	O papel de pessoas da família ampliada	86
3.2.2	Para além do núcleo familiar: a presença de outros sujeitos no processo de escolarização.....	89
3.2.3	Professores: referências rentáveis na configuração singular de trajetórias escolares.....	98
3.2.4	O “clima” do Colégio Estadual.....	105
4	Considerações finais	116
	Referências	120
Apêndice A –	Roteiro de Entrevista	127
Apêndice B –	Estrutura e currículo do curso secundário de acordo com o Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931 – Reforma Francisco Campos.....	129
Apêndice C –	Estrutura e currículo do curso secundário de acordo com o Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942 – Reforma Capanema	130
Apêndice D –	Levantamento das escolas de Belo Horizonte nas décadas de 50-70..	131
Apêndice E –	Excertos de crônicas, depoimentos, reportagens que fazem referências às experiências escolares no Colégio Estadual nas décadas de 50-70.....	132

Apresentação

Em décadas passadas, o Colégio Estadual de Minas Gerais era uma referência para outros estabelecimentos de ensino do estado mineiro. Composta por um corpo docente extremamente qualificado sendo que, parte de seu professorado acumulava o cargo de professor do colégio, com o de professor da antiga Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Neste estabelecimento de ensino formaram-se diversas gerações de intelectuais de vários campos, profissionais liberais e artistas.

Conforme demonstra os indicadores educacionais brasileiros, no período de 1950, somente uma parcela da população tinha acesso ao ensino e as taxas de escolarização nos níveis secundário e superior, eram ainda muito baixas. Segundo dados da Revista Conjuntura Econômica, de março de 1957, no censo de 1950, apenas 20% dos habitantes ativos remunerados possuíam um grau de escolaridade, sendo que de cada 100 habitantes, 84 tinham concluído o ensino primário, 15 apresentavam o certificado do secundário e apenas 1 tinha o curso superior. Estes dados nos demonstram o quanto era difícil o acesso ao ensino secundário e, principalmente, ao superior. É nesse sentido que abordamos os sujeitos investigados como apresentando trajetórias escolares atípicas, pois os indivíduos de meios populares somente atingiam, em sua maioria, no máximo um certificado de conclusão do ensino primário.

Desta forma, esta pesquisa está voltada para a compreensão das trajetórias escolares nos meios populares de indivíduos, que apresentando um percurso escolar prolongado e com êxito, contrariam uma realidade comum em seu meio social. De modo geral, os estudos sociológicos apontam que trajetórias escolares mais extensas e de sucesso são mais prováveis entre estudantes provenientes de famílias das camadas mais favorecidas da sociedade, devido à presença nessas famílias de um maior capital cultural, social e econômico, bem como de uma maior mobilização familiar no que diz respeito à escolarização dos filhos. Esta reduzida possibilidade de processos de escolarização prolongados e de sucesso nos meios populares vem sendo demonstrada pelas pesquisas nos últimos anos, tornando-se foco de interesse de pesquisadores da Sociologia da Educação a partir dos anos 80.

Quando voltamos nosso olhar para a realidade escolar deste meio na década de 60, percebemos que neste momento histórico o sistema de ensino era ocupado, em sua maioria, pelas camadas médias e altas da sociedade brasileira e as taxas de escolarização referentes aos

níveis de ensino secundário e superior eram bastante baixas. Portanto, era um período em que o acesso das pessoas de meios populares a níveis superiores de ensino era muito restrito.

Neste trabalho, buscaremos identificar, descrever e analisar quais as condições que permitiram a cinco alunos, dos meios populares, do Colégio Estadual de Minas Gerais, na década de 60, uma trajetória tão diferenciada no plano escolar. O período estudado corresponde ao processo de escolarização desses sujeitos no curso colegial e nessa referida escola, referência no campo educacional mineiro. Um conjunto de indagações norteou nossa pesquisa. Como se configuram trajetórias de sucesso escolar de sujeitos das camadas populares? Quais práticas educativas familiares favorecem uma escolarização prolongada neste meio social? Quais os esforços postos em ação pelos sujeitos investigados para alcançarem uma trajetória escolar bem sucedida? Existem influências de outros grupos de convivência ou de outras pessoas que não pertencem ao núcleo familiar tradicional na produção do êxito escolar de sujeitos de origem popular? Quais foram as influências do estabelecimento escolar na trajetória de vida e na trajetória acadêmica destes alunos?

Adotamos como referencial teórico para a construção destas trajetórias escolares bem sucedidas a perspectiva de análise utilizada por Bernard Lahire, que se apóia no conceito de configuração social de Norbert Elias. Assim, esses percursos escolares bem sucedidos de estudantes das camadas populares só podem ser explicados a partir da compreensão da interdependência de elementos específicos presentes no percurso escolar dos sujeitos investigados, de forma relacional e contextual. Nesse caso, a construção das configurações singulares através do cruzamento desses elementos específicos é fundamental para a definição dessas trajetórias, assim como das estratégias postas em ação pelos diferentes sujeitos e das práticas educativas adotadas pelas suas famílias para favorecer a escolarização dos mesmos.

Baseamos nossas análises em elementos presentes em investigações empíricas importantes realizadas no exterior, destacando-se os trabalhos franceses que, de maneira diferenciada e original, trabalham essa questão do sucesso escolar de alunos das camadas populares, trazendo muitas contribuições para a sua interpretação, dentre eles os de Zéroulou (1988), Terrail (1990), Laurens (1992), Rochex (1995) e Lahire (1997). Na produção brasileira, nos apoiamos nos trabalhos de Portes (1993), Viana (1998), Silva (1999) e Silva (2005), todos

voltados, sobretudo, para o sucesso escolar de indivíduos dos meios populares que conseguiram ter acesso ao ensino superior.

Abordamos também investigações realizadas no campo dos estudos sobre efeito-escola e efeito-professor que buscam demonstrar que, esses elementos, efetivamente, produzem impacto significativo no desempenho escolar e no progresso dos alunos. Pesquisadores como Rutter (1979) demonstram uma preocupação com a análise do clima escolar, enfatizando a importância de conceituar a escola como uma organização social, de estudar as interações cotidianas entre alunos e membros da equipe escolar, as quais, em conjunção com suas características culturais, são a maior fonte de diferenças entre as escolas no que se refere ao desempenho escolar dos alunos. Esses fatores apresentam-se interligados e suas combinações é que asseguram o sucesso escolar dos alunos. Ou seja, o cruzamento dos elementos explicativos de forma contextual e relacional é mais importante do que o efeito isolado de cada um deles.

Portanto, para estes autores há diferenças entre as escolas/professores e também existem capacidades diferenciadas para garantir o sucesso de seus alunos. Desse modo, determinadas escolas/professores fazem a diferença no desempenho dos alunos.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. Inicialmente apresentamos alguns estudos sobre o efeito-escola, efeito-professor e o sucesso escolar nos meios populares que oferecem contribuições em nossa tentativa de compreensão sobre a questão principal desta pesquisa. Além disso, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos e apresentamos como se deu a seleção dos sujeitos, a coleta dos dados e a análise do material.

No segundo capítulo, descrevemos a estrutura e o funcionamento do ensino secundário no período das décadas de 50 a 70 e apresentamos a história do Colégio Estadual de Minas Gerais, nesse momento histórico, destacando-se a estrutura física da escola, o corpo docente/discente, a cultura da escola e, o seu reconhecimento social como um estabelecimento de excelência acadêmica.

No terceiro capítulo, descrevemos o perfil dos protagonistas da nossa investigação, bem como reconstruímos suas trajetórias escolares no Colégio Estadual, evidenciando os elementos que

foram fundamentais para a configuração de um percurso escolar de sucesso. São trajetórias que, em alguns aspectos, se assemelham umas às outras e, em outros, se diferenciam.

A última parte do trabalho é composta pelas considerações finais, onde abordamos os elementos que mais se destacaram nessas trajetórias: a heterogeneidade dos meios populares, as formas específicas da presença da família na vida escolar de seus filhos, a importância do papel desempenhado por pessoas ou grupos de referência exteriores ao meio familiar para a construção de trajetórias escolares prolongadas nos meios populares, entre outros.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para a compreensão das trajetórias escolares em meios populares em um contexto histórico, considerando que há poucas pesquisas brasileiras que abordam esse tema em períodos anteriores a década de 80.

Capítulo 1 – Introdução

1.1 Justificativa da escolha do tema

O interesse em estudar a temática do processo de escolarização nos meios populares surgiu a partir da minha participação em uma pesquisa, intitulada: “Uma escola pública de referência: O Colégio Estadual de Minas Gerais”¹ onde tive o primeiro contato com estudos no campo da Sociologia da Educação que investigam trajetórias de sucesso escolar em camadas médias e populares². Essa pesquisa era composta por três sub-projetos específicos, que abordavam, respectivamente: 1 – estrutura e funcionamento do colégio; 2- trajetórias escolares; 3- currículo e práticas pedagógicas. Dentre as etapas da pesquisa realizamos diversas entrevistas com ex-alunos (camadas médias e altas da sociedade mineira) do colégio e percebemos em seus depoimentos que a presença no estabelecimento de alunos das camadas populares era muito reduzida. Entretanto, como esse público não era o foco da investigação, a análise sobre o percurso escolar dos ex-alunos dos meios populares do colégio não foi realizada. A partir daí, algumas indagações ficaram sem respostas: como alunos das camadas populares conseguiram ter acesso ao colégio? Como ocorreu o seu percurso escolar em um estabelecimento de ensino onde o nível de exigência acadêmico era muito alto? Tiveram dificuldades nesse percurso e o que fizeram para superá-las? Como era sua relação com alunos de outros meios sociais? Como foi o seu rendimento escolar neste estabelecimento?

Ao lado disso, ao longo da minha trajetória profissional, atuando como coordenadora pedagógica de uma escola pública municipal de Contagem, tenho observado casos de sucesso escolar de alunos de camadas populares, que freqüentam escolas públicas e apresentam um escasso capital econômico, social e cultural. Para esses, o êxito no processo de aprendizagem tem sido rotulado no ambiente escolar como sendo casos excepcionais e atípicos.

Observo a trajetória bem sucedida desses alunos com um grande prazer, ao mesmo tempo em que ela me suscita indagações a respeito dos fatores e das explicações que envolvem esse sucesso. As razões que possibilitaram um percurso escolar distinto em seu meio social requerem para sua compreensão, um estudo mais aprofundado da história escolar desenvolvida por eles.

¹ Sob a orientação da professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

² São investigações que estudaram o sucesso ou a longevidade escolar nas camadas médias e populares, como, por exemplo, o estudo clássico de Lahire (1997); Viana (1998); a coletânea organizada por Nogueira et al. (2000); Portes (2001), Silva (2003); Silva (2005); Piotto (2007), entre outros.

Desta forma, tendo como foco de atenção o sucesso escolar dos indivíduos das camadas populares e, havendo uma escassez de trabalhos brasileiros sobre esta temática em períodos anteriores a década de 80, surge meu interesse por esse campo de pesquisa. Nesse contexto, constitui-se como objeto dessa investigação, a trajetória de sucesso escolar de ex-alunos do Colégio Estadual de Minas Gerais, provenientes das camadas populares e que freqüentaram essa escola na década de 60, período de destaque do estabelecimento no campo educacional mineiro. Importa destacar que pelos dados já coletados, os alunos das camadas menos favorecidas constituíam uma minoria³, embora a instituição fosse mantida pela rede pública, sendo, portanto, gratuita.

Este fato pode ser explicado, uma vez que o ingresso neste colégio se dava por meio da aprovação no exame de admissão ou no processo de seleção, constituindo a única oportunidade para os alunos de baixa renda terem acesso a um ensino considerado de qualidade. De acordo com os depoimentos de ex-alunos das camadas mais favorecidas na pesquisa de Santos (2006), os exames de admissão ou os processos de seleção eram constituídos de provas difíceis, levando várias famílias a recorrerem a cursos preparatórios durante seis meses ou mais para que seus filhos conseguissem a aprovação naquele processo. Estes cursos não eram gratuitos e eram oferecidos por professoras ou professores particulares.

Além disso, no período estudado, era muito difícil para as pessoas dos meios populares terem acesso ao ensino secundário, pois era baixa a oferta de escolarização. Assim, os filhos dessas famílias não eram o público comum desse nível de ensino. Desta forma, torna-se necessário compreender as condições que favoreceram a esses sujeitos das camadas populares e o investimento realizado por eles e por seu meio familiar para alcançarem uma escolaridade prolongada.

Neste contexto, é importante ressaltarmos que os sentidos atribuídos pelas famílias em relação à escola naquela época pode se mostrar diferente dos dias atuais. Existia outra lógica de oferta do ensino secundário e outros pressupostos identificavam uma escola de qualidade⁴. Segundo Silva (2005) “é um período rico em relação às discussões em torno da necessidade de

³ Em levantamento realizado ao longo da pesquisa coordenada pela professora Lucíola, através da análise dos dados contidos nas pastas de ex-alunos do colégio no período de 1950 a 1970, a porcentagem desses estudantes pertencentes aos meios populares, baseando-se nos critérios: profissão dos pais, local de moradia, era de 4%.

⁴ No capítulo 2 serão abordados aspectos históricos e legais do ensino secundário na década de 60.

expandir o ensino secundário, principalmente para a ele terem acesso as camadas populares”. Para estas a escola era o único meio de alcançarem ascensão social.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo central investigar a experiência de escolarização de alunos provenientes das camadas populares no Colégio Estadual de Minas Gerais e analisar os mecanismos utilizados pelos indivíduos e pelas suas famílias para alcançarem o sucesso escolar. Buscar-se-á responder a questões, tais como: quais eram as estratégias utilizadas pelas famílias desses alunos para o ingresso e permanência dos seus filhos na instituição? Quais eram as formas de investimentos desses alunos no seu processo de escolarização? Quais foram as influências do estabelecimento escolar na trajetória de vida e na trajetória acadêmica desses alunos?

1.2 – Procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que buscou conhecer, através dos depoimentos dos ex-alunos, suas vivências, suas experiências e seus investimentos pessoais, escolares e familiares que lhes permitiram desenvolver uma trajetória escolar bem sucedida.

Descreveremos, a seguir, os procedimentos metodológicos que possibilitaram definir a escolha dos sujeitos da pesquisa, a elaboração do roteiro de entrevista com os ex-alunos e a análise dos depoimentos.

A pesquisa foi realizada utilizando, principalmente, o método da História Oral que possibilita a ênfase nas experiências e trajetórias individuais, ou seja, o interesse pelas situações singulares vividas pelo sujeito, entendido como um sujeito histórico-social, ator da realidade estudada. Este método de pesquisa permite uma aproximação maior na relação entre a busca do passado e sua reconstrução pelos indivíduos, propiciando ampliar o conhecimento por meio de informações específicas, impossível de obter de outro modo, a respeito das estratégias das camadas populares para obterem sucesso escolar como, por exemplo, os padrões internos de comportamento e de relações da família. Neste contexto, é fundamental reconhecer o uso do depoimento oral como uma fonte documental histórica, coletadas em

uma situação de entrevista, capaz de fornecer elementos essenciais na compreensão dos processos vivenciados pelos sujeitos (Fenelon, 1996).

A fonte oral assumida pela pesquisa foi em forma de depoimentos, uma vez que de acordo com Lang (1996), este procedimento possibilita ao pesquisador direcionar o depoimento para a obtenção de dados mais específicos sobre o seu tema de trabalho. O processo de rememoração é influenciado pelo presente e pelas diversas experiências sociais do sujeito, resultando em uma seletividade de aspectos para a reconstrução do conhecimento vivido. Assim, a construção da narrativa oral por meio da memória pode ser tanto uma evidência sobre o passado vivenciado, quanto uma evidência sobre a construção social do presente (Cruikshank, 1996).

Entretanto, a evidência oral não se torna um problema para o método, uma vez que propicia uma nova relação do historiador contemporâneo com o seu objeto de estudo, para a construção do conhecimento histórico e novos campos de trabalho. Neste sentido, como argumenta Thompson (1992): “a evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também **mais verdadeira**” (Thompson, 1992. grifos do autor).

Outro elemento presente na construção da fonte oral é a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa por meio da relação social pesquisador-pesquisado, trazendo assim os dados coletados as marcas individuais de cada um. Se por um lado, o pesquisador pode influenciar o entrevistado em razão de suas perguntas, expectativas e atitudes, interferindo em suas construções e reinterpretações, por outro, deve assegurar ao depoente a confiança, o respeito, o anonimato, a “objetividade” do trabalho (sem anular a subjetividade dos sujeitos e as orientações sobre o que discorrem) buscando conferir-lhe inteligibilidade com discernimento e rigor (Vidal, 1996).

Neste sentido, coube à pesquisadora diferenciar a interpretação da experiência individual da interpretação das lembranças construídas pelas suas experiências sociais, bem como esclarecer dúvidas, contestar certezas, verificar certezas, inferir aspectos sobre as representações de seu depoente, em um processo dialético, como proposto por Lang (1996). Assim, embora as entrevistas tragam informações com misturas de simbolismo e mito do

meio social, elas podem evidenciar informações tão precisas e valiosas quanto as que podemos obter de qualquer outra fonte.

Para minimizar a interferência ideológica do entrevistador-pesquisador, em relação ao seu papel de conduzir a entrevista e de fazer interferências durante sua realização, podendo alterar as respostas do depoente, adotamos uma postura ética, para não conduzir o processo por meio de manipulações e respeitar o entrevistado, ouvindo mais suas respostas do que produzindo novas interpretações ou indagações. Nesse sentido, Voldman, (1996) alerta os pesquisadores ao afirmar: “não se trata de propor interpretações da mensagem que lhe é comunicada, mas de saber que o não-dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e estruturantes do discurso e do relato” (Voldman, 1996).

Visando o rigor das informações, as fontes orais produzidas foram analisadas durante todo o processo de sua construção e confrontadas com outras fontes documentais impressas, tais como: pasta com os documentos do aluno, documentos do colégio, textos jornalísticos, fotografias, entre outros, ou com informação obtida a partir de outras entrevistas.

Ao trabalharmos com fontes escritas adotamos uma postura crítica, pois os documentos foram construídos com uma intencionalidade, em um contexto específico, representando ou não grupos sociais com expectativas, interesses e posição de poder diversificados, visando a perpetuação de um significado social de geração a geração (Thompson, 1992; Goff, 1992). Indagar quem escreveu os documentos; a quem destinava sua produção; qual a sua função na sociedade; em que contexto foram produzidos; são questões que devem acompanhar o pesquisador na utilização de um documento.

Buscaremos situar e compreender o contexto histórico e social que vivenciaram os sujeitos da pesquisa, visando a construção da percepção, no tempo e no espaço, da experiência humana e de sua trajetória de vida (Levi, 1996). Para tanto, usamos também as fontes orais que auxiliaram-nos compreender como se constituiu este contexto (Thompson, 1996).

A entrevista foi o principal instrumento de coleta de dados da nossa pesquisa (Apêndice A). Foram entrevistados cinco alunos, sendo quatro homens e uma mulher. A realização das entrevistas teve como principal objetivo fornecer elementos para a compreensão da trajetória

de sucesso escolar dos alunos das camadas populares e os investimentos de familiares no percurso escolar.

1.2.1 A seleção dos sujeitos e a coleta de dados

A seleção dos entrevistados foi realizada a partir de consulta ao arquivo inativo do Colégio Estadual. Neste arquivo foram analisadas as pastas dos ex-alunos que continham documentos pessoais, fichas cadastrais, atestados médicos e documentos escolares (boletins de rendimento escolar, fichas de matrícula, requerimentos, dentre outros).

No processo de escolha dos entrevistados foram observados dois critérios. Um critério foi a realização do curso colegial nas décadas de 60 a 70. O foco nessas décadas se justifica pelo fato de as mesmas constituírem o período em que o Colégio Estadual era uma escola de destaque no cenário educacional de Minas Gerais. O segundo critério foi o pertencimento dos ex-alunos às camadas populares. Para tanto, considerou-se os ex-alunos cujos pais tivessem ocupação manual e apresentasse um baixo grau de escolaridade, conforme dados contidos nas fichas cadastrais. Estes critérios utilizados para definir os marcadores sociais foram baseados no censo do IBGE das décadas de 60 e 70 e por critérios adotados em outros estudos⁵.

Tivemos dificuldades na seleção dos sujeitos da pesquisa, despendendo muito tempo para identificá-los e contatá-los. Primeiramente, as pastas dos alunos que estudaram no Colégio até 1970 são organizadas em caixas, por ordem alfabética dos nomes dos alunos. Isso exigia o manuseio de um grande número de caixas para identificar os ex-alunos da década de 60-70.

Após a identificação de uma amostra composta de cinquenta pessoas com o perfil desejado, tivemos dificuldade de localizar e contatar essas pessoas, pois cerca de trinta delas não foram identificadas em listas telefônicas ou pelo serviço de auxílio à lista (supomos que mudaram da cidade); dois haviam falecido; seis residiam em cidades distantes da capital e sete pessoas se recusaram a participar da pesquisa. Neste universo de pessoas é importante ressaltarmos a resistência, principalmente, das mulheres de fazerem parte da investigação, alegando falta de

⁵ Viana (1998); Silva (1999).

disponibilidade, desinteresse e desconforto em lembrar o passado⁶. Além disso, nenhum entrevistado conseguiu indicar colegas de turma com o mesmo perfil social do seu meio familiar alegando ter perdido o contato com eles ao longo do tempo.

A decisão de se centrar no próprio ex-aluno e de não entrevistar também seus pais, deveu-se ao fato de ser uma pesquisa histórica, década de 60, portanto a maioria dos pais dos entrevistados já faleceu.

Como em qualquer trabalho científico, existiram barreiras relacionada às especificidades do trabalho com fontes orais. O trabalho com fontes orais tem como elemento central pessoas, com horários, agendas, interesses e disponibilidades diversificados que interferem diretamente no processo de construção do trabalho. Por diversas vezes, os agendamentos de entrevistas foram cancelados e a dificuldade de acesso a alguns indivíduos culminou na nossa desistência.

As entrevistas aconteceram no período de abril a novembro de 2007, sendo realizadas na residência ou local de trabalho dos entrevistados, com uma duração média de duas horas. Utilizamos o recurso da entrevista semi-estruturada, pois possibilita um diálogo entre entrevistador e entrevistado. Esse modelo de entrevista também permite ao entrevistado liberdade de relatar aspectos que não foram abordados e, a ao pesquisador, a possibilidade de participar do relato, intervindo à procura de esclarecimentos, instigando as reflexões efetivamente relevantes para o objeto em estudo. Segundo Bourdieu (1997, p. 704), a entrevista é “uma auto-análise provocada e acompanhada”, uma vez que a pessoa entrevistada em muitos casos aproveita-se

“da ocasião em que era interrogada sobre ela mesma e da licitação ou de solicitação que lhe asseguravam nossas perguntas ou sugestões para realizar um trabalho de explicação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e por enunciar, às vezes com uma extraordinária intensidade expressiva, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas” (Idem, p. 705)

Além disso, a entrevista por sua natureza interativa permite tratar de temas complexos, explorando-os em profundidade. Por meio desse instrumento de coleta de dados, buscamos: caracterizar a origem social dos ex-alunos, processo de escolarização, formas de investimento

⁶ Importa informar que na pesquisa de Santos (2006) não houve recusa por parte de ex-alunos do Colégio Estadual convidados a participar da pesquisa.

das famílias na escolarização, estratégias utilizadas por elas para facilitar o acesso dos filhos ao colégio, dificuldades vivenciadas no processo de escolarização e estratégias utilizadas para superá-las.

Coletamos também informações sobre características econômicas e culturais desses sujeitos. Para isso, focalizamos questões que permitiram conhecer a profissão dos pais, o nível de escolarização dos pais e irmãos, práticas culturais dos alunos e do seu grupo familiar, além da identificação das escolas que cada um desses alunos freqüentaram o ensino primário e ginasial.

1.2.2 A análise dos dados

As entrevistas foram transcritas de forma literal visando a interpretação da linguagem falada em escrita o mais fidedignamente possível. Para tanto, recorreremos para o uso de alguns símbolos durante a transcrição no sentido de reproduzir formas orais, como por exemplo, risos, entonação, ênfase, dúvidas, dentre outros.

Sabemos que o entrevistado somente se reconhece como tal na medida em que tem acesso à transcrição das entrevistas. Esse acordo foi realizado previamente com os sujeitos da nossa pesquisa. Devolvemos o material transcrito para que o depoente opinasse sobre o trabalho realizado com base no depoimento colhido. Procurou-se, dessa forma, tornar também transparente o dado bruto a ser trabalhado pelo pesquisador com a possibilidade de o depoente vetar ou esclarecer pontos que para ele estavam obscuros e que poderiam conduzir a interpretações distanciadas de sua reflexão.

No processo de análise de dados realizamos diversas leituras dos depoimentos. Segundo Michelat (apud Zago, 2000, p.22) “as leituras repetidas vão progressivamente suscitar interpretações pelo relacionamento de elementos de diversos tipos”. Adotamos esse procedimento para a construção de categorias de análise, buscando entender cada depoimento em sua unidade e, ao mesmo tempo, em relação com os outros depoimentos.

As entrevistas produziram um enorme volume de dados que foram organizados em função dos seguintes parâmetros: (1) família (tradicional e ampliada); (2) pessoas/grupo exteriores à

família; (3) os professores; (4) o “clima” do estabelecimento escolar. Esses parâmetros foram analisados tendo como aporte teórico o conceito de interdependência, utilizado por Lahire (1997), ou seja, a reconstituição das trajetórias escolares por meio do entrelaçamento desses parâmetros de forma relacional e contextual. Utilizamos também elementos presentes nas investigações sobre o sucesso escolar nos meios populares, assim como em estudos sobre efeito-escola (clima escolar) e efeito professor para uma melhor compreensão da importância desses fatores no processo de escolarização dos sujeitos da nossa pesquisa.

1.3 Estudos sobre o sucesso escolar nos meios populares

No campo da sociologia da educação, após a II Guerra Mundial surge uma grande preocupação em estudar as causas que levam ao fracasso escolar dos sujeitos provenientes das camadas populares. No entanto, pode-se dizer que são recentes os estudos que buscam analisar o sucesso escolar desses indivíduos, os quais são identificados na literatura educacional como o sucesso dos “improváveis” estatisticamente, bem como as análises dos processos e das dinâmicas que ocorrem nas relações de famílias populares com a escola (Nogueira, 1998).

Para compreender o surgimento destes novos objetos (família e escola) como foco de interesse no campo da Sociologia da Educação e as novas abordagens explicativas que foram sendo construídas, torna-se fundamental situar e apreender o desenvolvimento do campo a partir da década de 50, período em que a área constituiu-se como fator importante para subsidiar as políticas educacionais dos países industrializados. Para isto, é necessário compreender a construção da percepção, no tempo e no espaço, das análises realizadas pelos principais países produtores de pesquisa: França, Estados Unidos e Inglaterra.

Nos anos 50, com a divulgação de grandes pesquisas quantitativas, como aquelas desenvolvidas na Inglaterra na tradição da chamada Aritmética Política, o Relatório Coleman nos Estados Unidos e os estudos do INED⁷ na França, a origem social dos indivíduos foi enfatizada como um fator de elevada influência sobre os destinos escolares dos mesmos (Forquin, 1995 e Nogueira 1995). Estes estudos estatísticos fizeram o levantamento da

⁷ Institut National d'Études Démographiques

população escolar e do funcionamento dos sistemas escolares, utilizando análises macro-sociológicas para estabelecer relações entre o sistema escolar e a estruturas sociais. As conclusões destas investigações apontavam a origem social como causa das desigualdades educacionais relacionadas ao processo de estratificação social.

Por um lado, o processo de industrialização e urbanização nestes países, no pós-guerra, trouxe novas demandas de escolarização, ou seja, a exigência de uma mão de obra mais qualificada, para atender as exigências do novo contexto socioeconômico. Por outro, as várias reformas educacionais realizadas, como por exemplo, a expansão massiva das taxas de escolarização nos países industrializados, visando a democratização do ensino e a transformação do sistema escolar, não reduziu as desigualdades de oportunidades educacionais (acesso, desempenho e trajetórias escolares).

Segundo Bourdieu e Passeron (1995) em estudo realizado no final dos anos 60, a relação entre desempenho escolar e origem social constituiu elementos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essa interpretação possibilitou a superação de uma concepção funcionalista da educação, da ideologia do dom e da noção de mérito pessoal, bem como a denúncia da desigualdade de oportunidades diante da escola.

Desta forma, Bourdieu e Passeron (1995), apresentaram um novo quadro teórico conhecido como paradigma da Reprodução para a análise da educação, destacando a relação da escola com as classes sociais como elemento determinante das desigualdades escolares. Esse paradigma centraliza suas análises e determina como elementos objetivos da desigualdade de desempenho escolar as diferenças de posse, entre os sujeitos pertencentes às classes sociais, de três tipos de capitais: social, econômico e cultural e ainda a escola em seu processo de ensino-aprendizagem. Esta última valoriza, legitima e perpetua o capital cultural que as classes favorecidas detêm e não oferece a todos os meios de adquirir aquilo que não foi herdado pela família. Nesse contexto, os estabelecimentos de ensino são vistos e interpretados como produtores e reprodutores das desigualdades sociais (Bourdieu e Passeron, 1995; Nogueira, 1990).

As conseqüências de tal situação fazem surgir, através de manifestações de insatisfação dos excluídos da e pela escola (alunos das camadas populares) práticas comportamentais que desafiam a instituição escolar, tais como: agressividade com professores, subversão às normas

e regras escolares. É que os estudos não estão incluídos no projeto de vida desses alunos, cuja desmotivação pela escola é percebida pela ausência de prazer e interesse de buscar conhecimentos e de aprender. O elemento “família” nessa perspectiva é considerado apenas como uma “categoria sócio-econômica” de pertencimento, não tendo como foco de atenção seus processos e suas dinâmicas internas, as práticas socializatórias e as estratégias educativas com os sujeitos (Bourdieu e Champagne, 1998).

Nos anos 70 novas abordagens surgem no campo educacional, tornando-se foco de interesse cada vez maior para os estudiosos a análise microssociológica dos processos e procedimentos propriamente escolares, ou seja, a análise de pequenas unidades, como o estabelecimento escolar, a sala de aula, o currículo, a família, a trajetória escolar, dentre outras (Forquin, 1995).

Nessa perspectiva os sujeitos são considerados como agentes no processo de construção de sua própria história de vida, portanto, capazes de tomarem decisões e de desempenharem papel ativo, com relativa autonomia, na definição de seus cursos de ação. A família continuou sendo inserida no centro das análises por transmitir um capital cultural, como destacado por Bourdieu (1995) o que é fundamental para o êxito escolar. Entretanto, permaneceu sendo inserida a partir da constatação dos efeitos escolares e não de uma observação empírica de seu comportamento em relação à escola (Nogueira e Nogueira, 2002).

Foi somente a partir dos anos 80 que novos olhares sobre as relações entre a origem social e a escola surgem na pesquisa sociológica em Educação. Novas realidades têm despertado o interesse de pesquisadores desse campo de conhecimento como é o caso da mobilização escolar, tanto dos pais quanto dos próprios alunos ou, ainda, do êxito escolar em meios socioculturalmente desfavorecidos. Nessa nova tendência consolidam-se estudos, sobretudo na França, que se voltam para os processos e as interações que se dão internamente à escola e à família, tanto nos meios populares como nas camadas mais favorecidas da sociedade.

Em relação à produção estrangeira recente, tendo como foco de investigação, sobretudo, o sucesso escolar nas camadas populares destacam-se os trabalhos de Zéroulou (1988), Laurens (1992), Lahire (1997), Terrail (1990) e Rochex (1995). Estes estudos têm uma preocupação em ultrapassar o foco no chamado fracasso escolar, para compreender a escolaridade numa

perspectiva que leve em conta os processos que configuram uma determinada trajetória escolar e, conseqüentemente, a ação dos atores sociais.

No Brasil, autores como Portes (1993), Viana (1998), Silva (1999) e Silva (2005) voltam sua atenção para a reconstrução de processos de escolarização de êxito nos meios populares, entre alunos que chegaram até o Ensino Superior. Os trabalhos destes pesquisadores destacam as experiências extra-escolares e a participação ativa dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, entre outros, como elementos essenciais de análise para a reconstrução da trajetória escolar prolongada de seus pesquisados. Em especial, proporcionam um referencial rico para a questão a ser investigada nesta pesquisa, pois tratam de investigações com resultados empíricos e, mostram as relações e os efeitos do processo de escolarização das camadas populares em diferentes regiões.

Visando demonstrar a importância da influência do estabelecimento escolar (clima da escola) e dos professores como outros elementos também constitutivos dos percursos escolares prolongados e bem sucedidos de nossa pesquisa, nos apoiamos também em estudos sobre o efeito-escola e efeito-professor que enfatizam a capacidade desses elementos em possibilitar um melhor desempenho e progresso acadêmicos dos alunos. A utilização desses estudos em nossa pesquisa não é encontrada nos trabalhos descritos anteriormente que centram suas análises em pesquisas voltadas para uma literatura francesa sobre a relação família-escola.

Dessa forma, esta pesquisa espera agregar novos elementos para o entendimento dos possíveis elementos que se inter cruzam para a construção de configurações escolares, sendo capazes de relativizar as expectativas relacionadas à lógica da reprodução. Além disso, esta investigação, como enfatiza Zago (2003) visa aguçar o olhar do pesquisador, afinar arestas, duvidar das formulações genéricas, enfim, ampliar o campo de compreensão de um determinado fenômeno social, neste caso o dos processos de escolarização nas camadas populares.

Por ser ainda raro, os estudos que, em uma perspectiva histórica, abordam a questão da escolarização prolongada nas camadas populares e suas relações com a escola, assim como o papel ocupado pelo meio familiar nesse processo, esperamos que esta investigação contribua para elucidar as razões de destinos escolares atípicos na década de 60.

Diante do exposto, podemos afirmar que o sucesso escolar dos alunos provenientes das camadas populares tem sido estudado no interior da Sociologia da Educação. Pode-se dizer que há dois grupos de pesquisas que buscam explicar o sucesso desses alunos. O primeiro deles, na tradição de uma vertente da Sociologia da Educação francesa trabalha com a relação família-escola e já conta com um conjunto significativo de pesquisas realizadas no Brasil. O segundo grupo, na tradição de uma tendência da Sociologia da Educação anglo-saxônica trabalha com o efeito positivo, da boa escola e de bons professores na vida escolar dos alunos, ou seja, em suas capacidades em garantir o sucesso de seus alunos, o que é denominado de “efeito-escola” e “efeito-professor”.

Para esta pesquisa, faz-se necessário abordar alguns estudos presentes em ambas vertentes que, de uma forma direta ou indireta, contribuem para identificar e analisar os elementos que interrelacionados produzem percursos escolares bem sucedidos nos meios populares.

1.3.1 O efeito-escola

A partir dos anos 50, com a divulgação de grandes “surveys” educacionais conduzidos nos Estados Unidos, Inglaterra e outros países desenvolvidos foi comprovado empiricamente o peso explicativo dos fatores extra-escolares ligados ao nível socioeconômico das famílias nos destinos escolares dos alunos, ou seja, foi mostrado que o desempenho escolar do aluno está fortemente associado à sua origem social (Forquin, 1995 e Nogueira, 1995). Dentre esses surveys educacionais destaca-se o Relatório Coleman, publicado em 1966, que incluiu 64.500 alunos de mais de 3.000 escolas elementares e secundárias, exercendo uma forte influência nas políticas públicas dos Estados Unidos, assim como na Sociologia da Educação, de uma forma geral. (Soares, 2008).

O Relatório Coleman estudou as desigualdades de oportunidades educacionais entre os indivíduos em função do sexo, da raça, da religião ou da região de origem nas instituições públicas de ensino de todos os níveis. Os resultados dessa investigação demonstraram que a maior parte da desigualdade tinha origem nas diferenças socioeconômicas entre os alunos e que o estabelecimento escolar não fazia diferença no desempenho escolar. A partir da publicação dessas conclusões, diversos estudos debateram sobre as teses defendidas pelos autores do relatório, que, apesar de polêmicas, não foram ainda completamente refutadas.

Segundo Alves (2006), “o Relatório Coleman é considerado o estudo mais influente na origem da linha de investigação sobre o efeito-escola”, pois se tornou foco de estudos e críticas de pesquisadores que foram fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas sobre a temática.

A maior parte das críticas sobre as conclusões do Relatório Coleman tem relação com o desenho teórico-metodológico em que se apoiou o estudo, que foi baseado em modelo econômico de análise input-output (entrada/resultados). Nesse esquema a escola é tratada como uma “caixa preta” e não se considera seus processos internos, ou seja, não é vista como um objeto de investigação. Nessa abordagem, os pesquisadores realizam o controle das “entradas” dos alunos (origem social, étnica) e das “entradas” das escolas (salários dos professores, infra-estrutura da escola), buscando perceber em que medida a variação desses fatores podiam determinar variações nos “resultados” dos alunos, obtidos principalmente pelos testes de inteligência. (Alves, 2006). Os resultados desse estudo foram criticados, uma vez que o modelo analítico utilizado estabelece uma relação direta e somativa entre as variáveis do aluno e da escola, com os resultados escolares, desconsiderando as interações escolares, as diferenças analíticas entre as variáveis e os contra-efeitos. Na verdade, o estudo preocupava-se com a alocação mais eficiente dos recursos públicos; não havia o interesse em desvendar as complexidades que ocorrem dentro dos estabelecimentos escolares. As variáveis de *input* dos alunos e das escolas foram estudadas sem relação com as políticas e práticas escolares.

Nesse contexto, as pesquisas sobre o efeito-escola surgem a partir do final dos anos 60, nos países anglo-saxões, destacando os Estados Unidos. As referências destes estudos estão nas pesquisas que se seguiram ao Relatório Coleman, com o objetivo de investigar e discutir o papel das escolas na estratificação escolar e nas pesquisas sobre a escola eficaz, que visam analisar os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos.

Nos anos 70, surgem novos estudos sobre o efeito-escola adotando uma perspectiva diferente de análise. Segundo Soares (2008), os responsáveis por estes estudos “se preocupavam em combater a nova ortodoxia de que “a escola não faz diferença” (p.106). Mesmo admitindo a grande relevância das características socioeconômicas dos alunos para a explicação dos resultados escolares, esses novos trabalhos se propuseram a mostrar que as escolas não podiam ser concebidas como se fossem todas iguais. Visando demonstrar a contribuição da escola no

desempenho dos alunos, as pesquisas posteriores a Coleman adotam como elemento central de investigação os processos internos da escola, com ênfase nas interações sociais cotidianas entre alunos e profissionais da instituição, a partir da concepção de que a escola é uma organização social. Os resultados desses estudos mostraram que a escola tem capacidade diferenciada de influenciar o processo de escolarização e o sucesso escolar dos alunos, bem como pode também alterar fatores não cognitivos como a auto-estima, os valores e o comportamento. (Soares, 2008)

Nesse campo, segundo Soares (2008) destaca-se o trabalho norte americano de Brookover et al. (1979). Estes pesquisadores realizaram estudos de caso em quatro escolas elementares que atendiam alunos socialmente desfavorecidos e que foram selecionadas pelo diferente desempenho apresentado. Destas escolas, duas tinham desempenho acima da média da amostra e duas escolas com desempenho abaixo da média. Os dados mostraram que as diferenças entre os estabelecimentos escolares acima e abaixo da média estavam relacionadas com elementos associados ao contexto (organização e ambiente escolar) e aos processos pedagógicos adotados. Esse estudo foi importante, pois desenvolveu instrumentos para medir o clima social da escola definido, pelos autores, pelas normas escolares, pelas expectativas dos membros da comunidade escolar em relação aos alunos, pela percepção sobre a utilidade da escolarização para a vida dos alunos e outros fatores psicossociais ligados à escola. (Alves, 2006)

De acordo com Soares (2008) na Inglaterra a pesquisa de Rutter et al. (1979) sobre a trajetória escolar (desempenho e comportamento) de alunos de 12 escolas secundárias também destacou a importante influência do estabelecimento escolar no desempenho desses indivíduos. O título da obra remete ao tempo que um aluno passa, em média, na escola do início de sua vida escolar até a conclusão do ensino secundário - quinze mil horas - tempo muito inferior ao tempo que esse aluno passa fora da escola - setenta mil horas - segundo os cálculos dos autores. Os resultados da investigação mostraram que embora a origem social seja um elemento importante no desempenho escolar dos sujeitos pesquisados, a escola influencia mais os alunos, encontrando fortes evidências de que algumas escolas, dependendo de sua organização e funcionamento, têm mais impacto na vida dos alunos do que outras. Em síntese, enfatizam que o estabelecimento escolar pode fazer uma grande diferença no desempenho e no sucesso escolar dos alunos.

Com forte influência dos métodos etnográficos e de teorias psicossociológicas, esses estudos foram importantes para o desenvolvimento de medidas sobre os processos escolares, inclusive processos relativos às salas de aulas e aos professores, assim como para a inclusão de outros indicadores sobre a escola como indicadores atitudinais e comportamentais, além de resultados em testes de avaliação cognitiva. Os testes cognitivos também mudaram, passando ser mais vinculados ao conteúdo curricular ensinado nas escolas (antes eram mais utilizados os testes padronizados). (Alves, 2006)

Na Inglaterra, o movimento de passagem das análises macro-sociais sobre os sistemas escolares para o nível dos estabelecimentos de ensino foi reconhecido como um novo campo de pesquisa sociológica, chamado de sociologia da escola (Hargreaves e Shipman, 1968: apud Derouet, 1995). Além do novo objeto, essa sociologia da escola exigiria também novas metodologias, o que justifica a sua delimitação como um campo específico da Sociologia da Educação.

Os resultados desses estudos revelaram inúmeros fatores associados à eficácia das escolas. Segundo Alves (2006), Edmonds (1979) com base nos resultados de suas próprias pesquisas e de outros pesquisadores, propôs um modelo composto de cinco fatores para se ter uma escola eficaz: uma liderança forte; expectativas elevadas em relação ao desempenho dos alunos; um clima de disciplina sem, no entanto, ser rígido; grande importância ao ensino dos “saberes básicos” (leitura, escrita e matemática); e avaliação e controle frequentes sobre os progressos dos alunos.

Portanto, o conjunto desses estudos foi importante, porque abriu o debate contra o fatalismo pedagógico ao mostrar que as escolas têm estruturas capazes de influenciar nas trajetórias dos alunos de origem social desfavorecida. Além disso, esses trabalhos constituíram a base teórico-conceitual para a análise das escolas ao reconhecer que os resultados dos alunos dependem da inter-relação dos diversos contextos em que os alunos estão inseridos, tais como: família, a escola, a sala de aula e de processos associados a esses contextos (Soares, 2005).

Além disso, nesse contexto, o “clima” do estabelecimento surge como um conceito chave para compreender a escola como uma organização social, pois é uma noção que permite integrar o

conjunto de suas características que lhes confere sentido. De acordo com Anderson⁸ (apud Bressoux, 2003) definiu o clima como um conceito que abrange o conjunto das características do ambiente de uma organização. Esse ambiente é constituído pela sua “ecologia” (os aspectos materiais da escola), seu “meio” (perfil dos alunos e do pessoal), seu “sistema social” (conjunto das relações sociais) e sua “cultura” (as normas, crença, valores presentes na escola).

Podemos dizer que as pesquisas sobre o efeito-escola incorporam as referências teóricas macro-estruturais sobre as desigualdades de acesso e de resultados escolares (fatores socioeconômicos, demográficos e culturais associados ao aluno e sua família) com a literatura sobre os processos associados à estrutura escolar que ficaram evidentes a partir das pesquisas sobre a escola eficaz. Assim, interessa à pesquisa sobre o efeito-escola analisar qual a influência dos processos escolares no desempenho dos alunos e na redução da diferença entre grupos sociais, após o controle dos fatores macroestruturais.

No Brasil, as pesquisas sobre o efeito-escola são recentes, tornando-se foco de interesse de grupos de pesquisa de algumas universidades brasileiras. Esses estudos se baseiam, sobretudo, nos dados produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Como esses dados não são longitudinais, eles são limitados para a análise do efeito-escola em relação à aprendizagem dos alunos. Apesar disso, os resultados do SAEB constituem os melhores dados disponíveis para estudar a realidade das escolas brasileiras.

Os estudos⁹ realizados no Brasil revelam que existe uma enorme variação de desempenho entre as escolas brasileiras que servem ao mesmo tipo de comunidade. Nesse contexto, os pesquisadores ressaltam que os resultados das pesquisas demonstram que o efeito-escola não deve ser negligenciado, pois o estabelecimento escolar freqüentado pelo aluno pode fazer diferença em seu desempenho escolar (Soares, 2008, p. 492).

Os estudos realizados por Ferrão et al. (2001) com base nos dados do SAEB de 1999 mostram a importância da presença de equipamentos (recursos escolares) e de uma boa infra-estrutura física da escola, como elementos que influenciam o desempenho escolar dos alunos. Além

⁸ ANDERSON, C.S. “The Search for School Climate: a review of the research”. *Review of Educational Research*, Vol. 52, nº 3, 1982 p. 368-420

⁹ Fletcher (1997); Soares, César e Mambrini (2001); Andrade e Laros (2007); Soares,(2005^a); Soares, Mambrini, Pereira, Andrade (2004).

disso, Espósito et al. (2000), apontam resultados positivos decorrentes das condições de funcionamento de laboratórios e espaços adicionais para atividades pedagógicas no processo de escolarização dos alunos.

A revisão da literatura brasileira possibilitou o levantamento dos fatores associados à eficácia escolar que foram organizados em cinco categorias: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente; ênfase pedagógica. (Soares, 2008)

Os efeitos positivos da organização e gestão da escola, baseados na liderança do diretor e no comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus alunos foram outros fatores de eficácia escolar encontrados nas pesquisas de Soares e Alves (2003), utilizando também os dados do SAEB. Em relação à eficácia do clima acadêmico da escola, orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e de aprendizagem, estudos desenvolvidos por Franco et al (2007) enfatizaram o efeito positivo nesse processo de algumas práticas escolares, tais como: a prática de passar e corrigir dever de casa e a cobertura do conteúdo curricular previsto para determinada série. A literatura examinada produziu também evidências, ainda que menos significativas, do efeito positivo do nível educacional de professores e do seu salário no desempenho dos alunos.

Os primeiros resultados das pesquisas brasileiras mostraram que, mesmo controlando os fatores socioeconômicos, existe impacto dos fatores escolares no desempenho dos alunos. Hoje, se reconhece que o efeito-escola diz respeito ao que ocorre com os alunos durante o tempo em que eles estão matriculados na escola. Iniciativas recentes para levantar dados longitudinais de aprendizado poderão trazer um volume maior de resultados sobre o efeito das escolas brasileiras.

Enfim, o foco central das pesquisas em efeito-escola se refere à idéia de que “as escolas são importantes, as escolas têm efeitos significativos no desenvolvimento da criança e que, para simplificar, as escolas realmente fazem a diferença”. (Reynolds; Creemers, 1990:1, apud Soares, 2008, p. 344).

1.3..2 O Efeito-professor

Os estudos sobre o efeito-professor são, de forma geral, baseados em quatro paradigmas de pesquisas e apresentaram um maior desenvolvimento, sobretudo, nos anos 50. O primeiro modelo é denominado paradigma do critério de eficácia e segundo Bressoux, (2003) foi utilizado apenas nas primeiras pesquisadas, sendo abandonado pela inconsistência dos resultados apresentados e pela falta de referência teórica para o paradigma. O objetivo desses estudos eram apontar as características, a personalidade, que estariam mais condizentes com a profissão de professor, utilizando como parâmetro concepções que definiam o “bom” professor: inteligente, alegre, amigável, simpático, virtuosos, dentre outras.

No início dos anos 60, é desenvolvido o paradigma processo-produto, tendo como ênfase as práticas do professor. As pesquisas realizadas buscam investigar a eficácia através das relações entre a medida dos comportamentos dos professores (o processo) e a aprendizagem dos alunos (o produto). Eram estudos de correlação que verificaram “as ligações diretas entre as variáveis relativas à maneira de fazer dos professores e os indicadores de eficácia” (Doly, 1996). Esse paradigma foi o que fundamentou a maioria dos estudos sobre a eficácia do ensino.

O paradigma dos processos mediadores coloca a ênfase no aluno e se apóia em pesquisa de processos que mediatizam a relação entre comportamento e aprendizagem. O foco de atenção são os processos humanos implícitos que se dão entre os estímulos pedagógicos e os resultados da aprendizagem. Este modelo é de inspiração psicológica e tem sua atenção voltada para os procedimentos intermediários: atenção, utilização do tempo, investimento na tarefa a ser realizada, perseverança, dentre outros. (Bressoux, 2003)

O paradigma ecológico visa contextualizar as relações entre professor e aluno, tendo como objeto de estudo as relações entre as situações de sala de aula e a maneira pela qual os indivíduos reagem a elas. (Doyle, 1986¹⁰ apud Bressoux, 2003). Os estudos que utilizam esse modelo são etnográficos e são desenvolvidos em duas dimensões: na identificação das situações de sala de aula e na análise das estratégias de mediação empregadas pelos indivíduos para respondê-las com bom desempenho.

¹⁰ DOYLE, W. “Paradigmes de recherche sur l’efficacité des enseignants”. In: CRAHAY, M. et LAFONTAINE, D. (eds) *Lart et la science de l’enseignement*, Belgique. Éditions Labor, pp. 435-481.

De acordo com Bressoux (2003), as pesquisas sobre o efeito-professor tiveram por objetivo colocar em evidência quais eram as práticas de ensino mais eficazes para aumentar as aquisições dos alunos. Os estudos realizados apontaram vários fatores explicativos da eficácia do professor no comportamento e nas aquisições dos alunos.

Esses fatores representam comportamentos ou práticas adotadas pelos professores e são classificados como sendo: capacidade do professor para ensinar a todos os alunos o conjunto de conteúdos do programa escolar (oportunidade de aprender); competência para administrar o tempo destinado à aprendizagem das disciplinas; produção de expectativas elevadas em relação às competências de seus alunos, emissão de feedbacks durante o processo de aprendizagem, capacidade de utilizar elogios ou críticas como elementos de reforço aos comportamentos desejáveis dos alunos; adoção de ensino dirigido; clareza na exposição das matérias, dentre outros. Todos esses fatores são interligados e suas combinações é que asseguram o sucesso escolar dos alunos. Portanto, o cruzamento dos elementos explicativos de forma contextual e relacional é mais importante do que o efeito isolado de cada um deles.

Enfim, estas pesquisas realizadas nos últimos trinta anos contribuíram para desenvolver o conhecimento sobre as relações entre processos escolares e aquisições dos alunos. Atualmente, o sucesso ou o fracasso escolar não é atribuído somente ao meio familiar e o efeito-professor tem provocado impacto sobre a vida escolar dos alunos, sendo mais forte do que o das escolas. (Bressoux, 2003).

1.3.3 Relação família-escola

Estudos empíricos sobre a temática do sucesso escolar, estatisticamente improvável de jovens oriundos de famílias de camadas populares vêm tornando-se foco de atenção e interesse de pesquisadores do campo da Sociologia da Educação a partir dos anos 80. Nesse universo, consolidam-se investigações, sobretudo, na França que se voltam para a compreensão dos processos de escolarização, suas variações entre os diferentes grupos sociais, mas também no interior de um mesmo grupo entre famílias com características socioeconômicas relativamente homogêneas. Na produção francesa recente, que aborda essa problemática de maneira inovadora e original, destacam-se os trabalhos de Zérroulou (1988), Laurens (1992), Rochex

(1995), Lahire (1995), Terrail (1990). Esses pesquisadores trazem diferentes perspectivas de análises e importantes contribuições para a compreensão do tema.

Entre esses estudos, voltados para compreender o sucesso escolar nos meios populares, os trabalhos de Zéroulou (1988) são pioneiros. A autora centra sua análise nas mobilizações de famílias de imigrantes argelinos na região de Nord-Pas-de-Calais, na França, no projeto de escolarizar seus filhos, comparando dois grupos de 15 famílias. Estes dois grupos apresentavam perfis semelhantes em relação à categoria sócio-econômica, o ramo de atividade do pai, o tamanho da família e o tipo de moradia, mas diferiam no que diz respeito à trajetória escolar dos filhos. No primeiro grupo a maior parte dos filhos teve acesso à universidade, no segundo, nenhum filho alcançou o nível, que equivale, no Brasil, ao Ensino Médio.

Zéroulou concluiu seu estudo apresentando como estratégias de mobilização familiar por parte do primeiro grupo de famílias, no qual os filhos tiveram acesso à universidade, a tentativa de integração cultural face à escola francesa e estratégias direcionadas a promover o sucesso escolar dos filhos. Vigilância do estudo extra-classe, recurso à memória familiar para extrair exemplos de sucesso, grande solidariedade material e apelo a cursos particulares, são exemplos das estratégias utilizadas. Além destas, as famílias adotaram práticas educativas visando desenvolver nos filhos o gosto pela escola, o esforço, certo conformismo escolar e hábitos de trabalho.

Laurens (1992) também desenvolveu um estudo sobre o sucesso escolar em meios populares, resultando na publicação do livro: *“1 sobre 500: o sucesso escolar em meios populares”*¹¹. Nesta investigação, o autor buscou encontrar as formas de mobilização e as estratégias escolares desenvolvidas pelos pais para o sucesso escolar de seus filhos na obtenção do diploma no curso superior de engenharia.

Segundo Laurens, os dados estatísticos de sua pesquisa apontaram que a probabilidade de filhos de operários obterem o título de engenheiro, na França à época, era da ordem da relação de 1 para 500. Neste contexto, assim como Zéroulou, o autor constata que o sucesso escolar desta minoria de jovens deve-se ao forte investimento familiar por meio de práticas educativas voltadas para a escolaridade dos filhos, tais como: dinâmica do cotidiano voltada,

¹¹ O título original da obra de Laurens, J. P. (1992) é: 1 sur 500: La réussite scolaire em milieu populaire.

prioritariamente, para a escola e a valorização de atitudes de determinação e ambição de vencer.

Embora Laurens tenha encontrado no grupo estudado trajetórias escolares de sucesso nos níveis fundamental e médio de todos os jovens, análises mais aprofundadas permitiram que se observassem diferenças no grupo familiar destes jovens quanto às características educativas postas em ação. O autor, utilizando como variáveis traços predominantes nas ações educativas das famílias, identificou três grupos.

No primeiro grupo, as famílias apresentavam a construção de um projeto escolar de maior alcance, assumindo os riscos de possíveis fracassos no processo seletivo do curso de maior prestígio social.

No segundo grupo, as famílias apresentavam atitudes mais prudentes, que possibilitassem menores riscos de fracasso, um planejamento escolar para o nível superior mais tardio e a opção por cursos intermediários e, portanto, de menor prestígio social.

No último grupo, de acordo com Laurens, as famílias apresentavam um perfil mais próximo do que é classificado como característico das camadas populares: prioridade à sobrevivência, limites nas práticas educativas, projeto escolar tardio e a escolha por um curso de engenharia de curta duração. Desta forma, o autor estabelece como conclusão de suas observações que há uma relação entre o perfil das famílias e a projeção do curso de formação superior.

Buscando explicações para estas diferenças encontradas nas famílias das camadas populares estudadas, Laurens aponta que os fatores intergeracionais¹² influenciam no sucesso ou fracasso escolar dos filhos, mas para que isso ocorra é preciso que estejam inscritos num *contexto situacional*, uma vez que estabelece uma diferença entre fatores de sucesso e fatores estruturantes, estes últimos determinantes no processo. Os fatores estruturantes são classificados como sendo um projeto escolar definido e práticas educativas familiares para o estabelecimento de uma trajetória escolar de sucesso; os fatores de sucesso são elementos já

¹² Os indicadores de relações intergeracionais estabelecido pelo autor são: influência dos avós através de ocupações não-operárias, status profissional do pai, ocupação da mãe, dimensão demográfica, instrução e escolaridade dos pais, ativismo político e religioso, oportunidades exteriores favoráveis ao sucesso escolar.

apontados pela literatura, como: um maior grau de escolaridade dos pais e dos avós, uma estabilidade financeira, dedicação exclusiva do filho aos estudos, dentre outros.

Em síntese, as pesquisas de Zéroulou e Laurens chegaram à conclusão que o sucesso escolar dos filhos das camadas populares se deve às práticas familiares de superescolarização, portanto, a mobilização familiar é condição para o êxito escolar dos seus membros.

Outra investigação importante realizada na França é de Bernard Lahire (1997), cuja publicação em livro foi lançada no Brasil com o título de *“Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”*. O objetivo do seu estudo foi compreender o sucesso e o fracasso escolar de crianças oriundas de 26 famílias residentes em bairros populares de Lyon através da análise das configurações familiares. Foram pesquisadas 27 crianças cursando a 2ª Série do 1º Grau, sendo que, neste universo, 14 crianças estavam em situação de fracasso escolar (5 meninas e 9 meninos) e 13 crianças em situação de sucesso escolar (8 meninas e 5 meninos). Em seu estudo, o autor examina as diferenças secundárias entre famílias relativamente homogêneas no que se refere à sua posição no espaço socioeconômico (camadas populares), e as influências destas diferenças para a compreensão dos desempenhos escolares diferenciados de seus filhos. Para a construção das configurações familiares foram utilizados cinco temas: 1) as formas familiares da cultura escrita; 2) a ordem moral doméstica; 3) as formas de autoridade familiar; 4) as condições e disposições econômicas; 5) os modos familiares de investimento pedagógico, e ainda o conceito de interdependência humana da antropologia. O autor identifica os fenômenos de consonância e dissonância entre as configurações familiares e o universo escolar.

Terrail (1990), ao investigar o sucesso escolar de 23 intelectuais de origem popular, traz para o campo de estudos dessa temática uma análise diferenciada das trajetórias prolongadas em famílias dos meios operários. Isso se deve ao fato de colocar ênfase nos processos subjetivos de continuidade e de ruptura produzidos pelas relações intergeracionais a partir do processo de escolarização dos filhos desse meio. Nestas famílias de origem operária, o sucesso escolar dos filhos e as suas maneiras de mobilização escolar produziram três tipos diferenciados de perspectivas, que são utilizadas pelo autor para identificar os grupos de famílias, classificados em A, B e C.

As famílias do grupo A são caracterizadas por uma relação de fechamento no interior do meio familiar e o sucesso escolar do filho é visto como uma possibilidade de ascensão social e, sobretudo, material. Estabelecem atitudes de desvalorização da profissão de operário, impossibilitando que os pais sejam uma referência positiva para o filho. Desta forma, os filhos precisam negar as origens familiares. Essa realidade familiar produz processos de ruptura intersubjetivos e geracionais. Sendo assim, é comum que seus filhos se utilizem de outros grupos, outros modelos de referência que exercem o papel de mediadores da emancipação cultural.

As famílias do grupo B buscam “apropriar-se do mundo”, o êxito escolar do filho é concebido como uma possibilidade de alcançar uma posição social valorizada. Apresentam atitudes de valorização da condição operária, propiciando desta forma, processos de continuidade intersubjetivos e geracionais. Essas famílias valorizam o saber escolar e são mobilizadoras de projetos longos de escolarização e favorecedoras de mobilidade cultural de seus filhos.

Nas famílias do grupo C, a relação com o saber tem um sentido pragmático e o sucesso escolar dos filhos é visto como uma ampliação das opções de vida visando uma profissão. Nas trajetórias escolares dos filhos não há práticas educativas de mobilização familiar e, às vezes, ela ocorre em oposição aos pais.

A problematização da escolarização das camadas populares no Brasil e sua transformação em objeto de estudo ainda é recente. Nessa realidade, autores como Portes (1993, 2001), Viana (1998, 2005 e 2006), Silva (2005) são pioneiros ao apresentarem estudos da escolaridade de jovens dos meios populares que conseguiram ingressar no ensino superior, tendo, portanto, como centro de análise, o estudante universitário. Os trabalhos desses pesquisadores têm contribuído para a compreensão das relações que os sujeitos das camadas populares estabelecem com escola para alcançarem uma trajetória longa e de êxito escolar. No entanto, ainda é notadamente a literatura francesa nesse campo que tem dado o aporte teórico em que tem se baseado as pesquisas sobre esse tema.

Viana (1998)¹³ investigou o sucesso escolar de sete jovens (cinco universitários e dois pós-graduando de instituições do Estado de Minas Gerais) oriundos de famílias de camadas

¹³ Este trabalho da autora consiste em sua tese de doutorado intitulada: *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*.

populares. O termo sucesso escolar, segundo a autora, se refere às situações de permanência no sistema de ensino, tomando como indicador desse fenômeno o acesso ao ensino superior. Sua pesquisa teve como objetivo compreender processos de escolarização prolongada de indivíduos, cuja probabilidade estatística de acesso à Universidade é reduzida. Para tal, descreve as diferentes configurações familiares que, de acordo com a autora, contribuem para explicar a sobrevivência de alguns sujeitos dos meios populares no interior do sistema de ensino.

Em trabalhos mais recentes, Viana (2005 e 2006), por meio da revisão da literatura sobre estudos que apontam a existência de outras formas de presença familiar na escolarização dos filhos, ressalta que nem sempre a configuração de trajetórias de sucesso escolares em meios populares pode ser atribuída diretamente à mobilização de práticas familiares de investimento específico e intencional na carreira escolar. Os resultados de pesquisas empíricas apresentados por Laacher, 1990; Lahire, 1997; Viana, 1998, demonstram a presença de outras variáveis como responsável pelo sucesso escolar. Viana (2005) aponta a necessidade de considerar formas particulares da participação da família das camadas populares no processo de escolarização dos filhos. Neste sentido, a autora dialogando com autores como Terrail (2002) e De Singly, (1996)¹⁴ que apresentam novas possibilidades de abordagem do fenômeno ao estudarem as práticas socializadoras familiares, busca construir novas hipóteses com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o tema. A autora trabalha com a hipótese de que as práticas socializadoras de famílias populares produzem disposições facilitadoras de longevidade escolar que podem favorecer, ou não, o sucesso escolar dos filhos. Neste sentido afirma:

no interior dos processos de socialização familiar nos meios populares – sobretudo nas brechas, a serem exploradas, de suas diferenças internas –, podem ser vislumbradas pistas para a identificação de formas específicas de presença das famílias na escolarização dos filhos, presença que não significa, necessariamente, mobilização escolar *stricto sensu*. (Viana, 2005, p. 121).

Viana (2006), partindo da hipótese que as práticas socializadoras familiares podem se constituir como espaço privilegiado para a localização das formas de presença das famílias populares na escolarização dos filhos, busca identificar traços disposicionais (ligados à

¹⁴ TERRAIL, J. P. Du sens de l' auto-exclusion/ La mobilisation contre lês probalilités. In: TERRAIL, J. P. De l' inégalité scolaire. Paris: La Dispute/ SNÉDIT, 2002. p. 46-54;
DE SINGLY, F. L' appropriation de l' héritage culturel. In: DE SINGLY, F.; BERNIER, L. (org.) Lien social et politiques – Familles et école. Quebec: RIAC, n° 35, 1996. p. 153-165.

autonomia e à relação com o tempo) que, supondo seriam facilitadores de longevidade escolares nesses meios.

Portes (1993), em sua dissertação de mestrado, busca compreender como universitários¹⁵ provenientes das camadas populares conseguiram chegar a uma universidade de renome como a UFMG, bem como a relação deles e de sua família com a escola. O autor destaca as principais estratégias escolares dos educandos no decorrer de suas trajetórias: recorrer à bolsa de estudos em escolas particulares; interromper os estudos, após o ensino médio para trabalhar e construir um “pé-de-meia”; assumir a sua própria escolaridade, afastando-se dos pais, migrando para a capital e enfrentando o trabalho; e resolver, através de cursinhos, problemas acumulados no passado escolar relacionados às disciplinas escolares.

As estratégias empreendidas por seus familiares são: a busca pela melhor escola do bairro, incentivo e auxílio à aprendizagem escolar; preservar os filhos das más influências; cuidados (físicos e materiais) necessários à manutenção dos filhos (na casa e na escola) e a busca constante de proximidade com a escola. Além disso, a análise dos dados revelou que as trajetórias escolares singulares apresentaram dois momentos distintos: o primeiro representado pelo período anterior ao 2º grau, e o segundo, marcado pela tentativa de entrada na universidade.

Silva (1999), investigou o percurso escolar de 11 estudantes moradores da comunidade da Maré, maior complexo de favelas do Rio de Janeiro, que chegaram à universidade, buscando compreender os diversos fatores que influenciaram na construção de suas trajetórias de sucesso escolar. O sucesso escolar é definido, segundo o autor, a partir da conquista desses estudantes do diploma de nível superior, seja em instituição pública ou particular. As estratégias escolares apresentadas pelos sujeitos são o resultado das relações entre as disposições por eles adquiridas e suas condições de existência.

Segundo o autor, as famílias dos sujeitos entrevistados não apresentavam práticas educativas de mobilização escolar voltadas para o acesso à universidade, pois os pais investiram muito menos do que poderiam nas trajetórias escolares de seus filhos. Ainda assim, foram

¹⁵ Foram 37 universitários entrevistados, sendo que cada universitário representou um curso oferecido pela UFMG, cujo total, na época, era de 37 cursos.

identificados dois tipos de estratégias de reprodução social empreendidas por eles, denominadas pelo autor de estratégias educógenas e estratégias de investimento diversificado.

As estratégias educógenas foram empreendidas pelos pais que adotaram a perspectiva de que seus filhos alcançariam o ensino médio, visando uma melhor posição no mercado de trabalho. O processo de escolarização dos filhos ocupava uma parcela significativa das preocupações cotidianas e exigia investimentos financeiros. Essa estratégia se apóia no reconhecimento do talento dos filhos para o estudo, a partir de informações dadas pelos professores e por pessoas ligadas à escola sobre a competência escolar dos filhos. O isolamento dos filhos com o mundo local da Maré também constituiu uma estratégia educógena como forma de assegurar a permanência deles no ambiente escolar e, também para evitar que influências vindas do universo local os atingissem.

As estratégias de investimento diversificado utilizadas pelos pais não eram centradas exclusivamente no campo escolar, ou seja, na escolarização prolongada dos filhos e na obtenção do certificado escolar. A escola se apresentava para essas famílias como uma obrigação social, portanto, matriculavam os filhos na escola porque todos os pais faziam. O encaminhamento dos filhos para escola significava também uma forma de evitar que eles tivessem contato com más companhias. Nessas famílias, a necessidade maior é de que os filhos interiorizassem disposições como: identidade com o trabalho, valores morais rigorosos, respeito à propriedade e aos mais velhos, dentre outros. Essa realidade cotidiana para que os filhos permaneçam no bom caminho é mais importante que a construção de um projeto futuro ambicioso, no plano profissional através da aquisição de um diploma escolar.

Silva (1999) também aponta como fundamental para a compreensão da permanência escolar dos sujeitos investigados a posição positiva ocupada por eles nos campos escolar (bom desempenho escolar e respeito às normas escolares) e familiar. A adoção pelos jovens de atitudes que foram rentáveis escolarmente, segundo o autor, ocorreu em função do desenvolvimento de uma “inteligência institucional”, que expressa a sua capacidade de compreender as regras do jogo no campo escolar e jogar de forma eficiente, evidenciando a sua competência em desenvolver habilidades valorizadas pela escola.

Segundo Silva (1999), no processo de construção das novas estratégias escolares pelos jovens, a socialização secundária assumiu um papel significativo, principalmente nas séries mais

avançadas de seu processo de escolarização. Ocupando papel central na constituição de suas trajetórias escolares longas, as novas redes sociais passam a influenciar as opções estratégicas e as escolhas localizadas dos estudantes, produzindo processos de reconversão das práticas sociais.

A socialização secundária é representada pelas redes sociais priorizadas pelos sujeitos da pesquisa, sendo compostas pela rede escolar durante a adolescência, ao lado da vivência na Igreja Católica ou do contato com grupos locais da comunidade. A convivência nessas redes sociais pelos universitários da Maré possibilitou determinadas práticas socioculturais comuns e a aquisição de novos modos e estilos de vida que se diferenciavam daqueles construídos em suas famílias e nas relações de origem, ou seja, do *habitus* primário. A circulação e inserção dos jovens nessas redes sociais, às vezes, contribuíam para o reforço do *habitus* familiar, pois a prática no campo familiar e nas redes sociais eram consonantes. Quando as práticas formadas pelo *habitus* familiar eram dissonantes das disposições próprias das redes sociais, houve uma transformação dos *habitus*, incorporando-se novas disposições práticas valorizadas nessas redes de socialização secundária, que reforçavam o investimento de estratégias escolares.

As iniciativas individuais dos jovens também contribuíram para alcançar os objetivos traçados. A realização de um cursinho pré-vestibular, a formação de grupos de estudos, a organização de estudos individuais, a busca das carreiras menos concorridas e/ ou realização do vestibular mais de uma vez foram estratégias utilizadas, visando o ingresso no ensino superior. Nesse universo, o autor destaca também as disposições que foram importantes para a conquista da condição de universitários, como sendo as seguintes: a valorização da iniciativa pessoal, a responsabilidade com o destino pessoal e familiar e a exigência de que a manutenção da estrutura familiar fosse assumida por todos os integrantes da família.

Para Silva (1999), o ponto que mais se destacou na trajetória escolar dos jovens pesquisados foi a perspectiva de realização do curso superior por si, visto como um instrumento para a melhoria da posição social. O diploma de nível superior, para esses jovens, representava a ampliação do acesso a novas referências culturais, a campos profissionais mais qualificados e com maior retorno financeiro, dentre outras possibilidades.

Silva (2005) em sua pesquisa de mestrado investiga a trajetória escolar dos filhos de duas famílias negras de meios populares que alcançarem uma longevidade escolar em Pernambuco, no período de 1950 a 1970. O conceito de longevidade escolar, segundo a autora, é definido como sendo situações de permanência no sistema escolar, tendo como indicador desse fenômeno o acesso ao ensino secundário ou superior. Silva (2005) buscou compreender como filhos de pais analfabetos ou semi-analfabetos conseguiram superar as expectativas das gerações anteriores chegando ao ensino secundário e/ou superior no período estudado. Os resultados de sua pesquisa apontam que existiram condições propiciadas pela família, pela escola e por outros fatores externos que possibilitaram a longevidade escolar desses indivíduos.

No âmbito familiar destacaram-se como fatores importantes na trajetória escolar dos sujeitos de sua pesquisa o permanente acompanhamento da família, sobretudo o papel fundamental ocupado pela mãe, o papel dos irmãos mais velhos e a rotina diária doméstica centrada no estudo. No campo escolar a autora aponta o papel desempenhado pelas instituições escolares em cada nível de ensino, a antecipação à escolarização, a adequação do sujeito ao mundo escolar e a construção de uma auto-estima positiva. Como fatores externos às instâncias familiares e escolares destacaram-se como elementos importantes o espaço educativo das cidades que a família morava, a sua participação em movimentos religiosos e a presença de uma pessoa referência no processo de escolarização dos indivíduos.

Para Silva (2005), os elementos que mais se destacaram na trajetória escolar dos entrevistados foi a heterogeneidade dos meios populares, a progressiva construção de uma auto-estima positiva e a antecipação ao mundo escolar.

Capítulo 2 – O Colégio Estadual de Minas Gerais no contexto social e educacional na década de 50 a 70

Este capítulo se propõe a analisar o Colégio Estadual de Minas Gerais na década de 60, período em que os ex-alunos, sujeitos entrevistados desta pesquisa, cursaram o ensino secundário no Colégio. Como afirmado por Santos (2004), as instituições passam por etapas diferenciadas em sua história, vivenciando momentos de crises e ou momentos de muito vigor e excelente desempenho. Assim, o período aqui focalizado refere-se a uma etapa da história em que o colégio era socialmente reconhecido pela sua excelência acadêmica.

A análise do colégio envolve, portanto, compreendê-lo dentro da realidade social e educacional no referido período. Inicialmente, busca-se caracterizar o ensino secundário a partir de incursões na história da educação brasileira e a partir das legislações educacionais que estruturaram o ensino no período de 50 a 70, discutindo a sua implantação no Estado de Minas Gerais. Em seguida, busca-se caracterizar o Colégio Estadual no referido período, a partir da sua história, da sua estrutura física, dos seus atores e da sua cultura.

2.2 A organização do ensino secundário – aspectos históricos e legais

Uma breve retrospectiva da história da educação brasileira sobre o ensino secundário torna-se fundamental para situar e apreender o desenvolvimento e as mudanças ocorridas neste nível de ensino na década de 50 a 70, sobretudo, no estado de Minas Gerais, respectivamente, período e região focalizada nesta pesquisa.

No período de 1930 a 1946 (Era Vargas) ocorrem duas reformas educacionais – Reforma Francisco Campos (1931) e Reforma Capanema (1942) – que começaram a desenhar um sistema de ensino articulado sob a regência do governo federal, com o objetivo de estabelecer as diretrizes para os diversos ramos e níveis da educação no país. Em relação ao nível médio de educação, tais reformas reforçam a dualidade, estabelecendo uma bifurcação: o *ensino secundário* para formação das “elites” e um *ensino profissionalizante* para as camadas populares.

Na Reforma Francisco Campos o objetivo do ensino secundário era o de “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional.”¹⁶ Assim, o Decreto n. 19.890 de

¹⁶ Exposição de motivos que acompanhou o Decreto n. 21 241 de 18/04/31.

18/04/31 (Brasil, 1931), que dispôs sobre a organização do ensino secundário, instituiu dois cursos seriados neste ensino: o curso fundamental e o curso complementar. O curso fundamental, com duração de 5 anos, visava dar uma formação geral, com ênfase na cultura humanística, apesar da presença no currículo de matérias científicas, com o intuito de preparar o homem para a vida em sociedade e para os grandes setores da atividade nacional, independente do ingresso no ensino superior. O curso complementar, com duração de 2 anos, visava à formação propedêutica, com propostas curriculares diferenciadas e obrigatórias para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior. Dessa forma, o curso complementar dividia-se em três seções, de acordo com três grupos de cursos superiores: (1) direito; (2) medicina, farmácia e odontologia; (3) engenharia e arquitetura. A estruturação do ensino secundário pelo Reforma Francisco Campos pode ser visualizada no Apêndice B.

Tanto no curso fundamental como no curso complementar, percebe-se que a Reforma Francisco Campos não rompeu com a tradição brasileira de um currículo enciclopédico adequado para a formação da elite.

Mas, o caráter elitista dessa Reforma não se limitava ao currículo, estava associada também a um sistema de avaliação rígido, centralizador, exigente e exagerado, minuciosamente detalhado nos artigos que vão do 34º ao 43º do Decreto n. 19.890/1931, fazendo com que a seletividade fosse a tônica do processo.

Além de um sistema de avaliação seletivo, instituiu-se também o exame de admissão ao secundário, nos quais, segundo Romanelli (1978) eram exigidos conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária¹⁷.

Posto isso, pode-se concluir que o ensino secundário conforme estruturado pela Reforma Francisco Campos servia a uma minoria que conseguia aprovação no exame de admissão e podia passar cinco anos adquirindo uma “sólida cultura geral”, o que não correspondia à realidade da maioria da população, que ainda não tinha acesso, nem sequer à educação primária.

A despeito do seu caráter elitista, a Reforma de Francisco Campos contribuiu para uma organicidade o ensino secundário, na medida em que: (a) estabeleceu o currículo seriado, a

¹⁷De acordo com o Art. 22 do Decreto n. 19.890/1931 o exame de admissão consistia de: duas provas escritas – português (redação e ditado) e aritmética (cálculo elementar); duas provas orais sobre elementos de português e matemática e rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais.

frequência obrigatória, e dois ciclos; (b) equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal; (c) concedeu oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo decreto, e se submetessem à mesma inspeção; (d) estabeleceu normas para admissão do corpo docente e normas para a realização da inspeção federal. Além disso, todos os colégios secundários oficiais seguiam os moldes do Colégio Pedro II na estruturação, organização e funcionamento do ensino, os quais eram semelhantes à organização da universidade (Romanelli, 1978).

A Reforma Capanema refere-se às Leis Orgânicas da Educação Nacional que foram baixadas através de seis decretos-leis no período de 1942 a 1946 que ordenaram: o ensino industrial (1942), o ensino secundário (1942), o ensino comercial (1943), o ensino primário (1946), o ensino normal (1946) e o ensino agrícola (1946). Com exceção Lei Orgânica do ensino primário, as demais leis regulamentam as três ramos do ensino de grau médio, ou seja o ensino secundário, o ensino técnico (agrícola, comercial e industrial) e o ensino normal.

Uma das críticas que se faz à Reforma Capanema quanto ao ensino de grau médio está na falta de flexibilidade entre os ramos de ensino e na oportunidade de acesso ao ensino superior. Não havia equivalência para mobilidades entre os ramos de ensino e a articulação entre os ramos e o ensino superior era diferenciada: para os egressos do secundário, permitia-se fazer qualquer curso superior; aos egressos do ensino normal, o acesso ao ensino superior na Faculdade de Filosofia, e aos egressos dos cursos técnicos (industrial, comercial e agrícola) somente era franqueado o acesso a curso superior da mesma área.

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituída pelo Decreto-Lei n. 4.244 de 09/04/42 (Brasil, 1942) o ensino secundário era organizado em dois ciclos: um primeiro ciclo, que compreendia o curso ginásial e o segundo ciclo que compreendia dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Enquanto o curso clássico era marcado pelo estudo das letras antigas, no curso científico, essa formação era marcada por um estudo maior de ciências como pode ser observado no Apêndice C. Quanto ao sistema de provas e exames, a Reforma Capanema deu continuidade ao processo de seletividade da Reforma Francisco Campos.

Em síntese, a Reforma Capanema foi uma reforma elitista que incorporou uma tendência afirmada na Reforma Francisco Campos e reafirmada na Constituição de 1937 em relação a dualidade do sistema de ensino brasileiro: de um lado, um *ensino secundário* destinado “à

preparação das individualidades condutoras” (Brasil, 1942); de outro lado, e um *ensino profissionalizante* “destinado às classes menos favorecidas” (Brasil, 1937)

Pela Constituição de 1946, a União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional que deveria reformular a estrutura educacional do país. Para tanto, em 1947, foi instituída uma comissão de educadores com a finalidade de elaborar um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em 1948, o projeto de LDBEN foi encaminhado à Câmara Federal, sendo aprovados treze anos depois de longo processo de luta travado entre os defensores da escola pública e os partidários da escola privada.

A Lei 4.024 de 20/12/61 (Brasil, 1961) conservou a mesma estrutura do ensino médio definida pelas Leis Orgânicas, ou seja, em três ramos de ensino (secundário, normal e técnico) ministrados em dois ciclos (ginasial e colegial) mantendo o mesmo sistema de provas e exames de admissão. Mas em dois aspectos essa lei se distingue das Leis Orgânicas. O primeiro aspecto refere-se à completa equivalência dos ramos de ensino médio para efeito de ingresso nos cursos superiores. O segundo aspecto que merece destaque é a não prescrição de um currículo fixo e rígido para todo o país em cada ramo de ensino. Mas, como afirmado por Roamanelli (1978, p. 171), “na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes”.

Dentro disso, cabe destacar que no ano 1963, dois anos depois de aprovada a Lei 4.024, o Colégio Estadual retoma no 3º ano do curso colegial as subdivisões, semelhantes ao proposto na legislação de 1931 (Reforma Francisco Campos), permanecendo seu currículo organizado desta forma até 1968, com o curso colegial dividido pelas seguintes áreas de estudo: Ciências Sociais, Medicina, Engenharia, Letras e Direito.

Na década de 70, a educação brasileira, tornou-se vítima do autoritarismo que se instalou no País com o golpe militar de 1964, sendo introduzidas reformas em todos os níveis de ensino. A Lei 5.692 de 11/08/71 (Brasil, 1971), também conhecida como Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, sob a orientação dos acordos MEC-USAID¹⁸, modificou a estrutura anterior do ensino médio. O antigo curso primário e o 1º ciclo do curso secundário (ginasial) foram

¹⁸ Entre 1964 e 1968 foram firmados doze acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (United States Agency for International Development) com o objetivo era aperfeiçoar o sistema educacional brasileiro em prol do desenvolvimento econômico na linha da Teoria do Capital Humano, atrelando a escola ao mercado de trabalho.

unificados num único curso de 1º grau, com duração de oito anos letivos. Nessa perspectiva, foi extinto o exame de admissão ao ginásio, sendo o ensino de 1º grau obrigatório para todos na faixa etária de 7 a 14 anos. A eliminação do exame de admissão foi um marco importante na busca da democratização do ensino, pois o 1º grau passou a ser a grande faixa de educação para todos.

O antigo 2º ciclo do ensino secundário (colegial) passa a ser denominado de ensino de 2º grau desenvolvido em pelo menos três séries anuais. Foram extintos os ramos de ensino, mas tornou-se obrigatória a profissionalização no nível médio da educação brasileira. Com isso, o antigo ensino secundário perderia sua característica “propriamente humanista” e passaria a contemplar conteúdos práticos e utilitários. O aluno só poderia concluir o ensino de 2º grau mediante a obtenção de um diploma de auxiliar técnico (três anos) ou de técnico (quatro anos)¹⁹. Essa profissionalização da escola média tinha por objetivo a contenção da demanda de vagas para o ensino superior, que fatalmente ficaria reservado às elites.

Para concluir, o período de 1950 a 1970, momento de grande prestígio pelo alto desempenho do Colégio Estadual, corresponde ao período em que vigorou o exame de admissão (1931-1971), um dispositivo que permitia definir o tipo de candidato que poderia ter acesso ao ensino secundário do Colégio, uma modalidade de ensino socialmente prestigiada, que constituía a via certa para o ensino superior.

À clientela do Colégio Estadual não interessou o seu 2º grau “precariamente” profissionalizante, que passa a apostar no ensino das escolas rede particular, pois tais escolas continuaram a oferecer um ensino de 2º grau “propedêutico”, no estilo do antigo ensino secundário, logicamente através do currículo disfarçadamente profissionalizante, como determinava a lei.

Com a massificação do ensino de 1º e 2º grau, o Colégio Estadual e demais escolas públicas, de um modo geral, não foram devidamente preparadas para enfrentar os problemas sociais trazidos para o seu interior com a expansão das matrículas e a inclusão das camadas populares, como também não foram adequadamente equipadas para a oferta de um ensino profissionalizante.

¹⁹ Diante da dificuldade de a maioria das escolas implantarem a profissionalização compulsória, em 1975, o Parecer 76 (Brasil, 1975) reinterpreta a Lei 5.692 de 71 e que regulamentou a profissionalização, restabelecendo a modalidade de educação geral no nível de 2º grau. A partir de 1983, com a Lei 7.044 (Brasil, 1972), os estabelecimentos de ensino ficaram livres para oferecer ou não a habilitação profissional.

Para o presente estudo, a análise dos aspectos históricos e legais mostra que os sujeitos investigados estudaram no Colégio Estadual numa época em que o secundário era um dos três ramos de ensino e que compunha o nível médio da educação brasileira. O secundário tinha uma duração de sete anos e era composto por dois ciclos: o ginásial e o colegial.

2.2 O Colégio Estadual de Minas Gerais

Para compreender o Colégio Estadual de Minas Gerais como uma instituição de renome, na qual os sujeitos desta pesquisa ingressaram na década de 60 para realização do curso secundário, serão aqui apresentados os aspectos que evidenciam as singularidades do Colégio como lugar de formação dos sujeitos investigados.

2.2.1 As origens

A origem do Colégio vem da antiga capital mineira, na cidade histórica de Ouro Preto, em 1854, quando foi criado o Liceu Mineiro, a primeira escola de ensino público de Minas Gerais, posteriormente transformada em estabelecimento de instrução secundária, sendo denominada de Ginásio Mineiro.

Com a mudança da capital para Belo Horizonte em 1897, o Ginásio Mineiro foi transferido para Belo Horizonte no ano seguinte, onde se instalou, provisoriamente, na Praça Afonso Arinos. Posteriormente, foi sendo transferido para diversos outros locais da cidade: Rua da Bahia, Bairro Serra, Av. Augusto de Lima. Em 1943, foi autorizado a funcionar como colégio, passando a chamar-se Colégio Estadual de Minas Gerais

Em 1972, a escola passa a denominar-se Colégio Estadual Governador Milton Campos e, atualmente, Escola Estadual Governador Milton Campos

2.2.2 A originalidade da arquitetura

Em 1956, foi construída a sede atual do Colégio Estadual de Minas Gerais, ocupando dois quarteirões onde funcionou o regimento da cavalaria na região centro-sul de Belo Horizonte,

mais precisamente no bairro Santo Antônio, ponto privilegiado da cidade. Assim, o tradicional estabelecimento de ensino secundário passa a ocupar uma ampla área na região como pode ser visto na Fig. 1.



Figura 1 – Vista aérea do Colégio Estadual

Fonte: Macedo (2002)

A arquitetura do colégio ficou conhecida e famosa por ter sido projetada por Oscar Niemeyer (Fig. 2) e pela sua criatividade de ter reproduzido formas geométricas representando objetos do cotidiano escolar para construir seus espaços, ou seja, a cantina representado um desenho de borracha, as sala de aula a forma de uma régua, o auditório a forma de mata-borrão e a caixa d'água representado o formato de um giz (Fig.3).

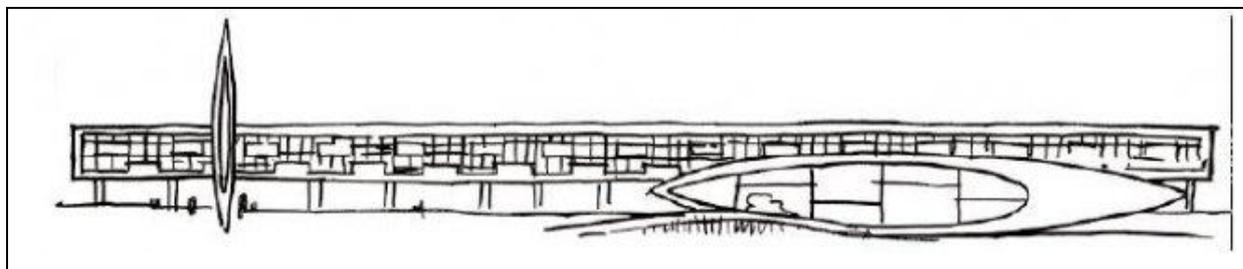


Figura 2 – Esboço projeto do Colégio Estadual

Fonte: Ex-alunos (2008)



Auditório (mata-borrão)



Bloco de salas de aula (régua)



Caixa d'água (giz)



Cantina (borracha)

Figura 3 – Os prédios do Colégio Estadual

Fonte: Macedo (2002)

Nas palavras de um ex-aluno que estudou no colégio em plena a ditadura militar “graças ao complexo arquitetônico, inspiração de Niemeyer, que não combinava com a ditadura, a rebeldia juvenil não se calava. (...) Esse conjunto arquitetônico certamente ajudou muito a

construir a história do Estadual Central.”²⁰ No entanto, nas palavras de Macedo (2002), o fato de o Colégio ser uma instituição de ensino importante contribuiu também para notabilizar o prédio de Niemeyer:

Como se tratou de uma importante instituição de ensino, sua excelência nos anos 50, 60, 70 notabilizou o edifício, tendo por ele passado diversas figuras de destaque na cultura e na política do estado e do país. Talvez a própria influência de seus ex-alunos tenha contribuído para preservar com poucas alterações a construção. (Macedo, 2007, p.447)

Como analisado por Werler (2000), o prédio escolar é um elemento importante na busca da identidade da instituição escolar que traz o fardo de história pelas relações e vivências que acontecem em seu interior. Mas o prédio escolar sofre intervenções que tiram essa historicidade. Dessa forma, as pessoas ao revisitar o prédio de sua escola, são surpreendidas pelas alterações (reformas, ampliações, demolições), que configuram uma traição à imagem guardada na memória. Nesse sentido, percebemos no relato de um ex-aluno, esse sentimento de traição à proposta arquitetônica do Colégio Estadual:

Colégio, público ou particular, não havia em Minas nenhum melhor do que o Estadual, **finalmente acomodado em instalações à altura de sua tradição e prestígio. Projetado em 1954 e ainda em fase de acabamento, era um legítimo Niemeyer**, tanto que não tinha uma única árvore, à exceção de um inexplicável abacateiro. (...) o prédio principal (...) apoiado em pilotis (era moda), de cujo ventre pendia a rampa de acesso às salas de aula. **A rampa que mais tarde alguém houve por mal gradear, transformando-a na deprimente gaiola de hoje — na exata contramão do espírito que orientara a criação de um conjunto onde tudo deveria instigar à liberdade, a começar pela ausência de muros e grades.** (Werneck, 2006, grifos da pesquisadora)

Para além do conjunto de prédios de Niemeyer, o Colégio teve suas instalações estendidas para outro quarteirão de frente, onde fica a praça de esportes com piscina, quadras de jogos de vôlei e basquete, pista de atletismo, duas arquibancadas e vestiários, destinadas às práticas esportivas para alunos e professores e às aulas de educação física. Mais tarde, no mesmo local foi construído um prédio de salas de aula, hoje denominado de Unidade II.

O conjunto arquitetônico do Colégio Estadual encontra-se tombado, como um patrimônio da capital mineira, pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG). No entanto como evidenciado pelo grupo de ex-alunos do “Movimento Paixão

²⁰ Palavras do Deputado Rogério Correia, ex-aluno do Colégio, 61ª reunião especial da Assembléia Legislativa de Minas Gerais, realizada em 3/12/2004, em que foi prestada homenagem a Escola Estadual Governador Milton Campos pelo transcurso de seus 150 anos de fundação.

pelo Estadual Central” o colégio precisa de restauração da sua arquitetura. (Estado de Minas, 2008).

2.2.3 O Colégio na cidade

Essa seção tem por objetivo apreender a articulação entre o Colégio Estadual de Minas Gerais e a cidade, ou seja, o lugar do colégio no espaço da cidade nas décadas de 50-70 e a forma como o colégio estava integrado ao sistema de educação secundária de Belo Horizonte naquele período.

As décadas de 50, 60, 70 no Brasil podem ser caracterizadas como um tempo de crescimento econômico e demográfico, de crescimento industrial e de modernização. Conseqüentemente, a formação histórica de Belo Horizonte, nessas décadas, caracteriza-se pela consolidação da cidade como pólo econômico.

Importante lembrar que a cidade de Belo Horizonte foi planejada para ser o centro político e administrativo de Minas Gerais, com capacidade para abrigar uma população de, no máximo, 200 mil habitantes. No planejamento da capital, estava explícito que a cidade não teria vocação industrial, as atividades econômicas, as estruturas produtivas, de comércio e serviços se restringiriam ao atendimento das demandas por bens e serviços dos moradores da cidade, não estando previsto o desdobramento destas atividades, a transformação da cidade em pólo econômico regional ou nacional. No entanto, o rápido crescimento populacional²¹ transcendeu, em muito, o planejamento demográfico da cidade e as atividades econômicas se expandiram, transformando a cidade num pólo econômico do estado de Minas Gerais. (Paula, 2008).

Essa fase de grande desenvolvimento econômico se inicia nas décadas de 40 e 50, quando foram criadas as cidades industriais – Betim e Contagem – próximas a Belo Horizonte, e foi criada a Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG) que veio superar a precariedade de oferta de energia elétrica, um entrave para o crescimento industrial de Belo Horizonte. Em

²¹ Em 1940, a população de Belo Horizonte era de 214.307 habitantes, já ultrapassando a população máxima prevista no plano. (Paula, 2008)

decorrência disso, há um crescimento do setor de serviços, o fortalecimento do comércio e a criação de um mercado consumidor.

O desenvolvimento e a modernização de Belo Horizonte ocorreu na administração do prefeito Juscelino Kubitschek, que realizou diversas obras que projetaram Belo Horizonte internacionalmente. Entre elas, destaca-se o Complexo Arquitetônico da Pampulha (1943), projetado por Oscar Niemeyer, que constitui um símbolo da arquitetura modernista brasileira.

De acordo com Paula (2008), o crescimento econômico deveu-se ao modo de desenvolvimento da economia brasileira no período, que privilegiou atividades nas quais Belo Horizonte tinha certa vantagem locacional. Outro fato importante para esse crescimento é o aparato de serviços – escolas, universidades, centros de pesquisas, centros de lazer, consumo e etc. – que deram o suporte necessário às atividades industriais.

Inevitavelmente, a expansão urbana e industrial de Belo Horizonte, fez crescer a demanda da população por escolas, pois com o processo de industrialização surgem a expectativa de criação de novos postos de trabalhos e o diploma escolar proporcionava distinção social ao seu portador, como explica Xavier (2007):

Configurava-se no País um cenário social no qual a educação escolar assumia novos sentidos e finalidades para a população. Na busca por oportunidades de emprego nos setores bancário e comercial, e em atividades técnicas especializadas, a classe média transformava a educação secundária em estratégia de manutenção de privilégios e lugar social. O desejo de ascender socialmente pela via do emprego tornou-se o principal fator de estímulo dos estudantes em busca do ensino médio{...} Porta de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, a carreiras e empregos de alta qualificação, as vagas na escola secundária passaram a ser disputadas cada vez mais pelas classes médias urbanas, que congestionavam o modesto sistema de educação secundária e superior existente no País.

Em relação ao sistema de educação secundária, como explicado por Romanelli (1978), no período entre 1959 a 1964, a rede de ensino privada detinha a matrícula no ensino secundário, o qual servia para a classe média e para a elite. O ensino público era utilizado por apenas alguns segmentos da classe média. Isso se deve ao fato de ter ocorrido uma abertura na constituição de 1946, que em seu artigo 167 propõe que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa privada, respeitadas as leis que o regulem”, propiciando o aumento da oferta de matrícula no setor privado para o ensino

secundário; ramo que despontava nesse período como uma área promissora de empreendimento.

Dentro desse contexto, nota-se pelo levantamento²² de escolas existentes em Belo Horizonte nas décadas de 50-70 (Apêndice C) que havia uma predominância de escolas particulares no sistema de educação secundária de Belo Horizonte.

Como parte do processo de consolidação do ensino confessional no País, iniciado com os jesuítas, verifica-se que a rede de escolas particulares de Belo Horizonte era, essencialmente, composta por escolas confessionais de orientação católica. Algumas dessas escolas, assim como o Colégio Estadual de Minas Gerais, já estavam enraizadas à cidade bem antes da década de 50, são elas: Colégio Arnaldo (1900), Colégio Santa Maria (1903), Colégio Santo Antônio (1909), Colégio Sagrado Coração de Jesus (1911), Colégio Sagrado Coração de Maria – o *Sacré-Coeur* – (1928) e o Colégio Santo Agostinho (1934), dentre outros.

Tais colégios eram destinados à formação das filhas e filhos da elite urbana e do interior do estado, cuja alternativa de escolarização eram as escolas da capital. Alguns colégios eram voltados, exclusivamente, para a educação feminina como o Santa Maria, o *Sacré-Coeur* e o Pio XII, que primavam por uma educação refinada, permeada de valores religiosos, que preparavam as “moças de família” para as qualidades essenciais à mulher, boa esposa-mãe e, também, professora primária, pois ofertavam o ensino normal. Outros colégios, como o Colégio Arnaldo, dedicavam-se exclusivamente à educação dos meninos. Como consta na história de alguns desses colégios, a educação mista só vai ocorrer a partir da década de 60.

Importante destacar a existência de duas outras escolas confessionais não-católicas tradicionais na cidade. Uma é Colégio Batista Mineiro (1918), instituição de origem cristã de orientação batista, criado por um casal de missionários americanos, e entregue à Convenção Batista Mineira para mantê-lo e administrá-lo. A outra é o Colégio Metodista Isabela Hendrix (1904), criada por uma missionária da Igreja Metodista do Sul dos Estados Unidos com a finalidade de “criar uma escola para mulheres brasileiras, com recursos de mulheres americanas”.

²² Cabe ressaltar que tal levantamento foi feito a partir de informações extraídas de várias fontes (crônicas, depoimentos, reportagens) que fazem referências as escolas no período em pauta. De forma complementar, foi realizada uma consulta ao histórico das escolas mencionadas em tais fontes.

Além das escolas confessionais, outra escola particular existente no período é o Colégio Guglielmo Marconi (1934), fundado sob os auspícios do regime fascista de Mussolini por iniciativa do consulado da Itália e com apoio da colônia italiana interessada em educar seus filhos dentro das tradições italianas. De acordo com Gentilini (2001) o empreendimento foi patrocinado pela Casa de Itália, que conseguiu o aforamento do terreno, cedido pela Prefeitura. Mas com o fim da 2ª Guerra e a extinção da Casa de Itália, a Sociedade Italiana de Beneficência e Mútuo Socorro requereu a posse do imóvel. Após uma longa pendência judicial, em 1973, a Prefeitura retomou o direito do imóvel.

Quanto à rede pública, nota-se através do levantamento (Apêndice D) que além do Colégio Estadual, haviam sete escolas públicas que se destacavam no cenário educacional da cidade. Entre essas, duas, da mesma forma que o Colégio Estadual, já existiam desde os primeiros anos da cidade: o Instituto de Educação de Minas Gerais (1906) mantida também pelo poder estadual e a Escola Técnica de Belo Horizonte (1909)²³ mantida pelo governo federal. Eram escolas do ramo profissionalizante do nível médio de ensino, sendo o Instituto destinado à formação das moças da sociedade para o magistério nas escolas primárias e a Escola Técnica voltada à preparação dos rapazes das camadas socialmente desfavorecidas para uma profissão na área industrial²⁴. Somente na década de 40 surge uma segunda escola pública do ramo secundário, criada pelo governo municipal para atender a uma reivindicação da população.

O acelerado processo de industrialização de Belo Horizonte teve como conseqüência a explosão demográfica, redesenhando o espaço da cidade pelo surgimento de inúmeros bairros e vilas periféricas e favelas. Logicamente, essa expansão veio acompanhada por um conjunto de demandas sociais das populações das áreas periféricas da cidade, entre elas a moradia e a educação. Dessa forma, como explica Gentilini (2001) na administração do prefeito Otacílio Negrão de Lima, atendendo a uma promessa de campanha aos moradores da Vila Concórdia – vila operária da cidade –, em 1948 foi criado o Ginásio Municipal destinados às famílias pobres e sem condições de educar os seus filhos.

O Ginásio funcionou em um casarão no Parque Municipal até 1954 quando foi transferido para o bairro Lagoinha com o objetivo de atender a demanda por escola dos moradores do

²³ Hoje é o atual Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

²⁴ Embora as Leis Orgânicas do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530 de 02/01/1946) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei n. 4.073 de 30/01/1942) não impedissem a co-educação dos sexos, no curso normal e no curso técnico era predominante a matrícula das moças no Instituto de Educação e dos rapazes na Escola Técnica.

Conjunto Habitacional do IAPI²⁵, na Av. Antônio Carlos, no Bairro São Cristóvão. Tal Conjunto Habitacional foi uma iniciativa de Juscelino Kubitschek, para solucionar o problema da moradia popular que já era sério devido à expansão demográfica da cidade.

Assim como o Colégio Estadual na região centro-sul, o Colégio Municipal, localizado na região periférica da cidade, se consolidou e ampliou o seu espaço físico assumindo um papel destacado no cenário educacional da cidade. Segundo Getilinni (2001) o Colégio Municipal funcionou no bairro Lagoinha até 1972, sendo transferido para o prédio do ex-Colégio Marconi na região centro-sul, quando passa a atender alunos de um nível social mais elevado. Com a transferência, o Colégio Municipal de Belo Horizonte passou a ser o “anexo” São Cristóvão, e a sede, o Colégio Municipal Marconi²⁶.

A partir da década de 50, como consta no Apêndice D, surgem quatro outras escolas públicas de grau médio de ensino que merecem destaque: o Colégio IMACO (1961), o Colégio Militar de Belo Horizonte (1956), o Colégio de Aplicação da FAFICH (1958) e o Colégio Técnico da UFMG - COLTEC (1969).

Colégio Militar de Belo Horizonte (1956) – a despeito de ser uma escola recém-criada na cidade, era uma instituição de renome e prestígio social que já existia no Brasil há mais de sessenta anos, portanto consistia em uma alternativa de educação pública para a classe média. A pesquisa realizada por Silva (2001), ao analisar a origem social dos alunos que ingressaram no Colégio Militar no ano de 1956, conclui que, os mesmos eram oriundos de famílias detentoras de estratégias, capital cultural e artifícios eficientes para a escolha do estabelecimento de ensino dos filhos. O Colégio Militar foi instalado provisoriamente no antigo prédio do Colégio Estadual Central localizado na Avenida Augusto de Lima, região do Barro Preto. A partir de 1960, passa a funcionar em sua sede própria na região da Pampulha.

Colégio de Aplicação da FAFICH (1958) – é um colégio que foi criado a partir do Decreto Lei n. 9.053 de 12/03/1946, que obrigou as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola experimental destinada à prática docente dos alunos dos cursos de licenciatura dessas faculdades. A partir de 1968, o Colégio de Aplicação tornou-se um Centro Pedagógico, integrado à Faculdade de Educação (FAE) da UFMG, com a função básica de ofertar cursos

²⁵ Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários.

²⁶ Hoje é denominado Escola Municipal Marconi.

relativos ao ensino de 1º e 2º graus. Em 1972, o Centro Pedagógico foi transferido para o *campus* da Pampulha e passou a ter uma escola de 1º Grau, funcionando em prédio próprio, e paralelamente, um Colégio Técnico (COLTEC). Atualmente o Centro Pedagógico constitui uma Unidade Especial vinculada à Câmara de Graduação da UFMG.

Colégio IMACO - Instituto Municipal de Ciências Contábeis (1961) – instalado no Parque Municipal, criado como uma instituição de ensino superior e posteriormente foi implantado o curso de ensino médio e profissionalizante em Administração e Ciências Contábeis. Portanto o Colégio IMACO, além do Colégio Municipal, representa outro investimento do governo municipal no nível médio de ensino, porém no ramo profissionalizante – ensino comercial.

COLTEC (1968) – foi criado através de convênio do Conselho Britânico, UFMG, CNPq e MEC com o objetivo de formar técnicos de nível médio para atender à demanda de mercado de trabalho. Como já mencionado, o COLTEC está integrado ao Centro Pedagógico da UFMG sendo, portanto, juntamente com a Escola Fundamental do Centro Pedagógico, um campo de experimentação para a formação dos alunos dos cursos de licenciaturas da UFMG.

Quanto às ações do governo do estadual nesse período, destaca-se, a partir de 1968, a expansão da rede de escolas públicas estaduais de Belo Horizonte através da criação dos Departamentos anexos sob a administração do Colégio Estadual, com o objetivo de atender a demanda da população pelo ensino secundário. Esses Departamentos recebem denominações que caracterizam a sua localização em bairros da periferia da cidade: Ginásio Anexo Lagoinha, Ginásio Anexo Gameleira, Ginásio Anexo Sagrada Família, Ginásio Anexo Serra, Ginásio Anexo Coração de Jesus, Ginásio Anexo Horto Florestal e Ginásio Anexo Santo Antônio.²⁷ É nesse período que o Colégio Estadual passa a ser popularmente conhecido como “Estadual Central”, por se constituir a unidade-sede dos outros ginásios e por estar localizado na área mais central de Belo Horizonte.

²⁷ A situação do Anexo Lagoinha era diferente da dos outros anexos, pois ele surgiu de um convênio com o Sindicato dos Tecelões, que teria o direito a 75% das vagas. (Jornal Estado de Minas, 22/06/68). Os anexos iniciaram suas atividades atendendo um total de 3000 alunos, distribuídos, de acordo com a demanda de cada anexo, em três turnos: 1º turno: das 7:00 às 10:30 horas; 2º turno: das 11:00 às 14:30 horas; e 3º turno: das 15:00 às 18:30 horas. Posteriormente, os anexos ampliaram sua oferta também para o ensino secundário. O ingresso nos anexos, semelhante ao Colégio, ocorria através de exames de seleção, sendo realizadas provas nas áreas de conhecimento de Português e Matemática

Em síntese, com base no levantamento e análise das escolas secundárias existentes na cidade nas décadas de 50 a 70 (Apêndice C), permite afirmar que o número de escolas públicas era reduzido e a oferta do ensino secundário estava concentrado nas escolas particulares confessionais. O ensino secundário público praticamente se restringia ao Colégio Estadual e no Colégio Municipal.

O Colégio Estadual se distinguia das demais escolas com as quais comungava a tradição de ensino, públicas ou privadas em alguns aspectos. Especificamente em relação às particulares, o aspecto mais relevante pode ser considerado a gratuidade de ensino. Em relação às públicas (Instituto de Educação, Escola Técnica e Colégio Municipal) se distinguia em dois aspectos: modalidade de ensino ofertado (secundário) e pela localização na cidade.

O Colégio Estadual ofertava o curso secundário socialmente mais valorizado do que o curso normal destinado à formação para o magistério (Instituto de Educação) ou curso técnico destinado a formação de trabalhadores para a indústria (Escola Técnica). Portanto, o Colégio Estadual era a melhor alternativa para aqueles que não podiam arcar com os custos do ensino secundário particular e que aspiravam à ascensão social pela formação em curso superior, cuja via mais promissora era o curso secundário, de qualidade. O Colégio Estadual era também a opção das moças das camadas médias que não desejavam fazer o curso normal.

Quanto ao Colégio Municipal, que também consistia em uma experiência mais recente de educação secundária pública bem sucedida, o Colégio Estadual se distinguia por sua localização na região central, atendendo a um público de nível social mais elevado, potencialmente ideal para reproduzir o selo de excelência acadêmica construído ao longo de sua história, que se fundia com história da educação pública no Estado de Minas Gerais.

2.2.4 O perfil dos alunos

Como afirmado por Santos (2004) a grande maioria dos estabelecimentos de ensino tende a ter no seu corpo discente alunos oriundos das mesmas camadas sociais. Dentro disso, os estabelecimentos podem ser identificados, por exemplo, como escolas de elite, de camadas médias ou de camadas populares.

Nesse sentido, no período de 50-70, algumas escolas particulares (diga-se, as católicas) localizadas na região central de Belo Horizonte, freqüentadas, geralmente, por “alguns” com alto poder aquisitivo, naturalmente podiam ser consideradas escolas de elite. Já as escolas públicas, como o Colégio Estadual, também localizada na região central da cidade, que podia ser freqüentado por “todos” é polêmico identificá-lo como “escola de elite” como faziam os jornais da época.

Vários jornais evidenciavam que os colégios públicos, construídos para atender as classes menos favorecidas, estavam repletos de alunos que possuíam condições de freqüentar colégios particulares. Ainda hoje, quando se fala do Colégio Estadual naquele período, vem à tona a afirmação de seus alunos eram da elite da cidade.

Como afirma Almeida (2006)²⁸ há um uso indiscriminado do termo “elite” sem o devido cuidado e rigor, gerando uma confusão entre conceitos desenvolvidos nas diversas abordagens de teoria de classes com outras perspectivas teóricas baseadas nos estudos de estratificação social e de teoria das elites. Importante destacar que a discussão sobre classe social ou camadas sociais é objeto de polêmica nas ciências sociais devido à dificuldade empírica de definição das mesmas diante da multifacetada realidade social e da existência de uma multiplicidade de aportes teórico-metodológicos em disputa constante.

Naquele período, era comum pensar o Brasil como um país dicotômico, formado apenas por ricos e pobres, sem considerar a classe intermediária, a classe média. Em Belo Horizonte, essa classe intermediária surge e cresce com o processo de industrialização e urbanização da cidade. No entanto, essa classe média apresenta uma diversidade interna na sua composição. Devido a essa diversidade, podemos falar em classes médias (média-alta, média, média-baixa), camadas médias ou segmentos médios.

Considerando que Belo Horizonte, nascida para ser uma cidade administrativa, sendo inicialmente uma cidade de funcionários públicos, nunca foi uma cidade de grandes fortunas, de grandes riquezas. Assim, naquele período, as famílias eram modestas, as fortunas eram raras, de modo que os pertencentes aos segmentos das camadas médias de maior capital cultural, cujo provedor da família tinha curso superior, era considerado “elite”. Como relata

²⁸ O autor faz uma discussão conceitual sobre o termo elite nas ciências sociais com o objetivo de refletir sobre a tese de elitismo econômico freqüentemente referida aos alunos das universidades públicas no Brasil.

Brant (2008) “*o Brasil nesse tempo era um Brasil muito mais pobre. Não tinha essa diferença que tem hoje. O que seria a classe média era... era contadinho mesmo, tanto que tinha que ter conta na padaria, conta no açougue. E quando recebesse ia distribuindo.*”

Dentro disso, pode-se considerar que o perfil do aluno do Colégio Estadual se aproxima dessa heterogeneidade das camadas médias de Belo Horizonte, pois, na pesquisa realizada por Santos (2006), ex-alunos e ex-professores do período em pauta, informaram que no quadro discente do Colégio Estadual predominava alunos provenientes das camadas médias da população, principalmente do segmento das camadas médias de maior capital cultural e que havia uma presença pouco significativa das camadas populares, entre 5 a 10%. Informaram ainda a dificuldade em identificar pertencimento de classe social entre os alunos pelo fato de, “o uso do uniforme e a ausência naquele período, diferentemente da atualidade, de marcas de poder aquisitivo como a “grife”, traduzidas em modelos de tênis, das mochilas, de automóveis e outros, impediam o reconhecimento da origem social do aluno”.

Na pesquisa de Santos (2006), foi evidenciado também que muitos alunos do Colégio Estadual eram filhos de juízes, professores universitários, funcionários públicos e comerciantes. No entanto, devido aos baixos rendimentos ou número da prole, tais famílias só podiam matricular seus filhos na escola pública, obviamente, de qualidade, como era o caso Colégio Estadual na época. Isso pode ser constatado na crônica de Fernando Brant, escritor e compositor, ex-aluno do Colégio no período, quando diz:

Faço aqui uma pequena reflexão para destacar a importância da educação em nossas vidas. Falo de cadeira, **fruto que sou de uma um casal que gerou e criou uma dezena de filhos. Meu pai foi juiz de direito num tempo em que se remunerava mal o judiciário e o salário sempre atrasava.** O Brasil e Minas eram muito mais pobres, mas as desigualdades entre os brasileiros eram muito menores. Além do afeto e dos princípios morais, meus pais se esforçaram e se sacrificaram para dar aos seus o que lhes parecia o essencial: a educação. Com essa herança não monetária pudemos, cada um de nós, com a devida dedicação pessoal indispensável, **construir um espaço de relativo sucesso.** São várias as profissões na minha casa, pois fomos educados para a liberdade. (Brant, 2004)

O excerto acima ilustra bem o perfil do aluno do Colégio Estadual. Não se tratava de uma elite que “*poderia pagar escola particular*”, como anunciavam os jornais da época, mas uma classe média, ou seja, alunos cujas famílias, justamente por não serem portadores de grande capital econômico, buscavam na educação, um capital a ser deixado aos filhos. Assim, talvez

seria mais correto dizer que tinham acesso ao Colégio aqueles que “*podiam melhor se preparar para os exames*”

Logicamente, o exame de seleção privilegiava alguns segmentos sociais em detrimento de outros. Como já mencionado, os conhecimentos adquiridos no ensino primário não eram suficientes para um bom desempenho nos exames de admissão, sendo necessário que os alunos se preparassem para os exames em cursos particulares, logo, a situação dos alunos das camadas populares era agravada pela falta de recursos econômicos de seus familiares em arcarem com as despesas de um curso preparatório, impossibilitando, em muitos casos, às populações carentes de serem bem sucedidas no processo seletivo.

Outro aspecto ressaltado quando se fala do corpo discente do Colégio Estadual diz respeito à geração de ex-alunos²⁹ daquele período que se destacaram no cenário mineiro e nacional como políticos, artistas ou profissionais liberais. No campo da música, merece destacar que vários integrantes do Clube da Esquina, movimento musical gestado na década de 1960 em Minas Gerais, foram alunos do Colégio no período. E como afirma Márcio Borges “*os nossos primeiros auditórios eram os auditórios dos estudantes – aquele auditório em formato de mata-borrão feito pelo Niemeyer, no Colégio Estadual Central. A gente fez muito show ali enquanto éramos estudantes*”³⁰.

Aventamos uma hipótese de que o fato ter formado uma elite “intelectual”, “cultural”, pessoas eminentes em vários campos, tenha contribuído para reforçar a idéia de que o Colégio era freqüentado por uma elite “indiscriminada”.

Na Fig. 4 podemos observar as imagens dos alunos na década de 60 que foram produzidas nas salas de aulas do Colégio.

²⁹ Alguns ex-alunos: Arnaldo Godoy (vereador), Dilma Rousseff (chefe da Casa Civil da Presidência da República) Eduardo Azeredo (ex prefeito e ex governador), Eduardo Gonçalves – Tostão (médico, cronista esportivo e ex-jogador), Fernando Brant (compositor), Fernando Pimentel (ex prefeito de Belo Horizonte), Fernando Sabino (escritor), Hélio Pellegrino (médico e escritor), Henrique de Sousa Filho – Henfil (cartunista), Herbert José de Sousa – Betinho (sociólogo), Humberto Werneck (escritor), José Mayer (ator), Rogério Cardoso (deputado estadual), Sepúlveda Pertence (ex presidente do Supremo Tribunal Federal), Toninho Horta (cantor).

³⁰ Depoimento para o Museu Clube da Esquina. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/clube> Acesso em 22 dez. 2008.



Anexo da Serra – 1ª série D – 1964



3ª série B – 1967



1º Engenharia F – 1967



1º Engenharia D – 1968



1º Colegial A – 1969

Figura 4 – Alunos do Colégio Estadual na década de 60

Fonte: Ex-alunos (2008)

2.2.5 O prestígio e a qualificação dos professores

Os depoimentos dos alunos na pesquisa de Santos (2006) foi marcado pela frase “tivemos grandes professores”. O nível de conhecimento dos professores era um aspecto distintivo do Colégio em termos de qualidade de ensino. Como explicado por Santos (2006), a qualidade de ensino do Colégio não se revelava por um currículo diferenciado, nem em termos de conteúdo nem de forma, pois as disciplinas era a mesmas dos currículos das demais escolas e as formas de trabalho em sala não tinha nada de inovador, limitando-se às tradicionais aulas expositivas.

Da mesma forma que havia um processo que selecionava os alunos, havia também um processo de seleção para o preenchimento dos cargos de docentes. A carreira docente compreendia os seguintes níveis: professor Catedrático, professor de Ensino Médio, professor Auxiliar de Ensino Médio (contratados). Em síntese, no Colégio Estadual eram realizadas provas para catedráticos, exame de suficiência para professores que já estavam contratados e lecionando há um ano no interior para que pudesse ser efetivados pelo Estado, além de provas de seleção para contratações temporárias.

O concurso para catedrático compreendia as seguintes etapas: prova de títulos, tese, prova escrita, prova prática de acordo com a disciplina (ex. trabalhos manuais) e prova de didática (exposição de uma aula). Segundo os depoentes da pesquisa de Santos, esses concursos eram mais difíceis de aprovação do que os concursos de ingresso para a UFMG, havendo casos de professores que tiveram êxito em concursos da UFMG, mas foram reprovados no concurso do Colégio Estadual.

Como já mencionado, em virtude da equiparação dos colégios oficiais ao Colégio Pedro II pela Reforma Francisco Campos, a estrutura e funcionamento dos colégios secundários seguiam os moldes do Colégio Pedro II, que eram semelhantes a organização da universidade, portanto adotava-se o sistema de cátedra³¹. Essa organização do ensino secundário nos moldes do ensino superior contribuía para o status do professor do secundário, conferindo dignidade ao ofício. Naquela época, os professores secundaristas constituíam uma pequena elite, formada nas Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, bem mais próximo do perfil dos

³¹ No sistema de cátedra vigente na universidade até a reforma universitária de 1968, o professor catedrático é a categoria de topo da carreira docente. O sistema de cátedra garantia ao professor catedrático estabilidade e liberdade de ensino. Ao catedrático competia a orientação pedagógica e científica de uma área de estudo. O Decreto 464, de 11 de fevereiro de 1969, transformou os cargos de *professor catedrático* em cargos de professor titular.

docentes do ensino superior, ao contrário dos professores do ensino primário formado nas Escolas Normais.

Diferentemente dos dias atuais, o professor do ensino secundário naquela época tinha prestígio, poder aquisitivo, condições de vida, portanto, satisfação no exercício do magistério. Segundo dados da pesquisa de Santos (2006), o salário inicial do professor naquela época era alto, sendo equivalentes aos vencimentos dos magistrados³² e gerentes no setor privado.

Todavia parte de seu professorado acumulava o cargo de professor do colégio, com o de professor da antiga FAFICH da UFMG. Na pesquisa de Santos (2006) vários catedráticos ressaltaram a formação em cursos de pós-graduação até mesmo fora do país e cursos de aperfeiçoamento. Muitos também produziram livros que eram utilizados pelos próprios alunos do colégio.

Da mesma forma que o colégio tem uma geração de ex-alunos que se destacaram socialmente, cabe registrar que pessoas de destaque no meio acadêmico fizeram parte do corpo docente naquele período, como o Prof. Elias Murad, Prof. Aloísio Pimenta, o poeta e escritor Afonso Romano Santana, a Prof^a Beatriz Alvarenga³³, dentre outros. Sobre essa última, cabe ressaltar que o seu ingresso na docência universitária foi uma reivindicação de seus ex-alunos do Colégio Estadual, que estando na Universidade, fizeram abaixo assinado, propondo que ela fosse admitida no quadros da Universidade (Alvarenga, 2004).

2.2.6 As experiências significativas

Para Mafra (2003) as escolas produzem uma identidade, uma marca própria que a distingue das demais. Segundo a autora essa marca, ao ser incorporada pela experiência, fixa como uma segunda natureza na representação e na prática social de seus ex-alunos. Portanto, torna-se importante compreender as experiências que marcaram a prática social dos ex- alunos do Colégio naquele período.

³² É importante ressaltarmos que os magistrados neste período não eram bem remunerados como são hoje os funcionários do poder judiciário.

³³ Juntamente com o Prof. Antônio Máximo escreveu o livro Curso de Física, obra disseminada no Brasil, que vem sendo atualizado e reeditado nos últimos 40 anos.

Na pesquisa de Santos (2006) foi muito realçado o clima cultural do Colégio. Professores e alunos ou grupos de alunos dialogavam muito sobre política, cinema, teatro, literatura, artes plásticas, dentro e fora do ambiente de sala de aula. Essas experiências marcaram a geração de alunos do período, despertando-lhes gostos, interesses e sensibilidades para as atividades e práticas variadas nos diversos campos culturais. Além disso, foi muito ressaltado a importância do Colégio na sua formação política

Nesse sentido, cabe destacar a importância da Associação Cultural Esportiva e Recreativa do Colégio Estadual de Minas Gerais (ACERCE), fundada em 1945 e coordenada pelos alunos através do regime de gestão de chapas. A ACERCE tinha por finalidade proporcionar campo para maior desenvolvimento cultural, recreativo, social e esportivo aos seus associados. Em síntese, sobre as atividades desenvolvidas pela ACERCE cabe destacar:

- organização de campeonatos internos de várias modalidades de esporte e a participação em torneios esportivos inter-colegiais.
- realização de concursos de monografia, oratória, contos, poesia, temáticas ligadas a alguma disciplina do currículo e eleição da “Rainha do Centenário”.
- promoção de horas dançantes quinzenais, bailes, festa junina. Além disso, havia as horas sociais com a realização de conferências, números musicais, concursos, dentre outros.

A festa junina era considerada o maior dos eventos realizados pelo colégio, ocorrendo a participação de todos os familiares dos alunos e de todo o grupo de funcionários do estabelecimento.

Importa destacar também, a pequena biblioteca da ACERCE, criada para complementar a biblioteca do colégio, com obras mais modernas e mesmo, jornais e revistas. Seu acervo era constituído de doações de escritores brasileiros modernos e editores por meio de campanhas e cartas enviadas aos mesmos.

Outro empreendimento da ACERCE foi Jornal “A Inúbia”³⁴, um espaço para publicação de poemas, contos, artigos, opiniões e idéias sobre assuntos que estavam em voga na época e

³⁴ *Inúbia*: trombeta de guerra dos índios tupis-guaranis. A publicação do jornal ficava a cargo do Departamento de Publicidade. Este era o departamento da ACERCE que enfrentava maiores problemas por ser muito caro o

críticas relacionadas a tomadas de decisões da associação. Para Fernando Sabino, ex-aluno do colégio, Inúbia foi um dos primeiros espaços encontrado por ele para publicar e divulgar um conto seu.³⁵

Merece destaque também a organização de campanhas de auxílio aos carentes e doentes. No ano 1961, foi promovida pela ACERCE campanha em favor dos leprosos da Colônia Santa Isabel e São Francisco de Assis, que de acordo com a imprensa da época foi uma campanha de sucesso. (Estado de Minas, 01/07/61). Assim, pode-se dizer as atividades extra-curriculares da ACERCE proporcionaram uma formação ampla dos alunos, perpassando pelas dimensões do social, cultural, político, contribuindo para a formação de alunos que ocuparam, posteriormente, posições de prestígio e funções importantes em várias esferas da sociedade mineira.

No final de 1961 foi realizado um plebiscito para transformar a ACERCE em Diretório Estudantil, pois era desejada a ampliação do campo de atuação da ACERCE, podendo assim atuar representando os alunos perante a direção do colégio, junto e entidades estudantis e perante os poderes públicos. No ano seguinte, 1962, a Associação passou a ser denominada Diretório Estudantil e configurar-se nos moldes dos Diretórios Universitário.

Diferentemente da ACERCE, que tinha por finalidade proporcionar a seus associados um campo para maior desenvolvimento cultural, recreativo, social e esportivo, o Diretório Estudantil tinha como propósito a implantação de ações voltadas para a democratização das decisões internas do Colégio. No contexto do golpe militar de 1964, o Diretório Estudantil do Colégio Estadual passa a se engajar nas questões políticas, passando a protestar contra a repressão do regime militar. Nesse contexto, tornaram-se frequentes a realização de assembléias e a participação dos estudantes em passeatas e protestos contra o regime militar. Como registra a história da educação brasileira, no final da década de 60 e início da década de 70 intensificou-se o movimento estudantil contra a política educacional dos militares. Em consequência, desencadeou-se a repressão ao movimento dos estudantes, colocando as organizações estudantis na clandestinidade. Nesse cenário, a vida estudantil no Colégio

custeio da impressão mensal do jornal, ficando alguns anos com apenas duas publicações anuais. Como meios de arrecadar fundos, havia o patrocínio de instituições privadas por meio de anúncios em suas edições.

³⁵ “... a Inúbia foi que primeiro publicou um conto meu...” (Jornal Inúbia, 11/1962). Este fato ocorreu em 1.962 quando Fernando Sabino retornou ao colégio, convidado pelos alunos e realizou uma palestra para sobre o gênero literário crônica, bem como, deu uma entrevista para o jornal Inúbia sobre o ensino no Brasil e enviou um artigo com exclusividade para ser publicado

Estadual no final dos anos 60 foi marcada pelo envolvimento dos alunos em assembléias, passeatas e atos de protesto contra o regime militar, como consta em depoimentos de ex-alunos desse período. (Apêndice)

O Apêndice E apresenta excertos de crônicas, depoimentos e reportagens que ilustram as experiências de ex-alunos do Colégio, tanto na área cultural como militância no movimento estudantil. Naquele período a luta dos estudantes pela redemocratização do país, sempre teve “a atividade artística, a música e o teatro como instrumentos de libertação, de prazer e de humanização”. Godoy (2008)

Capítulo 3 - Reconstruindo trajetórias de sucesso escolar nas camadas populares e as estratégias de mobilização escolar

Neste capítulo, nosso esforço foi buscar investigar como foram se constituindo, ao longo do processo de escolarização dos cinco sujeitos pesquisados, percursos escolares bem sucedidos. Para isso, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte serão apresentados o perfil dos protagonistas da nossa pesquisa. Na segunda parte tratamos de reconstituir a trajetória escolar dos entrevistados, destacando os traços semelhantes, observados em nossas análises, considerando o conjunto das mesmas. Assim, evitamos fazer das trajetórias puras descrições, sem comparações que, segundo Lahire (1997), não favorecem a uma orientação interpretativa definida.

3.1 Os protagonistas da pesquisa³⁶

Felipe, João, Lucas, Maria e Mateus constituem o grupo de ex-alunos secundarista do Colégio Estadual de Minas Gerais³⁷, na década de 60, selecionados para a realização desta pesquisa. Por um lado, esses sujeitos formam um único grupo ao destacarmos o sucesso escolar atingido por todos eles, sujeitos pertencentes às camadas populares em uma instituição de ensino público, à época, referência no sistema educacional mineiro. Por outro lado, eles apresentam trajetórias escolares singulares, portanto, constituídas por processos de escolarização que se diferenciam em relação às dificuldades vivenciadas, às estratégias construídas e utilizadas para superá-las, o grau de investimento familiar e pessoal.

Os entrevistados são 4 homens e 1 mulher, oriundos de famílias de baixa renda, de pais com reduzido grau de escolaridade e com ocupações predominantemente manuais. Ingressaram no Colégio Estadual no início da década de 60, para cursarem o curso colegial, sendo este último definido pelo aluno em função da ênfase dada para as áreas de humanas, exatas ou ciências biológicas. O Quadro 01 informa o período, o turno, as modalidades de ensino e o curso concluído pelos entrevistados no Colégio Estadual de Minas Gerais.

³⁶ No corpo desta dissertação utilizamos pseudônimos no lugar dos nomes verídicos dos sujeitos.

³⁷ Ao referirmos ao Colégio Estadual de Minas Gerais, usaremos apenas o nome Colégio Estadual.

Quadro 1
Período, turno, curso concluído pelos entrevistados no Colégio Estadual

Entrevistados	Período	Turno	Curso
Felipe	1963/1965	manhã	Científico Medicina
João	1962/1964	noite	Clássico Letras
Lucas	1963/1965	noite	Científico Engenharia
Maria	1961/1963	manhã/noite	Clássico Ciências Sociais
Mateus	1963/1965	manhã	Científico Engenharia

Fonte: Entrevistas

No Quadro 1 observa-se que todos os entrevistados tiveram um percurso escolar sem atropelos no colegial. No entanto, três entrevistados apresentaram problemas no curso ginásial como pode ser visto no Quadro 02, a seguir.

Quadro 02
Trajectoria escolar dos entrevistados no ensino primário e ginásial

Entrevistados	Primário	Ginásial	Fluxo escolar
Felipe	Escola Pública em Luz	Escola Particular em Dores do Indaiá (1º ao 3º ano) Colégio Estadual (4º ano)	2 reprovações no 1º ano ginásial
João	Grupo Escolar Sandoval de Azevedo	Colégio IMACO	Sem retenção
Lucas ⁽¹⁾	Grupo Escolar José Bonifácio	Colégio Municipal de Belo Horizonte	Sem retenção
Maria	Grupo Escolar José Bonifácio	Instituto de Educação de Minas Gerais	3 reprovações no ginásial
Mateus	Grupo Escolar Barão de Macaúbas	Colégio Estadual	1 reprovação no 1º ano ginásial

Fonte: entrevistas

Nota: (1) Iniciou o ensino primário com três anos de atraso. Após a conclusão do ensino ginásial interrompe os estudos durante três anos.

Apenas o entrevistado Mateus realizou todo o ensino secundário (ginásial e colegial) no Colégio Estadual. O curso primário também foi realizado em uma escola pública, o Grupo

Escolar Barão de Macaúbas, situado no bairro Floresta, não apresentando nenhuma reprovação neste período. Em seu percurso escolar Mateus apresenta uma reprovação, ocorrida no primeiro ano do curso ginásial, atribuindo ao professor de matemática a responsabilidade de não conseguir passar de ano. Para ele, a sua dificuldade em aprender os conteúdos desta área de conhecimento, ocorreu em função da didática adotada pelo professor. Entretanto, este percalço em seu percurso escolar não o impediu de continuar seus estudos, apresentando bom desempenho escolar nos anos seguintes.

Felipe iniciou seus estudos no Colégio Estadual no quarto ano do curso ginásial sendo aprovado no concorrido processo de seleção³⁸. Não apresentou reprovação durante o seu percurso escolar no curso colegial. Em relação a seu processo de escolarização anterior, o ensino primário e parte do ensino ginásial (os três primeiros anos do curso ginásial) foram cursados no interior de Minas Gerais. O curso primário foi feito em uma escola pública na cidade de Luz, sendo bem sucedido em seus estudos. Após a sua aprovação no exame de admissão, Felipe iniciou o curso ginásial e não obteve bons resultados na escola, sendo reprovado duas vezes no primeiro ano. Ao mudar-se para a casa de seus avós, decisão tomada pelo pai, Felipe realiza o ginásio em uma escola particular na cidade de Dores do Indaiá, sendo seus estudos custeados pela tia, que tinha uma condição econômica bem melhor do que sua família. Ao longo dos três anos que viveu com seus avós e sua tia, Felipe apresentou bons resultados escolares, conseguindo, de acordo com seu relato, a ser o primeiro aluno da turma durante este período.

Lucas, Maria e João cursaram apenas parte do ensino secundário - o curso colegial- no Colégio Estadual, ambos apresentando neste curso um percurso escolar bem sucedido e sem retenções. Lucas cursou o primário – matriculado assim que sua família mudou para Belo Horizonte no Grupo Escolar José Bonifácio, situado no bairro Santa Tereza - e o ensino ginásial no Colégio Municipal de Belo Horizonte, ambas escolas públicas. Iniciou seu processo de escolarização com três anos de atraso. De acordo com Lucas, a causa do seu atraso escolar se deu, primeiramente, devido ao trabalho do pai (fiscal de estrada de ferro) que impossibilitava sua família de ter uma residência fixa, chegando a morar, em um curto espaço de tempo, em várias regiões rurais. Faltando dois anos para o pai ser transferido para a Estação de Ferro da cidade de Belo Horizonte, surgiu a oportunidade de Lucas aprender as

³⁸ O Colégio Estadual realizava exame de seleção para o preenchimento de vagas remanescentes.

primeiras letras com a filha de um fazendeiro, sendo as aulas realizadas em uma casa de pau a pique localizada a seis quilômetros do prédio da estação de trem, local onde residia. Posteriormente, após a conclusão do ensino ginásial Lucas interrompe seus estudos durante três anos para ingressar no mercado de trabalho. Retorna para a escola e apresenta bom desempenho escolar no curso colegial.

A primeira experiência escolar de Maria se deu em uma instituição escolar pública, no Grupo Escolar José Bonifácio, onde cursou o ensino primário e, segundo afirma, foi considerada a melhor aluna. Apresentando o maior rendimento escolar da instituição foi premiada pelo Secretário de Educação quando terminou o curso primário. O ginásial foi cursado no Instituto de Educação de Minas Gerais, da Rede Estadual de Ensino, caracterizado, tradicionalmente, como uma escola que oferece ensino de boa qualidade, sobretudo no que diz respeito à formação de professores para o ensino primário, tratava-se do Curso Normal. Maria, semelhante a Felipe, sofreu a experiência da reprovação no ensino ginásial, tendo sido reprovada três vezes. Seu fracasso escolar é justificado pela sua falta de interesse pelos estudos, indisciplina em sala de aula e a recusa de realizar as tarefas escolares. Antes de terminar o ensino ginásial, Maria estabelece uma nova relação com a escola, passando a dedicar-se aos estudos, não ocorrendo mais retenções em seu percurso escolar.

João foi o único investigado que não apresentou retenção ao longo de sua trajetória escolar. No Grupo Escolar Sandoval de Azevedo conclui o ensino primário, realizando o curso ginásial no Colégio IMACO, situado no centro de Belo Horizonte.

Imediatamente após a conclusão do ensino secundário, a exceção de Lucas, todos os entrevistados deram continuidade aos estudos, fazendo um curso superior numa instituição pública de renome, a UFMG. Lucas ingressou nesta mesma universidade no ano seguinte recorrendo a um cursinho pré-vestibular durante um ano para garantir sua aprovação. O Quadro 3 descreve o curso escolhido por eles para a realização do ensino superior.

Quadro 03
Trajetória escolar dos entrevistados no ensino superior

Entrevistados	Curso	Instituição
Felipe	Medicina	UFMG
João	Jornalismo	UFMG
Lucas	Engenharia Civil	UFMG
Maria	Ciências Sociais	UFMG
Mateus	Arquitetura	UFMG

Fonte: Entrevistas

Segundo os entrevistados não houve mobilização de seus pais para que fizessem um curso superior. A ambição maior era que os filhos atingissem o ensino secundário e, a partir daí, tivessem melhores condições de se posicionar no mercado de trabalho. A perspectiva de ingresso na universidade, pelos entrevistados, foi se colocando gradativamente como um horizonte possível, a partir do desempenho alcançado por eles, do convívio com outros grupos de referência e a permanência em uma instituição de ensino reconhecida como a melhor escola do Estado de Minas Gerais.

A seguir, busca-se dar uma visão geral da trajetória escolar vivenciadas pelos entrevistados no ensino secundário e no ensino superior, bem como suas ocupações profissionais atuais.

Lucas, atualmente com 67 anos de idade, é casado, pai de 2 filhas e Engenheiro Civil aposentado. Ingressou no Colégio Estadual em 1963 através de processo seletivo para realizar o curso científico de Engenharia. Em 1965 formou-se sendo aprovado no vestibular da UFMG para Engenharia Civil em 1967. Aluno do noturno, Lucas retornou os estudos depois de um tempo sem estudar – aproximadamente 3 anos depois do curso ginásial - ao perceber que sem um diploma não conseguiria melhorar de vida.

Orientado pela sua tia e comunicado por um amigo sobre as inscrições no Colégio Estadual, Lucas preparou-se sozinho para o exame de seleção. Foi aprovado e reiniciou sua trajetória

escolar sem interrupções e também sem reprovações. Atribuí esse sucesso ao alcance da maturidade e a construção de um projeto escolar. Dedicado aos estudos venceu o medo de aprender matemática e realizou o sonho de ser engenheiro. Irmão mais velho de uma fratria de 4 homens contou com o incentivo de seu pai e com a orientação da sua tia materna para alcançar seus objetivos. Todos os seus irmãos fizeram curso superior, embora apresentado percursos escolares acidentados, com interrupções e reprovações. Seus pais possuíam baixo grau de instrução - o pai primário incompleto e a mãe curso primário. Relembra com muito carinho o Colégio Estadual enfatizando sua excelência no ensino, o seu “clima” liberal e a convivência social.

Felipe, médico psiquiatra intercala, atualmente, sua atividade profissional ministrando palestras em diversas faculdades/universidades e escrevendo artigos e livros científicos. Aos 64 anos de idade, Felipe é divorciado e pai de 2 filhos. Orientado por um amigo (primo da sua futura esposa), inscreveu-se no processo de seleção do colégio conseguindo aprovação e uma boa colocação no concurso. Aluno do curso diurno, Felipe ingressou no colégio em 1962 para fazer o quarto ano do curso ginásial. Optou em realizar o Científico Medicina no curso colegial formando-se em 1965.

Alcançou aprovação direta no vestibular da UFMG onde cursou medicina. Seus pais possuíam níveis de escolarização diferenciados, a mãe normalista e o pai com o primário completo. Felipe se considera um vitorioso por ter conseguido prosseguir sua trajetória escolar com sucesso depois de dois fracassos consecutivos no curso ginásial. Atribuí essa mudança em sua trajetória escolar devido a sua conscientização de que estudar era o único caminho que tinha pela frente, caso contrário, seria como seu pai: “comerciante ou agricultor”.

Foi o único filho que conquistou um diploma do ensino superior, devido a sua autodeterminação e o desejo de realizar o sonho da mãe, foram elementos que o impulsionaram a trilhar um caminho que lhe permitisse fazer o curso de medicina. Do colégio destaca o nível intelectual dos alunos, a convivência com esses alunos, a seriedade e a competência profissional dos professores. Segundo Felipe “eu não sei se com os outros [alunos] aconteceu isso, mas o Estadual virou uma espécie de mito na nossa vida, pelo menos na minha era uma referência”.

Mateus hoje tem 61 anos de idade, é casado, tem 3 filhos, aposentou-se da profissão de arquiteto e continua trabalhando como professor de artes manuais e com artesanato. Depois de se preparar durante um ano para o exame de admissão, Mateus ingressou no colégio de forma bem diferente dos outros entrevistados, em 1959 na 1ª série do curso ginásial. Declarou que o sonho do pai era que estudasse no Colégio Militar, mas como não conseguiu passar ficou com a opção dois, o Colégio Estadual, pois também era uma escola pública e, sobretudo, gratuita. Optou em fazer o curso científico Engenharia e influenciado pelo irmão mais velho escolheu o curso de Arquitetura. Ambos foram os únicos irmãos que fizeram curso superior.

Filho caçula de uma família composta por 7 irmãos, Mateus teve o privilégio de não trabalhar durante o curso secundário, formando em 1965. Foi aprovado também na UFMG onde cursou Arquitetura e se formou em 1970. Frequentou a escola no período diurno e as orientações do pai foram fundamentais em seu percurso escolar. Seus pais possuíam baixo grau de escolaridade, ambos o curso primário. Destaca como aspecto importante do colégio o “clima” de liberdade, a arquitetura moderna e diferenciada de todas as escolas que conhecia na época e a oportunidade de estar convivendo com pessoas que apresentavam um nível social, cultural e econômico diferenciado do seu meio familiar.

Maria, funcionária pública do Estado, aposentada, hoje tem 67 anos de idade, é divorciada e mãe de 2 filhos. Ingressou no colégio em 1960 no curso clássico Ciências Sociais após aprovação no processo seletivo. Formou-se em 1963 sendo aprovada, no ano seguinte, no vestibular da UFMG para o curso de Ciências Sociais – hoje denominado Sociologia. Foi para o Colégio Estadual porque não queria ser professora primária conforme seu pai desejava. Mulher dinâmica e decidida foi a única filha de uma família com 5 irmãos que fez curso superior, e, posteriormente, realizou outro curso – Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Durante sua trajetória escolar no ensino primário e ginásial morou com seus avós, única alternativa para continuar seus estudos sem correr o risco de interrupções. Seus familiares não tinham residência fixa, pois seu pai trabalhava como “administrador” de fazendas do Estado.

Durante o curso colegial voltou a morar com seus pais e iniciou suas atividades no mercado de trabalho, alternativa encontrada para custear atividades extra-escolares, por exemplo, curso de inglês, apontado como necessário para manter seu sucesso escolar. Maria frequentou 2

turnos do colégio, manhã e noite, o que lhe possibilitou perceber as diferenças entre eles. Durante sua permanência no colégio conviveu e fez amizade com o grupo de alunos das camadas mais favorecidas de Belo Horizonte. Seus pais também tinham pouca escolaridade possuindo, ambos, apenas o diploma do curso primário. Relembra com riqueza de detalhes de todos os colegas de turma, dos professores e de diversas situações vivenciadas no colégio. Sobre o colégio destaca a sua excelência acadêmica, a qualidade do ensino e a sua superioridade em relação aos outros colégios para na aprovação de alunos no processo seletivo do vestibular da UFMG.

João hoje tem 62 anos de idade, é casado, pai de 3 filhos e trabalha como agente publicitário em sua própria empresa. Formado em Jornalismo e Administração de Empresas, iniciou seus estudos no Colégio Estadual em 1962 para cursar o colegial, após aprovação no exame de seleção escolhendo como ênfase o curso Científico Letras. Matriculou-se no colégio no período noturno, mas não trabalhou durante o período que cursou o colegial. Formou-se em 1964 iniciando no ano seguinte o curso de Jornalismo na UFMG. É o penúltimo filho de uma família composta por 13 irmãos, sendo que apenas João e o irmão casula conseguiram uma formação em nível superior. Seus pais possuíam baixa escolaridade (pai: primário incompleto/mãe: primário). Atribuí o seu sucesso escolar a seus familiares, principalmente, aos irmãos mais velhos, que lhe “permitiram” dedicar-se integralmente aos estudos. Nesse universo escolar, destaca também o papel desempenhado pelos professores do Colégio Estadual em seu processo de escolarização. Com muita determinação, esforço e dedicação João conseguiu superar as dificuldades no campo escolar e econômico e trilhar um percurso escolar diferenciado dos seus irmãos mais velhos.

O colégio influenciou a escolha da sua profissão, o seu gosto pela leitura e pela escrita e o seu interesse pelos esportes. Em relação aos aspectos positivos da escola enfatiza a moderna arquitetura, o clima de liberdade, as amizades, o convívio com os professores, reitor e alunos, o clima intelectual e o destaque dado aos esportes. Para ele “o Colégio Estadual foi mais do que uma escola de formação, de ensino, foi uma escola de vida.”

3.2 O que nos dizem as entrevistas

Apoiamos para a reflexão dos dados da investigação no esquema interpretativo adotado por Lahire (1997), o qual se baseia no conceito de configuração social de Norbert Elias. Nesta perspectiva, as construções das configurações singulares das trajetórias escolares dos sujeitos da pesquisa constituíram-se apoiadas no cruzamento de elementos específicos e não na dependência de uma situação particular como a autodeterminação do sujeito ou o projeto familiar de escolarização. Portanto, esta postura metodológica exigiu que analisássemos todos os elementos de forma interdependente, contextualizada e relacional, processo que resultou em realidades ou configurações singulares (Viana, 2005 p. 12).

Os estudos sobre o efeito-escola (clima da escola) e efeito- professor também se mostraram pertinentes para a análise dos elementos, uma vez que esses fatores também foram fundamentais para a constituição de uma história escolar que mudou o destino escolar de indivíduos dos meios populares ao conquistarem uma trajetória escolar longa e bem sucedida.

Para definir parâmetros para a análise do nosso material empírico, debruçamos o nosso olhar para pontos específicos da pesquisa, na tentativa de nos determos em elementos explicativos que possibilitaram um processo de escolarização de ex-alunos das camadas populares marcado por uma trajetória de sucesso. Dessa forma, a reconstrução da trajetória escolar destes jovens foi realizada a partir da inter-relação de quatro elementos que influenciaram o sucesso escolar, são eles: (1) família (tradicional e ampliada); (2) pessoas/grupos exteriores à família; (3) os professores; (4) o “clima” do estabelecimento escolar.

3.2.1 Os processos familiares de mobilização escolar

A família, primeira instância de socialização dos indivíduos, é, ainda, considerada o grupo mais importante para transmitir capital cultural e para orientar a ação dos filhos na aquisição de capital escolar. Portanto, de acordo com Bourdieu (1997), a família é “a *base* de estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas” (p. 36, grifo do autor).

As análises dos dados da pesquisa evidenciam que não houve mobilização dos pais para pensar e organizar a trajetória escolar dos seus filhos, mas houve ações, atitudes mobilizadoras para que os filhos prosseguissem nos estudos. Ao lado disso, como alerta Viana (2005) o êxito escolar nos meios populares não se limita, diretamente, à mobilização escolar das famílias. No processo de reconstrução da escolarização é necessário considerar a presença de outras formas particulares da participação da família deste meio social na trajetória escolar dos seus filhos. A autora trabalha com a hipótese de que as práticas socializadoras de familiares populares produzem disposições facilitadoras de longevidade escolar que podem favorecer, ou não, o sucesso escolar dos filhos.

Nesse sentido, de acordo com Lahire (1997) determinados traços (moral da boa conduta, do respeito e conformidade às regras, do esforço, da perseverança, dentre outros) podem contribuir para uma trajetória escolar de sucesso, na medida em que desenvolvem estruturas cognitivas importantes para o meio escolar. Em suas conclusões afirma que “a regularidade das atividades, dos horários, das regras de vida rigorosas e recorrente, as ordenações, os arranjos ou as classificações domésticas, produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de colocar ordem, de dirigir, de organizar pensamentos” (Lahire, 1993, p.25 apud Viana, 2005, p.35). Portanto, práticas socializadoras presentes nos meios populares podem favorecer a produção de disposições, competências e valores requeridos pela escola.

Assim como os estudos de Lahire (1997) e de Viana (2005) apontaram a presença de práticas educativas nas famílias populares menos voltadas para o “objetivamente escolar”, em nossa pesquisa a análise dos dados mostra também a utilização pelas famílias ao longo do processo de escolarização dos depoentes, práticas socializadoras que foram fundamentais para determinar o destino escolar de cada um, sem no entanto estarem voltadas para a escola de forma intencional ou planejada. Práticas essas que, na maioria dos casos investigados, manifestaram-se nem sempre de forma direta, clara e planejada, mas que foram fundamentais no processo de produção do sucesso escolar dos sujeitos da nossa pesquisa.

Portanto, é através da análise das influências exercidas pelo meio familiar no percurso escolar dos depoentes que poderemos compreender e descrever as suas trajetórias escolares. Acreditamos que estas famílias participaram do processo de escolarização de seus filhos, embora nem todas tenham idealizado para eles um projeto escolar extenso e com sucesso. E é

exatamente isso que podemos observar através das práticas exercidas pelos membros familiares e lembradas pelos nossos entrevistados.

3.2.1.1 O papel da família tradicional

Embora todos os pais dos entrevistados possuíssem um baixo grau de escolarização – conforme demonstrado no Quadro 4 – estes viam na escolarização de seus filhos o caminho para que não reproduzisse suas condições sociais de existência. Eles acreditavam na importância da escola como elemento de mobilidade social e econômica. Impedidos pelas circunstâncias da vida de terem uma escolarização avançada, nunca deixaram de incentivar os filhos a estudarem.

Quadro 4
Escolaridade e ocupação dos pais dos entrevistados

Entrevistados	Instrução		Ocupação	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Felipe	primário	curso normal	negociante	dona de casa
João	primário (incompleto)	primário	representante comercial	dona de casa
Lucas	primário (incompleto)	primário	ferroviário	dona de casa
Maria	primário	primário	funcionário público/ lapidação e venda de pedras preciosas	dona de casa/ chapeleira
Mateus	primário	primário	funcionário da estrada de ferro	dona de casa

Fonte: Entrevistas

No percurso de escolarização dos entrevistados, ao longo do ensino secundário, membros de suas famílias desempenharam papéis específicos e importantes. Mas, neste núcleo familiar o papel que mais se destacou, exceto para a nossa depoente Maria, foi o desempenhado pelo

pai. A presença da figura paterna é muito enfatizada pelos entrevistados, atribuindo a ela a oportunidade dos estudos, a importância e o valor da escola, o incentivo, a confiança, o investimento (material) e a perseverança em sua escolarização. O papel delegado à mãe era de acompanhar o cotidiano escolar dos filhos por meio do controle da frequência às aulas e o monitoramento dos bilhetes enviados pela escola. Na memória deles, cabia ao pai, mais do que à mãe, a tarefa de cobrar e de incentivar os filhos a estudarem para conquistarem um título, um diploma profissional. As passagens que se seguem demonstram isso:

Meu pai, ele cobrava muito da gente, estudar e tudo mais. Principalmente pela situação dele, ele não estudou. Então, ele queria que a gente de alguma forma, se sobressaísse nessa área. Formasse em alguma coisa, tivesse um título. (Lucas).

Meu pai sempre foi muito preocupado em educar os filhos porque ele não pode ter uma educação, devido a... Primeiro porque foi arrimo de família. Ele veio com os pais do sul de Minas, então foi trabalhar e teve que parar os estudos para poder tomar conta dessa família. Então, ele tinha uma, maneira de conduzir os filhos da seguinte forma: enquanto você quiser estudar você vai ficar em casa. Se você não quiser estudar, você vai trabalhar. (Mateus)

Estudar para a gente que era pobre era difícil, mas meu pai incentivava todos os filhos para estudarem. (João)

Meu pai dava muito valor ao estudo. Em termo de valor foi esse. Fora isto a cobrança. A cobrança “olha, você tem que estudar. Estudar é importante”. Até porque meu pai, ele só tinha o primário. Então ele falava “olha vocês precisam estudar, formar é importante”. E ele cobrava isto para valer. Então este, digamos assim, foi o investimento e a cobrança dele. (Felipe)

A influência exercida pela figura paterna na trajetória escolar de Lucas foi mais extensa, em comparação às práticas exercidas pelos outros pais, pois foi por meio da sua orientação que o filho escolheu realizar o curso de engenharia, profissão que apresentava um maior prestígio social, uma melhor remuneração, bem como era uma atividade que o pai vivenciava em seu ambiente de trabalho.

Tudo nos leva a pensar que houve uma interiorização pelos entrevistados dos projetos dos pais, que desejavam que os filhos por meio dos estudos viessem a exercer uma atividade profissional mais estável e mais segura do que a deles. Os trechos abaixo expressam claramente esta constatação ao afirmarem:

Ele [pai]³⁹ mexia com ferrovia, era ferroviário. A gente foi criado nesse meio. Então, gostava muito de máquina. Eu gostava muito de roda, eu achava uma maravilha. Desenhava. Ele incentivou muito fazer engenharia, porque também no serviço dele tinha os engenheiros mecânicos. (Lucas)

Então, os meus irmãos quase todos a partir de 14, 15 anos eles começaram a trabalhar. Então eles estudavam de tarde ou estudavam de noite. Eu fui a única exceção, porque ele [pai] não me deixou trabalhar. (por ser o mais novo?) É! O padrão de vida dele tinha melhorado e ele falou: “Não! Enquanto você quiser você pode ficar aqui em casa. Você vai ter cama, roupa lavada e você vai estudar.” (Mateus)

Meu pai tinha pouco estudo, mas mesmo assim para ele era muito importante estudar. Embora, os meus irmãos não quisessem estudar. Ele [pai] sempre incentivou a gente a estudar, ter uma profissão, melhorar de vida. (João)

Meu pai fez eu e meu irmão estudar. Mesmo eu sendo reprovado, várias vezes, meu pai fez questão que eu continuasse a estudar. Ele dava tanto valor ao estudo que quando ele viu que eu não passava de ano, ele me ameaçou, falou que se eu não passasse de ano ia ter que trabalhar com ele. E, ele sabia que eu não gostava e nem queria ser comerciante e nem agricultor. (Felipe)

Em um momento difícil do percurso escolar de Mateus, a realização da prova de 2ª época de matemática (atualmente conhecida como recuperação final) coube ao pai a tarefa de dar um apoio moral e afetivo ao filho, acompanhando-o até a escola e assistindo a sua prova oral. O entrevistado, muito emocionado, relata esse momento da sua vida escolar da seguinte forma:

Então, me lembro que o meu pai foi comigo na época que eu estava para fazer prova com o professor X. Ele [pai] foi assistir a minha prova oral. Eu lembro que ele participou. Mas, naquela época os pais podiam participar da prova oral do filho. (Mateus)

Como já demonstrado em outras pesquisas (Silva, 2003 e Silva 2005), as famílias dos meios populares compreendem a importância da incorporação do capital escolar pelos seus filhos, pois apresentando pouco capital econômico e cultural, e, em sua maioria, ausência de bens materiais, os pais reconhecem que a aquisição do capital escolar favorece a conquista de um emprego mais bem remunerado e possibilita uma mobilidade social (Romanelli, 2003, p. 251 e 252). Portanto, os pais dos entrevistados viam que a maior herança que podiam deixar para seus filhos era uma boa educação.

Outro fator de participação da figura paterna na escolarização dos entrevistados da pesquisa foi o lugar assumido por eles como os provedores e financiadores dos estudos. O pai

³⁹ Sobre os excertos de falas das entrevistas inseridos no texto deste capítulo é importante esclarecer que em alguns desses utilizamos palavras explicativas entre colchetes ou mesmo a pergunta feita ao entrevistado para uma melhor compreensão do seu depoimento.

destinava recursos financeiros ao longo do percurso escolar dos filhos, sendo que este tipo de investimento escolar (despesas com transporte, material didático e com as taxas escolares) se diferenciava, entre as famílias, conforme as suas condições econômicas. Lucas, João e Mateus conseguiram este suporte financeiro da família ao longo do seu percurso escolar não apresentando necessidade de ingressar no mercado de trabalho.

Esta realidade não se fez presente no meio familiar de Maria e Felipe tendo ambos trabalhado, das mais variadas maneiras, durante o curso colegial. De acordo com eles, o suprimento das necessidades fundamentais – casa, comida, moradia - era o máximo que a família podia oferecer. Diante disso, Maria e Felipe buscaram alternativas individuais para realizar o curso: conseguir um emprego formal, realizar trabalhos temporários, contar com o auxílio de amigos/ outros parentes na aquisição de materiais didáticos, dentre outras coisas.

Bom! Com o tempo o meu pai não me dava os livros. Conclusão! Eu fui pegando emprestado livros e recebendo doações de livros de primos, de colegas que passavam e me emprestavam, coisas assim. Gente que eu fui conhecendo lá que já tinham passado por aquele ano e me cedeu os livros. Depois, fazia bicos também. (Felipe)

Mas, o meu pai nem o dinheiro de lotação ele me dava para ir ao Colégio Estadual, era muito longe. Eu ia todo o dia a pé e voltava a pé, todo dia. Eu tive que me virar para conseguir até os livros didáticos. (Maria)

Na família de Lucas os filhos tinham a oportunidade de dedicar-se aos estudos e o pai não requisitava deles qualquer ajuda financeira ou cobrança em relação ao trabalho. A ele e aos seus irmãos era dada a opção de trabalhar ou estudar. A este respeito declara:

Eu trabalhava no Banco. Meu pai nunca exigiu que a gente tivesse que ajudar em casa, financeiramente não. Então, era só para me manter. Comprava as minhas roupas, comprava o que eu precisava. Mas, o meu pai não ficou satisfeito de eu ter abandonado a escola não. Vivia me falando para voltar a estudar, que para mim ia ser melhor. Quando eu falei com ele que eu ia voltar a estudar ele ficou feliz demais! (Lucas)

A estratégia educativa empregada pelo pai de Lucas, recorrente também na família de João e Mateus, teve como finalidade oferecer condições favoráveis (tempo integral dedicado aos estudos) para que os filhos adquirissem o capital escolar.

Voltando a estudar quando percebeu que não tinha um futuro promissor sem uma profissão. Nesse universo do trabalho supomos que Lucas experimentou de maneira mais intensa as distâncias sociais e esta experiência o impulsionou a investir nos estudos, uma maneira de

superar a sua própria condição de existência. A descrição abaixo relata este momento de sua vida:

Tinha parado de estudar e estava até decidido a não estudar mais. Achava que trabalhando a gente conseguiria chegar a algum lugar. Então, entrei no banco e comecei a trabalhar no banco. No banco a gente entusiasma, o banco mexe com muito dinheiro. (...) mas depois eu vi que eu ia trabalhar do mesmo jeito que entrei até aposentar, ganhando aquele salário ridículo! Aí resolvi. (...) Aí comecei a estudar. Aí eu já fui com mais vontade. Já tinha definido o que eu queria. Então, eu estava fazendo uma coisa que eu procurei. Eu queria ser alguém na vida. (Lucas)

Na trajetória escolar de João destaca-se o elo estabelecido com seus irmãos mais velhos que, inseridos no mercado de trabalho e auxiliando o pai nas despesas familiares, proporcionam a ele maior disponibilidade para se dedicar às atividades escolares. Segundo João:

Sem a colaboração dos meus irmãos mais velhos eu não teria conseguido chegar aonde eu cheguei. Todos eles tinham que trabalhar e ajudar em casa, porque era muita gente e meu pai sozinho não dava conta de sustentar todo mundo. Então, meus irmãos no início trabalhavam e estudavam. Com o tempo eles foram ficando cansados, desanimados e alguns desistiram de estudar. Como eu e meu irmão éramos os filhos mais novos, meu pai nos deu o privilégio de não trabalhar e ficar só estudando. Se não fosse isso, eu não sei se eu tinha chegado aonde eu cheguei nos estudos. (João)

A forte preocupação dos pais dos entrevistados com a escolarização de seus filhos não se refletia no acompanhamento escolar das tarefas cotidianas. Mais do que um bom desempenho, a aprovação era considerado o aspecto mais significativo da prática escolar e caso não ocorresse os filhos eram advertidos severamente:

Aí já na admissão eu comecei a entender melhor as coisas e passei a estudar por minha conta. Então, eu não estudava. Eu ia para a escola, assistia à aula e para mim estava tudo bem. E, fui passando! Depois... Quando eu tive que ir para o colégio, eu fiz admissão ao Colégio Militar e ao Colégio Estadual. Aí eu vi que a coisa era diferente! Mas, se tomasse bomba papai ameaçava bater na gente, colocar para trabalhar porque assim a gente ia dar mais valor para a escola. (Mateus)

O meu pai nunca foi de ir à escola. Agora, de vez em quando, quando precisava de passar um bilhete avisando que eu ia faltar, aí escrevia na caderneta. O meu pai dava esse retorno. E quando eu tomei bomba nó! Meu pai me passou uma esculhambação: “Você precisa estudar”. Me colocava nas férias para colher café na fazenda do irmão dele e eu tinha que ajudar também no comércio dele. Até que um dia ele falou que se eu tomasse mais uma bomba ia me tirar da escola para eu ficar trabalhando com ele o dia todo (Felipe)

Eu tinha que me virar na escola. Também era uma questão de decisão minha fazer os deveres e estudar. Não tinha ninguém para ajudar. E, se tomasse bomba meu pai não queria nem saber porque, ele só falava que aí eu tinha que trabalhar e estudar. (João)

Ninguém nunca teve influência nenhuma em minha vida escolar. Agora, eu nunca tive ninguém para me ajudar e também nunca pedi ajuda. Ninguém tomava conhecimento

se tinha dever de casa ou não, se eu estudava ou não. O que importava era passar de ano, aí se não passasse de ano falava até. Isso também foi só no primário porque como eu te falei, para ele [pai] ser professora já estava de bom tamanho. (Maria)

Pode-se observar que as famílias dos depoentes reconhecendo o valor e a importância da escola empreenderam esforços para garantir a escolarização de seus filhos. Embora não apresentassem um planejamento escolar longo, prática de acompanhamento das tarefas escolares (depois do ensino primário em função dos poucos conhecimentos escolares acumulados), os pais realizavam um trabalho de persuasão, de incentivo, de cobrança no sentido dos filhos continuarem os estudos, superando as dificuldades vivenciadas na esfera escolar e na falta de recursos financeiros.

Os pais de Felipe, Mateus, Lucas e João viam a escola como um meio de melhorar as condições de vida dos seus filhos, não reproduzindo a situação social vivenciadas por eles, desta forma, auxiliaram e autorizaram os entrevistados a conquistarem uma emancipação cultural e social. No caso de Maria, por ser mulher, seu pai acreditava que a melhor profissão para a filha era ser professora primária, não sendo necessária uma formação a nível superior. Mesmo Maria decidindo não acatar os conselhos do pai, este não a impediu de prosseguir com seus estudos.

Outro aspecto observado a partir dos relatos dos sujeitos de nossa pesquisa descritos acima é que há uma alternância de papéis dos pais em relação ao processo de escolarização dos filhos. De acordo com eles, no ensino primário é a mãe que se destaca na busca do estabelecimento escolar, no acompanhamento sistemático das tarefas escolares, no ato de levar à escola (e buscar), na atenção para as companhias dos filhos, nas reuniões escolares (quando convocadas), caracterizando as ações do pai neste processo como mantenedor financeiro da casa e dos estudos dos filhos. Entretanto, quando chegam ao ensino secundário ressaltam a preponderância da figura paterna em seu processo de escolarização, restringindo as ações da mãe à vigilância da frequência às aulas e à comunicação dos problemas escolares. Neste momento, cabe ao pai a tarefa de cobrar os resultados escolares, estimular os filhos a estudarem, resolver os problemas escolares, orientar e autorizar as escolhas do filho.

Em síntese, pode-se dizer que o valor atribuído a educação pela família desses sujeitos teve papel importante em suas trajetórias. Valor expresso nas falas dos pais, em suas atitudes e

ações, como custear os gastos com o estudo dos filhos ou isentá-los da obrigação de contribuírem com a renda da família, foi de fundamental importância para o sucesso escolar desses ex-alunos do Colégio Estadual.

3.2.1.2 O papel de pessoas da família ampliada

Na trajetória escolar de Felipe é marcante a presença de um parente que o ajudou de diferentes formas. A influência mais significativa, no interior da sua família ampliada, foi exercida pela sua tia paterna, que era uma mulher de um nível escolar e financeiro superior ao da sua família. Logo após a morte de sua mãe, essa tia assumiu o papel de “tutora” do seu processo de escolarização. Felipe foi morar com a tia que era professora primária no interior de Minas Gerais, onde estudou em uma escola particular paga por ela. Segundo seu depoimento foi essa tia que mais lhe ajudou em seu percurso prolongado de escolarização. Nesse sentido relata:

Tive algumas ajudas de familiares. Muito restritas!!! Em particular de uma tia lá de Dolores do Indaiá que era solteira e que tinha um carinho especial por mim, com quem eu morei depois que a minha mãe morreu. (Felipe)

Sua ida para a residência de seus avós onde sua tia também morava ocorreu depois que Felipe foi reprovado duas vezes consecutivas no primeiro ano do curso ginasial. Essa atitude de enviar o filho para morar com os avós foi uma iniciativa do pai que teve como finalidade dar a Felipe a última oportunidade de continuar os estudos, pois caso fosse reprovado novamente teria que abandonar a escola para trabalhar em seu comércio. Para o entrevistado, estes fracassos escolares são decorrentes da sua insatisfação com o segundo casamento do seu pai, da dificuldade de relacionar com sua madrasta e de não ter realizado o curso primário em uma boa escola. Em suas palavras:

Como eu já ia repetir pela terceira vez, seria a última tentativa do meu pai de eu estudar, se não eu ia ter que trabalhar. Ele me levou para Dolores do Indaiá e me colocou na casa dos pais dele, meus avós. E, assim eu fiquei lá por três anos. Lá eu fui bem sucedido. Primeiro porque eu não tinha pressão do meu pai e nem da minha madrasta. Que era uma pressão terrível que me emborrecia completamente. Pressão para estudar, para tudo. (Felipe)

Felipe consegue ser bem sucedido na escola e com a auto-estima elevada, decorrente dos bons resultados alcançados, passa a ser o primeiro aluno da turma. De acordo com seus relatos, a

ausência da sua família possibilitou a ele ter mais maturidade, tranqüilidade e desenvolver um senso de responsabilidade com seus estudos, dedicando todo o seu tempo para investir nas atividades escolares. Assim relata:

Como os meus avôs já eram muito idosos eles não ficavam me vigiando. E, a filha deles, irmã do meu pai solteira, era professora do grupo escolar. Ela saía à tarde para ir para o grupo. Então, eu ficava sozinho com aquela responsabilidade de ter que me virar sozinho. Mas, como eu não tinha pressão nenhuma eu consegui ser o primeiro aluno da turma durante os três anos que eu estudei em Dores do Indaiá.

A recusa de reproduzir o destino do pai, ou seja, de ter uma profissão semelhante a dele, foi também um fator determinante para que Felipe revertisse sua situação de fracasso escolar. Suas reprovações não o impediram de que prosseguisse determinado no seu projeto de continuar os estudos, para construir uma história diferente da apresentada pelo seu pai. Conforme seu depoimento, as retenções funcionaram como um alerta que o impulsionaram a uma maior mobilização subjetiva em sua vida escolar:

As reprovações não me impediu de estudar, pelo contrário, foi assim uma espécie de puxão de orelha que eu tive. Eu falei assim: “dá um jeito na sua vida porque se não, não dá. Eu não tenho vocação para ser comerciante, eu não tenho vocação para ser agricultor”. Minha família toda ou era comerciantes ou fazendeiros. Só que o único mal sucedido foi meu pai, os outros todos muito bem de vida, mas nenhum me ajudou [tios]. Então, eu falei: “eu tenho que estudar porque é o único caminho que eu tenho pela frente”. Então, em 57 foi a virada. Eu fiquei 3 anos lá sendo o melhor aluno da turma, inclusive em matemática. E, quando eu vim para Belo Horizonte, fim de 59, eu já estava com moral alta, motivado. E, sabia que se eu não estudasse, eu tinha que ajudar meu pai no comércio dele. Então, eu não tinha saída.(Felipe)

Faltando um ano para terminar o ginásio, Felipe é obrigado pelo pai a retornar a viver com ele que neste período estava residindo em Belo Horizonte. Como seu pai não tinha condições de pagar uma escola particular, Felipe faz o processo de seleção do Colégio Estadual, é aprovado e inicia o quarto ano do curso ginásial. Nesse contexto, a presença da tia paterna torna-se novamente importante, pois passa a ajudar o sobrinho de forma material, com dinheiro, presentes o que lhe possibilitou adquirir alguns livros didáticos. Segundo Felipe:

Em cheguei do interior em 59. Cheguei aqui quando terminei o ano letivo lá [Dores do Indaiá], em fim de novembro. Meados de dezembro eu quis fazer o concurso para o Colégio Estadual. Primeiro porque o meu pai não tinha dinheiro para pagar colégio particular; segundo, porque eu tive uma boa base no interior estudando muito. Então, fiz o concurso e passei. Essa minha tia que morava no interior gostava muito de mim. Não podia pagar todos os livros do Estadual [Colégio Estadual], mas ela me mandava um dinheirinho, presentes de aniversário, de natal e isto me ajudava a comprar os livros. E, eu juntava e comprava os livros, livros que eu tenho até hoje aqui na biblioteca. (Felipe)

No percurso escolar de Mateus o papel ocupado pelo seu primo como referência de comportamento e atitudes diante dos estudos constituiu como outro elemento importante para compreendermos as condições que possibilitaram o seu sucesso escolar. O que podemos observar pelos relatos de Mateus que em sua casa não havia um monitoramento de horários para cumprimento das obrigações da escola e para os estudos. A ausência de práticas e rituais cotidianos da própria família no acompanhamento da vida escolar dos filhos justifica a importância desse membro da família ampliada na trajetória escolar de Mateus.

Foi espelhando na rotina de estudo do primo que Mateus teve a oportunidade de aprender a estabelecer rotinas importantes para os estudos. Para Mateus a influência do primo teve o sentido de uma orientação pedagógica que ele interiorizou como uma forma de se mobilizar para a obtenção de resultados melhores na escola. Nesse sentido afirma:

Quando eu saí do primário eu não tinha ainda uma sistemática de estudo. Eu tinha uma professora que dava as 3 aulas, então resolvia tudo ali e pronto. Já no ginásio eu tive que criar hora para fazer isso. [e no científico?] no científico eu já vi que a coisa era mais séria. Fui muito orientado por um primo meu que veio estudar em Belo Horizonte também. Ele foi morar lá em casa. O irmão do meu pai morava em Caratinga, tinha cinco filhos. O meu primo R. que era o mais velho. Ele terminou o 2º ano lá em Caratinga e veio morar na casa do meu pai. A única coisa que ele tinha que fazer aqui era estudar. Ele tinha também uma rotina de estudar. Ele fez o 3º ano no Estadual, ele veio e fez uma prova de seleção, passou. Eu não tinha orientação pedagógica em casa, mas, eu fui vendo a maneira dele estudar. Ele tinha hora para estudar, hora para fazer ginástica, hora para namorar aí, eu comecei a entrar no esquema dele. Ele sem querer ele me ajudou muito. (Mateus)

No percurso de escolarização de Lucas, a influência da tia materna foi fundamental na escolha do estabelecimento de ensino para a realização do curso colegial. Escolha que possibilitou a ele o acesso, na época, à melhor escola pública de Belo Horizonte. Em seus relatos, Lucas declara que seu “pai tinha muito pouco conhecimento sobre essas coisas, não sabia qual o colégio que era bom ou não. Foi minha tia, irmã da minha mãe, ela fazia um certo empenho da gente estudar no Estadual”. A tia de Lucas embora não possuísse um nível de escolarização maior (concluiu o curso primário) era casada com um médico e tinha bons relacionamentos sociais.

A convivência de sua tia com um universo sócio-cultural mais elevado lhe proporcionou um conhecimento maior sobre o funcionamento do sistema de ensino, apresentado condições de orientar a mãe de Lucas a matricular seus filhos na melhor escola pública da cidade. Segundo Lucas, sua mãe já tinha decidido matriculá-lo no Colégio Municipal de Belo Horizonte para

fazer o curso colegial e foi somente após a intervenção de sua tia que se inscreveu para realizar o exame de seleção no Colégio Estadual. Sua tia alertava a sua mãe sobre o Colégio Municipal com os seguintes dizeres: “não, não deixa estudar no Municipal. Municipal é colégio de lavadeira, de filho de lavadeira.

Além disso, coube à tia, mais do que a sua mãe, o papel de acompanhar o cotidiano escolar de Lucas, encontrando nela uma incentivadora do seu processo de escolarização. A este respeito declara:

Mamãe tinha muito contato com minha tia. Ela era assim, mais do que minha mãe para acompanhar a gente no estudo, apesar de eu ser apenas sobrinho dela. Acompanhava a gente e cobrava. Essa tia minha foi muito importante.

Tudo nos leva a afirmar que embora a família de Lucas apresentasse uma situação socioeconômica e cultural inferior ao meio familiar da tia, esta via a escola como um meio de mobilidade social e econômica para o sobrinho. Neste processo de orientação da escolha do estabelecimento de ensino, além da tia, Lucas contou também com o comunicado de um amigo sobre as inscrições abertas no Colégio Estadual para fazer o exame de seleção. Nas palavras de Lucas:

Aí resolvi. Esse colega meu falou assim: - vai lá. Eu falei com ele que estava com intenção de estudar. Ele falou: vai lá ao Estadual, faz um concurso, estão abertas as inscrições. Aí imediatamente eu peguei a documentação que precisava. Aí fui lá e fiz a inscrição. Eles marcaram a prova, eu fiz as provas e consegui ser aprovado.

3.2.2 Para além do núcleo familiar: a presença de outros sujeitos no processo de escolarização

No processo de reconstrução das trajetórias escolares os dados de nossas entrevistas evidenciaram também influências significativas de outras pessoas ou de um novo grupo de convivência externos ao núcleo familiar tradicional⁴⁰ no percurso escolar dos sujeitos investigados.

⁴⁰ Segundo Dessen e Lewis (1998), a família tradicional é caracterizada como uma unidade nuclear formada por dois genitores casados, com filhos.

É bastante presente na vida escolar desses indivíduos o relacionamento com outras pessoas ou com um novo grupo que lhe ajudou de diferentes formas e em momentos distintos no processo de escolarização dos mesmos. Assim, um professor, um amigo, o grupo de convivência passam a ser para os depoentes novas referências de socialização e oportunidades educativas. A figura do “outro” manifesta-se em suas trajetórias em diferentes situações, seja na orientação da família ou do próprio sujeito na escolha do estabelecimento de ensino, na convivência em grupos de estudo, no suporte financeiro (comprando livros, presenteando).

Estudos apresentados por Terrail (1990), Laacher (1990) e Laurens (1992) demonstraram a importância de outros grupos de referência, como elementos propiciadores de influências significativas para a produção e configuração de percursos escolares prolongados nos meios populares.

Laacher (1990), analisando as influências exercidas pelos pais nas trajetórias bem sucedidas dos filhos de famílias imigradas na França salienta que esses pais são um “frágil recurso” para os filhos em sua trajetória escolar. Esta realidade é explicada pela impossibilidade dos pais de serem mediadores e ‘intérpretes’ das relações família/meio ambiente; escola /instituições e, sobretudo, do complexo funcionamento da escola. Entretanto, o estudo do autor mostrou que, embora os filhos não pudessem contar com a família como mediadores da relação com a escola, outras pessoas, destacando alguns professores, assumiram este papel.

Sobre esse mesmo tema Laurens (1992), aponta as influências de pessoas e grupos exteriores ao núcleo familiar (pai, mãe e irmãos) no processo de escolarização dos filhos das famílias pesquisadas. Estas influências estão relacionadas ao prolongamento da trajetória escolar de filhos com boa performance escolar e ao acompanhamento cotidiano do projeto escolar do indivíduo. Entretanto, para o autor estas influências somente tornam-se elementos de sucesso se estiverem relacionadas ao projeto familiar e/ou o superinvestimento escolar dos pais.

Os estudos realizados por Terrail (1990), sobre os processos subjetivos decorrentes das relações estabelecidas entre os filhos das camadas populares com suas famílias, também possibilitaram demonstrar a importância do grupo de referência no processo de prolongamento da trajetória de sucesso escolar neste meio social para alguns dos sujeitos investigados. Estes indivíduos obtiveram sucesso escolar e nesse processo contaram com a influência de pessoas ou grupos externos ao seu núcleo familiar. Além disso, vivenciaram

conflitos subjetivos no processo de emancipação cultural e social, via escola, por não serem “autorizados” pela família a se distanciar dela do ponto de vista simbólico.

Os sujeitos envolvidos nesses processos são denominados, pelo autor, de “trânsfugas”. As atitudes e comportamentos destes sujeitos são identificados pelo pesquisador como sendo a recusa do estilo de vida do seu meio (vestimenta, maneiras de ser e de fazer, dentre outras), a ocultação da profissão do pai e o desprezo pelos pais. Além disso, os processos de ruptura ou de continuidade intersubjetivos e geracionais são também diferenciados de acordo com os tipos de famílias identificados em sua pesquisa.

Dentre os tipos de famílias (A, B e C) identificados por Terrail (1990) se assemelha ao meio familiar da nossa entrevistada Maria, o grupo C. Neste grupo, os filhos apresentaram trajetórias “excepcionais”, sem qualquer projeto familiar e geralmente o sucesso escolar ocorreu com apenas um membro da fátia. De acordo com o autor, esta escolarização bem sucedida ocorreu “sem os pais ou mesmo contra ele”, com suas “reticências ou franca oposição” (p.230).

Na trajetória escolar de Maria o contato com um novo grupo de referência foi necessário para a sua emancipação cultural e social. Como estratégia de sobrevivência escolar, Maria participa ativamente das redes de sociabilidade da escola na busca de um grupo de referência, uma vez que não teve essa referência no interior do seu núcleo familiar e tão pouco em sua família ampliada (tios, avós, primos). Esta atitude e comportamento de Maria decorreram da falta de mobilização de seus pais para o prolongamento de sua trajetória escolar.

De acordo com Maria, seu pai atribuía à escola um sentido relacionado à aquisição de uma profissão, a qual era definida por ele utilizando como fundamento o papel desempenhado pela mulher na sociedade daquela época, ou seja, às mulheres eram necessários apenas os estudos que lhes garantissem um diploma para a docência no ensino primário:

Papai tinha aquela teoria antiga de que mulher, no máximo, tinha que ser professora. Mulher não precisa estudar. Tanto é que a minha irmã que é mais nova do que eu tratou de embarcar na dele e hoje ela está arrependida. Naquele tempo era assim, estudar era para ser professora, casar, tinha que arranjar uma boa pessoa para casar.. (Maria)

O seu ingresso no Colégio Estadual não aconteceu como em outras trajetórias escolares analisadas nesta pesquisa, ou seja, a partir de uma orientação de outras pessoas sobre a

escolha do estabelecimento de ensino. A influência de pessoas externas ao seu núcleo familiar ocorre em um momento diferente de seu processo de escolarização, sendo esta influência fundamental para a sua sobrevivência no sistema de ensino. Recusando ser professora e faltando recursos financeiros para arcar com um ensino particular, Maria recorreu a este estabelecimento público como uma maneira de continuar seu percurso escolar. Seu depoimento é enfático a esse respeito:

Eu fui parar lá [no Colégio Estadual] porque eu não quis fazer curso de professora. O meu motivo de ter saído do Instituto de Educação foi esse. Eu não sabia que o Estadual ia ser uma coisa tão assim diferente não! Porque eu não queria ser professora e no Instituto de Educação tinha que ser professora primária. Eu não quero ser professora primária então, aonde eu vou estudar? Em outro colégio. Onde eu vou estudar? Em um colégio que eu não precise pagar. Onde eu não pago? É ali. Não tinha outra escolha não. Olha para você ver, não tem escolha! Não era uma coisa que eu falei, vou ali porque o colégio é bom. (Maria)

Maria demonstra uma determinação em não reproduzir o destino social de seus pais, desencadeando o que Terrail (1990) denominou um processo intersubjetivo de ruptura com sua origem familiar. Sua escolaridade tornou-se inteiramente sua responsabilidade e a escola era concebida como um meio fundamental para não reproduzir a história dos pais. Por um lado, houve um distanciamento no convívio de Maria com o seu meio familiar e, por outro, ocorreu sua aproximação com um grupo da mesma idade formado pelos colegas da escola, os quais faziam parte das camadas médias da sociedade mineira. Sua declaração ao responder sobre a reação de seus pais, quando ingressou no curso colegial do Colégio Estadual é feita da seguinte forma:

Nada, ninguém ligou muito não, porque papai queria que eu fizesse o curso normal. Eu ficava, às vezes, com raiva ao ver o pessoal perdendo tempo [os irmãos que não estudavam] e ninguém [meus pais] falava nada! Isso me incomodava.

A convivência duradoura e constante com um novo grupo de pares proporcionou-lhe referências de socialização distintas das construídas no âmbito familiar, bem como novos modelos de percepção do mundo, que apontavam para a possibilidade de transformação da vida. O relato abaixo expressa de um lado, o distanciamento da família de Maria com a sua vida escolar e de outro, a importância dada por ela ao grupo de convivência escolar.

Não, minha família nunca foi de ficar indo junto comigo para lugar nenhum não. [você ia sozinha?] não, eu não ia sozinha não [nas atividades promovidas pela escola para a família, como por exemplo, a tradicional festa junina]. Eu tinha as minhas amigas, **a minha turma**. (Maria)

Desta forma, Maria foi construindo estratégias e fazendo uso deste grupo de convivência para superar as dificuldades que surgiam ao longo do seu processo de escolarização. Reunir com esse grupo para estudar foi uma das maneiras encontradas por ela para conseguir acompanhar as exigências acadêmicas do colégio. Supomos que esta atitude de Maria em participar de grupos de estudos tenha tido influência em seu percurso escolar lhe fornecendo novos modelos de comportamento em relação aos estudos.

A passagem abaixo demonstra a estratégia adotada na seleção de pessoas que apresentavam um perfil mais rentável para auxiliar na sua aprendizagem, bem como as influências desse grupo que possibilitou à Maria a apropriação de práticas diferenciadas de seu meio social:

Eu ia estudar com quem me interessava, por exemplo — tem gente aqui que eu nunca fui estudar com ela. Com essa Maria Teresa aqui [referindo à foto da turma] eu achava ela chata e nunca fui estudar com ela. Porque eu já a achava chata e também eu não achava que ela era tão grande coisa [uma pessoa inteligente]. A Maria Eunice eu ia à casa, a Leda eu ia na casa estudar. A Lelena eu ia estudar com ela.. A Lúcia Helena não era legal. A Carmita era legal de estudar com ela, a gente sempre fazia [trabalho], tinha umas coisas assim. (Maria)

Outra influência exercida pelo grupo de convivência escolar foi o apoio importante que Maria recebeu de uma amiga para se inscrever em um concurso de manequim. O incentivo desta amiga encorajou Maria a disputar o concurso e após ser eleita vencedora conseguiu um trabalho, necessário para que pudesse arcar com as despesas materiais do seu processo de escolarização. Ao relatar sobre esse momento da sua vida, Maria deixa claro as dificuldades que passou:

Eu não fui ser manequim para imitar ninguém, foi para ganhar dinheiro, me virar. E, fui empurrada por essa minha colega que era bonitinha, mas não passava porque era pequena. Ela falou comigo: “vai que você passa”. Era concurso também. Por um acaso, tudo que eu entrei tinha que disputar. Não era coisa assim, que caia na mão não. Deu tudo certinho e passei mesmo. Tá vendo? Então, não era porque eu achava uma maravilha não! Porque dava uma graninha e eu podia fazer as coisas que eu quisesse, ganhando uma grana boa sem perder muito tempo. (Maria)

Com esta atividade remunerada Maria passou a ter recursos para uma maior mobilização escolar, inclusive, para fazer um curso particular de inglês em função de suas dificuldades no domínio da língua, como relatado no tópico anterior. Entretanto, a inserção de Maria no mercado de trabalho impossibilitou a sua permanência no ensino diurno do colégio, justificando sua transferência para o período noturno do colégio da seguinte forma:

Eu tenho a impressão, que foi no 3º [ano colegial] que eu passei para a noite, porque começou a ficar muito apertado para eu ficar estudando de manhã. De manhã eu tinha que arrumar o cabelo, eu tinha que provar as roupas, esses trens. Aí eu passei para a noite. Quando eu comecei a trabalhar, fazer desfile de moda, eu passei para a noite. (Maria)

Maria não perdeu o contato com o grupo de convivência escolar do turno da manhã e de forma semelhante à estratégia utilizada nesse turno, ela novamente, no curso noturno, relaciona-se com indivíduos pertencentes a estratos sociais distintos do seu. Esta observação é inferida do seu discurso quando esclarece que não teve nenhum contato com os alunos das camadas populares presentes no período da noite. A esse respeito declara:

[você falou comigo que a noite tinha gente mais pobre] claro, gente que trabalhava de dia tinha que estudar de noite. Por que eu fui estudar de noite de repente? Porque eu fiquei apertada por causa da minha função lá, eu não estava tendo tempo “**Aí de noite sim, de noite devia ter alguém, mas eu não me lembro de quem são essas pessoas [alunos pobres], não tenho idéia não**”. Então, eu tinha uma turma muito boa, mesmo estudando a noite. (Maria) grifos da pesquisadora.

Outro aspecto que se destaca, nesse momento da vida de Maria, em relação à sua família é o um maior distanciamento em decorrência da sua independência financeira. O que observamos no relato de Maria é que a ação dos pais não era mais soberana sobre a sua vida escolar e encontrava seu limite na reação dela às tentativas de controle e imposição de seu pai sobre suas atividades.

Dessa forma, supomos que Maria convivia com seu pai de modo tenso e conflitante e era recorrente a luta que empreendia para conquistar sua autonomia em relação a sua trajetória escolar e aos investimentos empreendidos em sua vida escolar e social. Assim afirma:

Aí foi pior também, foi complicado! Porque eu comecei a estudar inglês. Eu estudava de manhã no secundário depois do almoço eu estudava inglês. Aí ele [pai] falava assim – “Uai! Mas que hora que você vai fazer isso tudo?” – nessa época eu já trabalhava. Aí eu passei [para o curso noturno]. Eu já estava estudando inglês de tarde e fui estudar a noite. [Mas, ele deixou você fazer o curso?] Mas, ele não tinha como me proibir. Eu acho que eu sempre tive estratégia para as coisas. Eu fazia as coisas do meu jeito, fazia dar certo sem ficar enfrentado, sem ficar brigando, confrontando, xingando. Dinheiro? Eu não dependia de ninguém! Ele também não tinha! (Maria)

Assim como observado na trajetória escolar dos filhos da família do grupo C pesquisada por Terrail (1990) Maria foi a única pessoa do seu núcleo familiar tradicional que alcançou níveis mais avançados de escolaridade. Nesse universo, seus irmãos se engajaram de forma diferente no processo de escolarização e nenhum deles conseguiu ter acesso ao ensino superior. Essa

diferenciação intra-familiar de destinos escolares nos leva a enfatizar a importância para os indivíduos das camadas populares do esforço e da autodeterminação em vencer, que auxiliam na configuração de trajetórias singulares de sucesso escolar neste meio.

A presença destas disposições em Maria é que possibilitaram a mobilização subjetiva e material para seu investimento escolar. Viana (2005), ao analisar a trajetória de longevidade escolar de um dos sujeitos de sua pesquisa, também identifica como uma das dimensões mais marcantes da sua história escolar, a presença de disposições diante do futuro. Ao concluir sua reflexão, a autora afirma que “esse tipo de atitude [disposição], constituiu-se como um verdadeiro trunfo para seu sucesso escolar e, de modo mais geral, para as camadas populares, desprovidas de outras condições favorecedoras”. (pág.58)

Em relação à família ampliada de Maria foi ela também que iniciou um processo escolar prolongado, realidade que a impossibilitou encontrar em seu meio familiar uma referência para o seu percurso escolar.

Maria, embora não encontrando algumas condições familiares favoráveis ao seu sucesso escolar construiu para si um projeto de futuro que parece ter sido sustentado pelo seu contato duradouro e forte com um grupo de convivência escolar. Por meio dessas novas relações, ela passou a ter acesso a outros espaços da cidade, como faculdades, teatros, portanto, teve contato com outro universo sociocultural. Foi também influenciada por um dos amigos do grupo para fazer o curso de Ciências Sociais na UFMG.

[quem te orientou a escolher ciências sociais?] Eu era amiga do B! Ele sempre foi mais velho do que eu, lógico. B era irmão do E que era da minha turma lá no Colégio Estadual de noite. Quando eu fui para a noite ele foi da minha sala e formou lá. O B. a primeira vez que eu vi B. foi na Faculdade de Ciências Econômicas. Ele foi fazer uma palestra lá e uma amiga minha me chamou, a A. que fazia Sociologia. Eu sempre fui enturmada com gente legal assim. Eu sempre tive facilidade para conhecer as pessoas. Eu sempre chego perto das pessoas certas, porque eu não sou interesseira, mas também não sou boba assim. (Maria) **grifos da pesquisadora.**

Da mesma forma que Maria, o sucesso escolar de Felipe também contou com a ajuda de outro universo sociocultural, por meio de um grupo do movimento estudantil católico que lhe possibilitou a incorporação de uma nova visão do mundo, distinta da que recebeu de seu meio familiar. O convívio constante e íntimo com esse grupo estudantil, composto por sujeitos das camadas médias e altas da sociedade, proporcionou ao entrevistado a produção de disposições significativamente facilitadoras e mobilizadoras de investimentos pessoais voltados para sua

própria escolarização. Como observamos no discurso de Felipe, descrito abaixo, para integrar e se manter nesse grupo ele precisou estabelecer um novo significado e uma nova relação com a cultura legítima, com a escola e com os estudos. Esses elementos eram concebidos por ele como instrumentos de integração social e emancipação cultural e política.

Porque era gente culta, tinha muita gente culta, já tinha lido muita coisa. Quando eu entrei para a JEC⁴¹ em 61 eu encontrei colegas extremamente cultos que no curso primário e no ginásio já tinham lido mil vezes mais do que eu tinha lido. Era uma coisa impressionante! Influenciaram-me politicamente e culturalmente. Até hoje eu leio muito.

As influências do grupo de movimento estudantil católico na vida de Felipe não se restringiram à sua busca incessante pela atividade intelectual, mas também serviram de referências estimulantes em sua escolha pelo curso superior. Nesse novo grupo o entrevistado conhece outras áreas de conhecimento, grandes filósofos e correntes de pensamento que possibilitaram a ampliação de seu capital cultural e de seus horizontes na compreensão do mundo. Segundo Felipe a leitura da obra de Dostoiévsk influenciou na escolha de sua especialização em psiquiatria.

Desde meu início de militância estudantil a gente ia para os botecos. Falavam-se muito em Freud, falavam-se em Marx. Então, eu fui sendo atraído para esse lado. Quando eu vim para Belo Horizonte psicologia era uma das coisas muito discutida. Freud, psicanálise. Nessa época eu li toda a obra de Dostoiévsk. Eu sou psiquiatra devido a Dostoiévsk.

Este grupo também apoiou Felipe de forma material para que ele pudesse ter acesso a alguns livros didáticos. A solidariedade financeira das pessoas do grupo foi importante para que o entrevistado pudesse superar algumas dificuldades. Sobre esse contexto, relata:

Fiz parte do movimento. Fui militante ativo. Ali também convivia com elite e também convivia com classe média, mas não tinha pobreza nenhuma. Nós tínhamos um ideal! Eu ganhava presentes, por exemplo, natal, aniversário, etc. Eles me davam dinheiro porque eles não sabiam o que me dar. (Felipe)

O papel deste grupo estudantil na vida de Felipe se estende para o campo afetivo criando laços duradouros com seus integrantes. Segundo Felipe as dificuldades de adaptação em uma cidade grande, a precariedade financeira da sua família e a impossibilidade de em seu meio familiar encontrar ajuda para vencer as dificuldades escolares (o baixo grau de escolaridade do pai funciona como um limite no acompanhamento das tarefas escolares do filho) somente

⁴¹ JEC significa Juventude Estudantil Católica

foram superadas a partir da sua inserção neste grupo estudantil. A convivência e a militância com o grupo estudantil lhe possibilitou estabelecer novas relações sociais, conhecer e ter acesso a diversos espaços culturais (teatro, cinema, museus, universidade), uma formação política e um apoio pedagógico. Portanto, este grupo contribuiu de forma significativa para que Felipe vencesse as barreiras encontradas ao longo de sua trajetória escolar. Felipe relata essa passagem da sua vida, demonstrando profunda gratidão a esse grupo estudantil:

Como que eu sobrevivi psicologicamente a esta situação? Sendo classe média baixa, ou melhor, sendo pobre e convivendo com a elite do Estadual? Muito bem! A Militância religiosa, o movimento estudantil religioso. Eu me lembro disso como ontem. Foi nitidamente o movimento estudantil e a militância católica, ligado aos Frades Dominicanos, aqui no alto da Serra, no convento da Rua do Ouro. Mas, eu militei muito e acho que essa militância foi que me deu força para superar os contratemplos e as dificuldades do período. Hoje, eu sou muito grato a esse período de militância (apesar de eu não ser mais nem cristão, nem católico), pois foi o que me ajudou a manter a minha estabilidade diante das dificuldades. Eu frequentava festinha da JEG depois da JUC. Festinhas de gente do Estadual, eles me convidavam.

Além desse grupo juvenil de convivência, na trajetória escolar de Felipe destacaram-se também as influências desempenhadas por um colega de sala de aula que, provinha de um universo sociocultural distintos de seu meio familiar serviu de modelo e referência em termos de valores, de condutas e de educação. Durante seu depoimento Felipe deixa claro sua admiração pela inteligência do colega de turma, o que nos leva a supor que este indivíduo serviu para ele como fonte inspiradora e produtora de disposições mobilizadoras de um maior investimento escolar e de afirmação de iniciativas vinculadas ao trabalho escolar, significativas para o prolongamento e sucesso da sua trajetória escolar:

Evidentemente que havia colegas, por exemplo, o A. Ele sabia tanto! Tinha uma educação tão sólida! Tão boa de casa! Que para todos os professores, em geral, a referência era ele. Não é A.? A. era constantemente chamado ao quadro negro para desenvolver alguma tese, deduzia alguma fórmula, porque além de saber muito, ele estudava demais... A. era uma figura extraordinária. Ele era sempre uma referência. Qualquer um de nós sabia que ele sabia muita coisa. Se tivesse alguma dúvida podia perguntar que ele sabia.

No percurso escolar de Mateus também há a presença de um grupo de convivência que o beneficiou oferecendo um apoio simbólico (social) para conviver com um mundo social diferente daquele no qual vivia em outro estabelecimento de ensino, bem como de estabelecer uma relação mais prazerosa com o ambiente escolar. O grupo era formado por colegas de turma que pertenciam ao mesmo meio social de Mateus. Estes colegas, com idade e condições sociais semelhantes, assim como o nosso entrevistado, construíram para si um projeto de

futuro escolar, que precisavam conquistar, para não reproduzirem as condições de existência familiar. A escola era a única via de acesso para a materialização de seus ideais e a união com este grupo foi uma estratégia construída por Mateus para vencer também as dificuldades com os conteúdos escolares. Nesse sentido relata:

[o senhor conviveu com muitas pessoas da elite?] Sim! Olha. Eu acho que por questão de afinidade, o grupo que eu acabei me inserindo era um grupo do mesmo nível que eu. **Era a turminha mais ou menos do mesmo nível.** Então, com esse grupo eu estudava. Eu me lembro que tinha uma turminha de uns 4 ou 5 que estudava juntos, um ajudava o outro no que dominava mais, andávamos juntos para tudo. Para você ter uma idéia o pai do M., como viemos a descobrir foi colega do meu pai na Estrada de Ferro. O meu pai e o pai dele eram colegas. O M. era filho de ferroviário também.

Diante destas análises podemos afirmar que as redes sociais priorizadas pelos nossos pesquisados Maria, Felipe e Mateus ao longo do curso colegial ocuparam papéis centrais no desdobramento de suas trajetórias escolares, constituindo mais um elemento que, inter-relacionado com os outros elementos mencionados anteriormente, propiciou a produção de um percurso de sucesso. Estas redes sociais também foram apontadas por Silva (1999) em sua investigação sobre o percurso escolar de 11 estudantes moradores da Favela da Maré como um dos fatores que influenciou a construção de uma trajetória escolar bem sucedida.

3.2.3 Professores: referências na configuração das trajetórias escolares

A configuração singular das trajetórias escolares de sucesso desta investigação contou com algumas mediações indispensáveis advindas de uma rede de interdependência mais ampla, ou seja, exteriores ao universo familiar, destacando-se como referências rentáveis no percurso escolar os professores desses ex-alunos.

A partir da análise dos dados da pesquisa observamos a influência exercida pelos docentes do Colégio Estadual de Minas Gerais, no percurso escolar dos sujeitos da pesquisa ao longo do ensino secundário. Influências caracterizadas pelos indivíduos ora como fator positivo em suas trajetórias escolares. Assim, para Lucas, Felipe, Mateus, João e Maria o grupo docente do colégio era formado por grandes mestres e com competência para ministrarem aulas fascinantes. Sentimentos de admiração, de reconhecimento do valor intelectual e de espírito de amizade estabelecido com os mestres, também surgiram de forma acentuada nas falas dos entrevistados. Várias passagens das entrevistas ilustram esse aspecto:

Eu gostava muito das aulas. Gostava muito dos professores.. (Lucas)

Eu tive alguns professores a quem eu admirava profundamente. Um deles era o Prof. "X". Uma pessoa assim admiradíssima!!! (...) Dava uma aula que era uma coisa maravilhosa! Dava uma aula a respeito de tudo: da vida e da cultura em geral. (...) O pai do Prof. "Y" era o professor... Eu esqueci o nome dele agora. O pai dele era um excelente professor de Biologia (...). A Profª "Z" falava fluentemente um francês parisiense. (Felipe)

Mas, o Prof. "X". ele me marcou muito do ponto de vista positivo, porque ele me ensinou a mexer com esquadro, com régua, traçar linhas. Era uma forma de você aprender geometria desenhando, uma coisa que hoje não existe no conteúdo curricular (...). Eu tinha um professor lá de história, Prof. "Y". Ele era muito amigo da gente, ele era um professor ótimo. (Mateus)

A gente sempre teve grandes professores, ótimos! S.S é professora de inglês maravilhosa, nunca falou português numa aula de inglês. Tinha uma pessoa genialíssima chamava "X", professor de geografia. Foi um gênio da geografia. Ele era tão genial que a primeira vez que teve o teste com a bomba atômica [sic] ele foi convidado para assistir esse lançamento. Ele era genial, esse professor. Dava uma aula de geografia como eu nunca tive na minha vida. Eu tive bons professores. (Maria)

Eu tive sempre bons professores. Eles [professores] tinham essa coisa da generosidade, de passar o que eles tinham, de dar o que eles aprenderam. (João)

Para Lucas esta influência destacou-se no prazer em assistir às aulas dos professores, na perda do medo da matemática e na figura fundamental do professor como mediador do seu processo de construção do conhecimento. Estes fatores foram também determinantes na escolha da sua profissão (Engenharia) e, na aprendizagem dos conteúdos escolares, suprimindo dificuldades, caso contrário, que talvez mudassem o rumo de sua trajetória escolar de sucesso ou até mesmo a escolha de sua profissão. Ao enfatizar os professores, Lucas declara:

Até então eu tinha assim um certo pavor de matemática, apesar de eu gostar, era como se fosse assim uma paixão proibida. Então, com o Prof. "X". o método de ele ensinar, as apostilas dele.. (..) Eu comecei a gostar muito de matemática por causa dele. Eu mudei a minha relação com a matemática por causa do Colégio Estadual, por causa do Prof. "X".

Nos depoimentos de Felipe, percebe-se uma maior influência dos docentes em sua trajetória escolar e profissional, evidenciada pelos seguintes aspectos: na aprendizagem mais efetiva da matemática; no gosto pelos estudos; no desenvolvimento de uma auto-estima para concorrer a uma vaga no curso de medicina, considerado um curso com maior status social e altamente concorrido; na aprovação bem sucedida no vestibular da UFMG, na seriedade profissional e na ajuda material. Além disso, foi na competência dos mestres e nas suas formas de dar aulas que Felipe se espelhou para atuar como docente no ensino superior. Tendo como referência os

modelos de aulas dos seus professores no Colégio, as aulas desenvolvidas por Felipe são bastante elogiadas, como é por ele comentado:

Eu acho que foi determinante o interesse pelo estudo, a seriedade profissional, competência, a maneira de dar aulas. Até hoje eu sou elogiado pelas aulas que eu dou tanto na UFMG como na FUMEC. Dou aula freqüentemente na pós-graduação, a PUC me chama para dar aula... Todos gostam do tipo de aula que dou e que eu aprendi foi lá no Estadual. Aquele velho sistema das aulas expositivas, aulas muito bem ilustradas, isso a gente tinha demais lá. **(Felipe)**

Outra influência dos professores na trajetória escolar de Felipe está relacionada ao convite de uma professora para uma atividade temporária de vendedor em uma faculdade. Através dos serviços prestados o investigado recebia em troca alguns livros didáticos e materiais de química. Essa atitude da docente representou para o entrevistado uma influência que ultrapassou a dimensão da ajuda financeira, pois como podemos observar em seu discurso:

Ela [professora] me levou em 62 lá para a FAFICH para vender equipamentos de uma instituição que o Governo criou para fabricar laboratórios, para vender para estudantes. Laboratório de química. Então, eu ficava lá na FAFICH à tarde para ser vendedor, balconista, atender os clientes, os estudantes, ou professores que quisessem comprar material de química. Então, naquela época eu já tinha o reconhecimento que eu era um bom aluno, que eu estudava, que eu era interessado. (você recebeu por isso?) eu ganhava em troca livros, prospectos, coisas desta ordem. **(Felipe)**

A postura dessa professora significou para Felipe o reconhecimento de que era um bom aluno, produzindo disposições mobilizadoras de uma maior determinação em continuar se esforçando e estudando, bem como uma auto-afirmação de que era possível realizar seu sonho de se tornar um médico. Portanto, o papel desempenhado pela figura do professor na trajetória escolar de Felipe contribuiu para compor com outros elementos já mencionados, de forma interdependentemente seu sucesso escolar.

Para Mateus, as práticas dos professores influenciaram também sua trajetória escolar na superação de dificuldades relacionadas à aprendizagem de conteúdos e na chegada ao ensino superior. Em seu discurso o ex-aluno enfatiza:

A Profª “X” foi minha professora de português. Era uma excelente professora! Aprendi a fazer análise sintática com ela. Eu sabia só análise lógica. Mas, a sintática! (admiração) eu não sabia e ela me ensinou esse “trem” direitinho. Ela e o Prof. “Y” que era de português também. (...) O Prof. “Z” tinha uma visão diferente. Ele estava fazendo um dicionário de língua tríplice: era português, grego e latim. Ele não acabou esse dicionário porque faleceu de acidente, sabe? Mas ele era uma cabeça! Fantástico! **(Mateus)**

A evidência da influência dos docentes na aprendizagem dos alunos, ao longo do ensino secundário, nos leva a supor, que as ações mediadoras daqueles eram necessárias para que seus alunos continuassem o percurso escolar com sucesso. No entanto, importa lembrar que, no trabalho com fontes orais, estamos lidando com indivíduos que, fazem leituras do seu passado a partir do lugar que ocupam no presente. Assim, Mateus revisita seu processo de escolarização, suas dificuldades, reelabora os fatos e acontecimentos já selecionados em sua memória, na posição de docente.

De forma análoga aos outros depoentes, Maria⁴² também aponta os docentes como indivíduos importantes no processo de mobilização de disposições fundamentais (o gosto pelo estudo, o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade) para sua escolarização bem sucedida. A entrevistada enfatiza a existência de uma relação próxima dos professores com os alunos, chegando a considerá-los como amigos. Nesse sentido declara: “no colégio havia alguns professores com quem a gente tinha uma relação muito próxima. Alguns eram amigos da turma. Quando tinha festinha de aniversário de alguém e eram convidados, eles iam. Conversavam com a gente nos corredores. Era assim.” (Maria)

O alto grau de exigência das aulas de Inglês, onde o professor falava somente em inglês foi um aspecto determinante na decisão tomada por Maria em fazer um curso de inglês, extra-classe, para vencer as dificuldades da disciplina. Essa atitude relatada por Maria revela uma das suas estratégias para vencer as barreiras encontradas em seu percurso escolar, como podemos observar no depoimento abaixo:

“A S. nunca falou uma palavra em português, nunca! Desde o primeiro dia que ela chegou à sala e a única coisa que ela falou em português foi assim: - Meu nome é S.S e sou professora de inglês. Nunca mais falou em português. E, a primeira prova que a gente fez com ela já teve que fazer redação em inglês. (Maria)

Nos relatos de João observamos que as influências dos professores em sua vida escolar também foram significativas. A eles João atribuiu o desenvolvimento do seu gosto, cada vez maior, pela leitura e pela escrita (prática que não estava presente em seu meio familiar), o senso de responsabilidade, a busca do conhecimento, o esforço e a dedicação aos estudos. As atitudes dos professores na vida escolar de João foram propulsoras de mobilização de disposições escolarmente rentáveis para ele. Segundo João:

⁴² Maria foi a entrevistada que demonstrou maior desenvoltura para relatar sua trajetória escolar, apresentando uma memória detalhada dos acontecimentos vivenciados no colégio.

Esse gosto pela leitura e pela escrita também veio do Colégio Estadual, porque na minha casa não tinha muitos livros, mas eu fiquei fascinado. Então eu lia muito. Lia muito na biblioteca do colégio, lia muito na Biblioteca Pública, lia desordenadamente, pegava livro que até eu não entendia mesmo. Lia Kafka era umas coisas assim, sem entender direito. Lia a coleção do Monteiro Lobato. Então misturava Monteiro Lobato com Kafka assim numa boa (risos). Depois os professores passaram a me orientar.

A influência na escolha da profissão que atualmente João exerce veio primeiramente, segundo afirma, do professor de português. Mais tarde, descobriu que a escolha para o curso de Jornalismo era também um dom, uma vocação que possuía:

Eu escolhi fazer jornalismo porque, primeiro, eu fui influenciado pelo professor X, mas na verdade, depois eu descobri que o professor X apenas despertou em mim uma vocação que eu já tinha. Eu gostava de ler muito. Ler tudo que via pela frente, de escrever. (João)

Ele sempre manteve uma boa relação com os professores do Colégio Estadual, criando laços afetivos e estabelecendo uma relação de amizade, que perdura até hoje, o que fez com que na entrevista, João os destacassem como “seus melhores professores”, em todo o seu processo de escolarização. A esse respeito declara:

Então essa relação de amizade me marcou muito. Amizade entre alunos e professores também. Até hoje eu encontro com professores do Colégio Estadual. É que a gente tem relação de amizade. Eu tive uma vivência muito rica com meus professores, sou muito grato a eles. (João)

A competência profissional, a dedicação e a forma de ensinar os conteúdos também foram apontadas por João como características presentes nos professores do colégio. A prática dos professores de realizarem trabalho de campo com os alunos (prática pedagógica considerada inovadora para a época), a realização de experimentos nos laboratórios, foram vivências que contribuíram para a expansão de seu capital intelectual e cultural.

Então, a qualidade dos professores se destacava, a didática deles. Lá era bom porque os alunos tinham liberdade de levantar os problemas com o próprio professor. Quando a gente não gostava do professor, do jeito dele ensinar ou de relacionar com a gente, a gente discutia e falava isto dentro da sala de aula. E a gente era escutado. Os alunos eram escutados. (João)

A gente era incentivado a fazer trabalho de campo, de pesquisa de Biologia, de Química, de Física. Isto para aquela época era uma coisa totalmente inovadora. Aquilo ali era conhecido como paraíso dos barbeiros. Era uma mata. A gente saía ali matando insetos, para depois fazer a caixa de insetos, estudar os insetos e classificá-los. Experimentos de física, de Química, de biologia, no laboratório. Dissecar animais. Aquele negócio que a gente ouvia falar que se fazia em faculdade a gente fazia no Colégio Estadual. Então era muito rico, era um diferencial. Eu acho que ele era um currículo muito bom. (João)

Existiram outros professores de Matemática excepcionais. O professor X. A professora Y e o professor Z foram meus professores. Ela era professora de Física do Colégio Estadual. Ela e o professor Z. O Professor R e a professora M de Biologia foram meus professores. O professor S de Química. Eu acho assim, que são nomes que estão acima de qualquer suspeita, porque a gente aprendia. (João)

No estudo de Rutter et al. (1979)⁴³ em Londres os autores também apontaram a importância da presença de professores e de seu envolvimento na aprendizagem dos alunos como fatores constituintes de processos escolares eficazes, possibilitando melhor desempenho escolar dos alunos. (Soares, 2008)

Foi possível observar também o grande estímulo acadêmico dos professores nas trajetórias pesquisadas, apresentado esses um papel importante na vida dos alunos. A auto-estima dos alunos com relação ao sucesso escolar veio, sobretudo, de uma avaliação positiva proveniente dos professores, aparecendo em todos os depoimentos a figura de um mestre como modelo de referência, como um amigo, orientando ou ajudando na construção dos conhecimentos e nas escolhas profissionais.

Segundo Soares (2008), Edmonds (1979a e 1979b) em sua pesquisa também identificou efeitos positivos na auto-estima e motivação dos alunos, que segundo o autor, forem decorrentes de comportamentos e atitudes dos professores que deixavam claro o interesse que tinham pelo progresso escolar de cada um deles. A esse respeito os depoentes declaram:

O Prof. X reunia a gente fim de semana! Na casa dele ou em qualquer outro lugar, até na Faculdade de Filosofia, na FAFICH ali da Carangola [rua] ele chamava a gente. Ele tinha a chave. O Prof. X nos levava fim de semana em salas de aula da FAFICH. Estudante do estadual! Olha só! (João)

Os professores certamente eram muito bons. Eram professores que tinham domínio completo da matéria e todas as vezes que a gente perguntava, eu, por exemplo, era muito curioso, perguntava alguma coisa além da matéria e eles tinham muita facilidade para expor, até para indicar livros. No caso, por exemplo física, a professora de física, trouxe material a mais. No último ano, por exemplo, eu comecei a me interessar muito pela área de matemática. A professora começou a falar sobre cálculo integral, trazer livros. Então, eles sempre demonstravam ter um conhecimento muito amplo e isso motivava muito a gente a estudar. Eles demonstravam ter um interesse que a gente aprendesse. (Lucas)

E a qualidade dos professores. Ela chamava a atenção. Alguns se destacavam. Eu tive, para você ter uma idéia, o professor X de História. Existiram outros professores de História excepcionais. Eram aqueles monstros sagrados [professores]

⁴³ RUTTER, M. *et al.* Fifteen Thousand hours: Secondary Schools and their Effects on Children,. Somerst.: Open Books. 1979

Os que me impressionaram mesmo foram o da turma antiga [professores catedráticos]. (Mateus)

Eu acho que o corpo docente do Colégio Estadual era de professores da universidade. Era um pessoal militante, do ponto de vista acadêmico e do ponto de vista prático. A gente percebia que eram pessoas que eram interessadas naquilo que faziam. O que a gente não vê muito hoje. Então eram professores de horário integral, quer dizer, eram pessoas que você podia contar com elas em qualquer hora. Eu me lembro, você saía, ia à casa de professor. Saía para discutir a matéria, não só no colégio. Então o que diferencia é isto basicamente.

Eu achava muito interessante, muito legal, você ter os livros do próprio professor. Dos livros que me lembro que eram dos próprios professores era do X, embora eu nunca tenha tido aula com o X. Isso era demais! Eu acho que foi determinante [a influência dos professores]. O interesse pelo estudo, a seriedade profissional, competência, a maneira de dar aulas, o interesse em ensinar. (Felipe)

E tinha o professor X! Ele tinha sido Secretário de Saúde, ele era médico e dava aula de biologia. É eu acho que a relação mais próxima era essa, existia o degrau⁴⁴, mas ele [degrau] era menor. Então você podia conversar, você tinha mais liberdade com eles. (Maria)

As altas expectativas dos professores e da escola em relação ao rendimento e ao comportamento dos alunos são outros elementos importantes, apontados pelos estudos sobre as escolas eficazes, no processo de escolarização de alunos bem sucedidos. Esses elementos têm sido, inclusive, considerados como uma das descobertas mais consistentes da literatura. Os autores enfatizam que as altas expectativas produzidas no ambiente escolar a respeito dos alunos podem funcionar também para consolidar a crença de que a escola possa superar os efeitos de um background familiar carente, no sentido de que ele (aluno) está no controle do seu processo de aprendizagem. (Soares, 2008)

Em seus depoimentos não são apontadas dificuldades com a interiorização das normas de comportamento, com as rotinas impostas pelo colégio, bem como com os métodos de ensino aplicados. Essa realidade pode ser evidenciada nos depoimentos que se seguem abaixo, quando foram indagados sobre possíveis dificuldades relacionadas ao ensino, a existência ou não de reprovações ou da realização de exame de 2^o época.

No estadual não. Não fiz nenhuma 2^a época. Eu acho que todos os anos eu fui aprovado em todas as matérias, eu passei direto. (Felipe)

⁴⁴ Ao referir-se ao “degrau”, a entrevistada se refere ao fato da mesa do professor ficar sobre uma plataforma de madeira em nível acima do assoalho da sala de aula.

Não! Depois já no científico em tive dificuldade em Química Orgânica, mas aí era opção porque eu já estava fazendo o meu processo para arquitetura e arquitetura (curso colegial Engenharia)⁴⁵ não pedia Química. (Mateus)

Não... Eu nunca tive simpatia por química, só. Tinha dificuldade maior em química. Sempre pelo fato de eu não gostar. Não! Não repeti não. Nenhuma vez, porque eu já fui com mais vontade. Já tinha definido o que eu queria. Então, eu estava fazendo uma coisa que eu procurei. (Lucas)

Esse resultado do nosso trabalho assemelha-se também com os apontamentos realizadas por Lahire (1997). Para esse autor o desenvolvimento da autonomia no indivíduo depende do modo de socialização estabelecida no ambiente familiar, podendo ser utilizadas pela família práticas socializadoras que produzem valores, disposições e comportamentos próximos ou distantes dos parâmetros estabelecidos pela escola. Segundo Lahire não é pertinente afirmar que essas práticas não estão presentes nos meios populares.

Nesta perspectiva, observamos que os sujeitos de nossa pesquisa pertencentes aos meios populares apresentavam autonomia na realização das tarefas escolares. Conseguiram cumprir com as exigências e atividades escolares ao apresentarem esquemas cognitivos, disposições, competências e valores que permitiram suas permanências, sobretudo, com êxito, no Colégio Estadual de Minas Gerais. Portanto, tudo nos leva à conclusão que tanto seus pais como a família extensiva, amigos e professores, propiciaram práticas educativas no processo de socialização que contribuíram para a trajetória escolar desses ex-alunos. No entanto, é a configuração de diversos elementos que irão configurar estas trajetórias singulares e de sucesso.

3.2.4 O “clima” do Colégio Estadual

Como já foi visto nos estudos do efeito-escola, várias pesquisas realizadas nos últimos anos demonstram a influência do estabelecimento escolar no desempenho escolar dos alunos, realidade que permitiu afirmar que a escola freqüentada pelo estudante pode fazer muita diferença em seu processo de escolarização.

⁴⁵ Como já mencionado no capítulo 2, nesse período, no 3º ano do curso colegial se subdividia em áreas de estudos (Ciências Sociais, Medicina, Engenharia, Letras e Direito), conforme o curso superior pretendido pelo aluno.

As influências exercidas pelo “clima” do estabelecimento escolar estão presentes em todos os depoimentos, constituindo um elemento potencializador das trajetórias escolares bem sucedidas dos indivíduos investigados. Essas evidências estão inscritas nos discursos a respeito de vários fatores presentes no colégio que desempenharam um papel importante na constituição dessas trajetórias acadêmicas. Desta forma, a realidade deste estabelecimento de ensino – primeira escola estadual de ensino secundário - e o reconhecimento público de seu valor (escola pública de prestígio e referência para o sistema de ensino mineiro) durante as décadas de 50 a 70, configuraram uma experiência escolar fundamental para estes alunos

Segundo Mafra (2003), estudos que eram incluídos na rubrica de “clima da escola”, buscavam dar ênfase aos aspectos interpessoais e subjetivos das experiências escolares em um estabelecimento. O “clima da escola”, ou “a atmosfera” escolar, é definido “por um “sentimento geral afinado” com o estabelecimento, favorecendo o bom relacionamento e a identificação institucional necessária ao funcionamento adequado das instituições”. (p. 115)

Nessa mesma perspectiva Derouet (1996) afirma que a noção de clima ainda não está muito definida, mas que:

“corresponde a uma realidade intuitiva, imediatamente perceptível por todos aqueles que penetram em um estabelecimento escolar e, sobretudo, pelos que têm a ocasião de comparar estabelecimentos escolares entre si. O conjunto das relações sociais, o comportamento dos alunos, os próprios muros parecem impregnados de uma identidade indefinível que, se quisermos, podemos designar por clima do estabelecimento”.

Além disso, este autor trabalha com a idéia da influência do estabelecimento na formação dos estudantes e não apenas no seu desempenho ou rendimento escolar. O clima social da escola presente nas dinâmicas criadas em seu interior é um dos fatores que contribuem para diferenciá-la. A escola, com as características que lhe são próprias, ou seja, com sua identidade singular, influencia os alunos ao longo de sua escolaridade, podendo contribuir para um percurso escolar bem sucedido e para uma formação voltada para a vida. A fala dos depoentes Felipe, João, Mateus e Lucas retratam o pensamento deste autor ao afirmarem:

Não, acho que não é só a escolarização não. Aí tem uma questão também de princípios, de valores. Eu acho que isso tem a ver sim. De estar em um colégio sério, com pessoas sérias, eu acho que isso tem valor também. Não é só ensino, eu acho que é uma outra bagagem que talvez venha até a compensar alguma coisa que eu não tinha antes. (Felipe)

“Mas ele [colégio] agregou esse exercício de liberdade e de outras coisas que a gente tinha. Quer dizer, juntou a formação da minha família com a do colégio e sem dúvida nenhuma influenciou na minha vida seguinte. Na minha vida escolar e na minha vida em geral”. (João)

O professor X começou a fazer um trabalho e realmente foi um trabalho de formação, onde ele ensinou para a gente a importância da liberdade. Não era nada imposto. Era conversado, negociado. Ele participava com a gente. Quando a gente saía, depois do jogo, a gente sentava para conversar. Ele ia mostrando, de uma forma que nós não percebemos na época, só depois, quando estávamos mais velhos, que o trabalho que ele fazia extrapolava o esporte. Ele realmente estava nos formando. Nos formando como homens. Nos orientando. Era disciplina. Era o respeito pela pessoa que estava ao seu lado. Aprender que ali jogando você não pode ser individualista. Você tem que trabalhar com o grupo, com a equipe, ter solidariedade. Então, realmente nós só percebemos isto mais tarde. E foi o trabalho que eles fizeram. Então sem dúvida nenhuma, naquela época, o corpo docente do Colégio Estadual tinha esta característica. Eu estou citando o pessoal da educação física, porque eu acho que eles sobressaíam. Mas outros professores também davam esta oportunidade para a gente. (Mateus)

Então essa base e essa seriedade na condução da vida e no comprometimento, na responsabilidade com a atividade que a gente está fazendo, eu credito isto também ao Colégio Estadual. Família e Colégio Estadual. (Lucas)

Eu acho que eles tinham uma preocupação de formar pessoas e não simplesmente de ensinar, de preparar para o vestibular. (Maria)

Os relatos dos entrevistados mostraram que no colégio havia um clima de liberdade, não encontrado em outras escolas. Além disso, é recorrente em suas falas a presença de um clima estimulador do desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia dos discentes, disposições fundamentais para um percurso de êxito escolar.

Existia uma certa liberdade sem aquela rigidez de um Santo Antônio, de um Loyola. Olha! O nível disciplinar era rígido, mas não autoritário. Você não tinha autoritarismo. E você tinha referenciais baseado na responsabilidade. (Felipe)

E me sentia um privilegiado por estar no colégio. E esse privilégio essa forma de atuar do Colégio incentivava a estudar, quer dizer, eu sentia o Estadual como sendo um local de elite, elite no sentido de liberdade, de reconhecimento, de respeito ao aluno e isso fez com que eu desenvolvesse uma certa filosofia de vida, vamos dizer assim, que eu não tinha até o momento porque eu sempre pensava que o estudo era uma coisa obrigatória, com horário, com disciplina. E que aquele mesmo tipo de coisa não pudesse ser desenvolvido fora do ambiente, diferente, e eu descobri no Estadual que um ambiente de maior liberdade favorecia isso. (Mateus)

Nisso aí o Estadual era bem diferente dos outros colégios que existiam. No Colégio Santo Antônio a família era muito chamada. Por exemplo, se o aluno fosse mal em alguma disciplina, a família era chamada. No Estadual era outro princípio, princípio bem liberal. Deixa por conta do aluno. Se quiser estudar muito bem! Se não quiser, problema dele! Eu acho que isso é muito bom, porque amadurece. (Maria)

Essa questão da autonomia era também muito valorizada pelos alunos, porque a escola ela te dava uma autonomia muito grande. Então de certa forma ela te obrigava a

crescer, porque você tinha que ter responsabilidades. Estudava quem quisesse quem quisesse não estudava. Não havia essa cobrança como há hoje. Se você não tivesse autonomia, você não sobrevivia no Colégio Estadual, porque ninguém era cobrado. Os pais não eram cobrados, o aluno não era cobrado a não ser por desacato aos profissionais da escola, prejuízo ao patrimônio, algum ato de vandalismo. (João)

Tinha normas disciplinares, mas era um colégio mais liberal. Não era aquele rigor igual no Municipal [Colégio]. No Municipal existia o chefe de disciplina, era um professor que ficava rodando no pátio, olhando se estava tudo em ordem. Acompanhava a gente até fora do colégio. Agora o Estadual sempre foi muito liberal. (Lucas)

De acordo com Soares (2008), os estudos de Mortimore et al. (1988) também mostraram como é importante as escolas estimularem seus alunos a terem mais responsabilidade com relação às suas próprias atividades e mais controle sobre o seu aprendizado. Essas atitudes postas em prática pelos professores, visando uma maior autonomia dos seus alunos no trabalho escolar, de acordo com os autores, podem estar associadas com resultados positivos das escolas eficazes, identificados pelo melhor desempenho apresentados pelos alunos.

Acrescenta-se a isto, o fato do Colégio Estadual ter possibilitado o desenvolvimento de uma cultura para além das salas de aula, com ênfase em atividades esportivas, artísticas e políticas que favoreceu o desenvolvimento e aprofundamento de interesses, gostos e sensibilidades dos alunos pesquisados. Desta maneira, a pesquisa mostra que as atividades curriculares, de uma boa escola não se restringem à sala de aula, mas acontecem nos corredores, nos pátios e em outros espaços, dentro e fora dos seus muros. Esses dados foram confirmados através das seguintes falas:

A gente fazia lá dentro [do colégio] Campeonato. Nas férias a gente jogava futebol de salão. Eu era mais ligado a futebol de salão, mas tinha outros esportes também. A gente disputava campeonato com outras escolas, viajava. Isto era uma riqueza para a vida da gente (Mateus)

No Colégio Estadual já tinha aquela história de ir para a avenida para combater o acordo MEC-USAID – eu não sei se você já ouviu falar nisso – era um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos na área de educação que os Estados Unidos mandavam dinheiro para formar só técnico. Então, os estudantes mais envolvidos reclamavam disso. (Felipe)

Nós fizemos algumas excursões. Uma delas foi à Serra do Cipó, misto de atividade científica, com lazer e cultura. Por exemplo, eu não lembro se o Prof. X foi conosco, mas eu me lembro que tinha alguma coisa de botânica envolvido nisso lá na Serra do Cipó.... . Outra [viagem] do Rio de Janeiro que foi cultural e lazer ao mesmo tempo. Visitamos museus, centros culturais. (João)

Eu fiquei muito entusiasmado porque eu ia participar pela primeira vez de uma parada de 7 de setembro. Aí a gente tinha que ficar lá depois da aula para treinar. O

professor X organizava mais ou menos o negócio, a velocidade que você tinha que imprimir na bicicleta, tinha que ser devagarzinho, você tinha que ir quase equilibrando e fomos treinando. O Colégio Estadual participava da parada 7 de setembro todo ano. (Lucas)

É um clima de busca de conhecimento, de indagação, de curiosidade, e de não só dentro das matérias propriamente ditas, tinha participação política, por exemplo. Muitos colegas nossos participavam ativamente de atividades políticas. Tinha uma espécie de diretório acadêmico lá, então participava ativamente de atividade política. (Maria)

Alguns estudos (Reynolds et *al.*, 1976; Reynolds; Murgatroyd, 1977; Rutter et *al.*, 1979 apud, Soares, 2008) sugerem que o envolvimento de alunos em grêmios estudantis, sociedades e sistemas de representatividade ou liderança está presente em escolas mais eficazes. De acordo com esses autores, essas posições implicam interesse do aluno na escola e na participação em sua organização formal, possibilitando aumentar as chances de os alunos adquirirem valores escolares e um comprometimento com os objetivos da escola. Além disso, apontam que o exercício da responsabilidade pode também tornar os alunos mais “sociáveis”.

No percurso escolar dos sujeitos entrevistados se observa que eles encontraram no clima do estabelecimento um ambiente que valorizava o trabalho escolar, o conhecimento, a liberdade, a autonomia, a formação política, a ampliação do capital cultural e social. Portanto, o clima do colégio favorecia condições que efetivamente propiciavam a apropriação de disposições culturais, sociais e políticas para os sujeitos das camadas populares.

Outra característica do estabelecimento presente nas falas de todos os entrevistados foi a qualidade do ensino no Colégio Estadual, fator enfatizado como fundamental para o ingresso na Universidade e para o sucesso da carreira acadêmica e profissional. Assim relatam:

Na época a gente saía do Colégio Estadual e não fazia cursinho não. Ia direto para a faculdade (Lucas)

Eu acho que se eu não tivesse estudado no Colégio Estadual eu não tinha conseguido passar no vestibular da UFMG pelo menos direto eu acho que não e também não tinha chegado aonde eu cheguei. Até escrever para coluna de Jornal eu escrevo. (João)

O Colégio Estadual, na época, além dele ter um ensino muito bom, eu senti assim que para mim foi fundamental mesmo depois do vestibular quando eu fui mais para frente. Eu fiz vestibular na federal para arquitetura e passei de cara, sem cursinho, sem nada. Saí do estadual fiz vestibular e passei. (Mateus)

Sobre a influência do colégio na minha vida, disso eu não tenho a mínima dúvida, eu acho o seguinte: o aluno sendo estudioso e esforçado em qualquer colégio ele pode se

dar bem depois, mas o colégio com essas características favorece, facilita as coisas. Eu fiz o curso médico quase todo estudando em livro de inglês e francês com o que eu aprendi lá. Nunca fiz uma aula particular na minha vida, nem de francês nem de inglês, e nem de espanhol que eu leio também, nunca tive aula particular, o que eu sei foi basicamente o que eu estudei no colégio. Consegui escrever dois livros científicos e vários artigos. (Felipe)

Neste contexto, a fala de Maria é representativa sobre o significado construído pelos sujeitos sobre a importância social (seu valor de mercado) e simbólica (o valor “em si” de conhecimento cultural e intelectual) da escola. Ser um aluno do Estadual significava ampliação das conquistas no campo acadêmico, como por exemplo, a aprovação no vestibular da UFMG e a emancipação cultural e social. A entrevistada evidencia ter uma visão mistificada do colégio, no sentido de que estudar no Estadual era garantia de sucesso acadêmico posterior.

“O Colégio Estadual primeira coisa, quem estudava no estadual passava no vestibular que quisesse. Eu conheço gente que fez clássico comigo e passou em medicina, sabe por quê? Estudou um pouquinho e passou. Não é normal! Hoje, por exemplo, quem vai passar no curso de medicina estudando em qualquer lugar que seja? **Então, isso já é um grande negócio.** Quem estudou no Estadual [colégio] tem a marca do colégio. Eu não tenho notícia de gente que se deu mal e que estudou lá. Se deu mal assim na carreira acadêmica, não existe! Não existe! Aquele tipo assim que estudou no Estadual [colégio] e não conseguiu, já morreu! não está vivo. Povo do estadual não tinha perigo de perder não, nunca perdeu não, nunca! Passava tranquilo, não tinha erro!”. (Maria) (grifos da pesquisadora)

Segundo os relatos, o clima cultural do colégio envolvia alunos dos diversos segmentos sociais e para os nossos depoentes ali eles adquiriram capital cultural a que não tiveram acesso na sua socialização primária, ou seja, no interior de suas famílias. Foi no universo escolar que eles vivenciaram e apropriaram de vários conhecimentos do mundo cultural, na literatura, no teatro, no cinema, na dança, na música, entre outras. As declarações abaixo descrevem as experiências culturais possibilitadas pelo colégio:

Tinha as atividades culturais, sempre teve. Eram famosas as festas do Colégio Estadual. Semana de teatro, balé, de música. Festival de cultura do Colégio Estadual Era muito ativo. Havia lá um ambiente de efervescência cultural, então a pessoa vivia nesse clima. (Lucas)

Música Clássica, por exemplo, eu conheci Vivaldi foi dentro do Colégio Estadual. A música que eu conhecia era outra coisa, ou música popular ou religiosa, não tinha essa cultura. (Mateus)

O tipo de aula que a professora C dava era uma aula assim muito especial, eu achava. E, através dela eu conheci, por exemplo, o Manoel Bandeira, conheci o Fernando Pessoa, conheci alguns outros poetas dos quais eu não tinha ouvido falar. Eu sempre gostei muito de poesia e no ginásio onde eu estudava só tinha os parnasianos. O

modernismo eu conheci no Estadual e a partir do conhecimento daqueles poetas e a forma como a professora C dava aula me motivou muito a gostar de poesia. E, isso eu devo exclusivamente ao Colégio Estadual. (João)

A primeira vez que eu fui a um teatro em Belo Horizonte, foi influenciada pela pessoa da turma que tinha comentado sobre determinada peça. Era uma peça, que eu não me lembro o nome, mas era um pouco mais de esquerda, questionando. Então, eu conheci teatro naquela época do Colégio. Com relação a parte de cinema, a mesma coisa também. Tinha o cinema do DCE [Diretório Central Estudantil] da Federal que funcionava ali na Gonçalves Dias e passava uns filmes alternativos. Vários alunos do Estadual falavam desses filmes, cheguei a ir algumas vezes. Eu me lembro que fui a FAFICH, que funcionava na Carangola, onde se reuniam os DA [Diretórios Acadêmicos] e eu fui convidada por pessoas do Estadual. Eu nem sabia que podia entrar dentro de uma faculdade sem ser aluna. Isso tudo para mim era muito novo. (Maria)

O professor M era uma figura interessantíssima. Os alunos tinham até bastante liberdade com ele. Faziam umas brincadeiras com ele, mas ele era um indivíduo de um nível cultural altíssimo, se interessava por teatro e por história, por cultura de um modo geral. Era um indivíduo que dedicou a vida em cultivar o intelecto, esse tipo de indivíduo. Ele foi um modelo, pelo menos para mim, porque a minha vida e o que eu fiz na maior parte da minha vida foi estudar e me interessar não só por medicina, mas por cultura de um modo geral. Eu acho que o Colégio Estadual abriu a minha cabeça. (Felipe)

Neste cenário é de fundamental importância lembrar que a competência, o gosto pelos estudos, a facilidade em aprender, o bom desempenho são realçados como aspectos fundamentais para o ingresso e permanência no Colégio. Segundo os depoimentos, classe, raças, religião não tinham importância no interior do corpo docente e discente, o que importava estava no plano intelectual.

Uma vez que o exame de seleção já filtrava alunos de camadas populares com disposições e aspiração a ascensão social, via escolarização, o ingresso no Colégio proporcionou para os pesquisados referências socializadoras e oportunidades favorecedoras de uma escolarização prolongada e bem sucedida. Esse ambiente escolar criou circunstâncias favoráveis para estes indivíduos que souberam devidamente apropriar-se delas. Estas situações podem ser exemplificadas no acesso a diversos ambientes e na convivência com pessoas, ambos representados por um mundo cultural e social distinto do seu, constituindo novos modelos de socialização; nas oportunidades advindas da rede de relações sociais estabelecidas que possibilitaram a eles a ampliação da visão de mundo, dos horizontes, do projeto escolar e a afirmação de iniciativas vinculadas às tarefas exigidas no espaço escolar.

Há também evidência de que os sujeitos pesquisados, depois de um choque inicial com as exigências acadêmicas da escola, passaram a ter grande êxito escolar. Portanto, o empenho

nos estudos e o esforço em aprender eram importantes para a permanência no Colégio e a convivência igualitária com os outros alunos.

No primeiro semestre eu me dei muito mal. Tive notas muito ruins, principalmente devido ao fato que eu estava me adaptando numa cidade nova. O fato de eu ter tido notas ruins colaborou muito para eu ficar um pouco a margem da turma, era o sentimento que eu tinha. No segundo semestre eu tive que me refazer. Estudei, ficava até atravessando noites estudando o tempo todo e consegui recuperar. É tanto que as notas do final do semestre foram notas máximas em praticamente todas as matérias. E isso me redimiu junto da turma e já no segundo ano, eu era visto como um membro da turma. Eu já fui recebido muito bem, porque eu tinha notas boas. (João)

Até hoje a minha mãe [madrasta] e meus irmãos me lembram que eu ficava até 23h, 23h 30min da noite lá no meu quarto, no apartamento da Augusto de Lima, com uma lâmpada, um abajurzinho, que eu comprei para não deixar incomodar ninguém no quarto que estava dormindo ali. Eu estudava para conseguir acompanhar as pessoas. E, a minha família falava: -“Porque estuda tanto! Para quê isto?” - Eles não entendiam que eu tinha que competir, correr atrás, porque era uma turma de intelectuais. Se eu não fizesse isso eu não tinha condição de me manter no Estadual e de conviver com eles. (Mateus)

Eu ia competir, por exemplo, com o A. C., ele estudou nos Estados Unidos antes de ser nosso colega. Falava inglês fluente. A gente até se sentia envergonhado. Eu sabia o mínimo da língua, com colega que falava fluentemente, ele falava tanto inglês quanto francês. [os professores também não falavam em português] não. Falava só inglês em sala de aula. Então, com isso, se eles estudavam 2h por dia, eu tinha que estudar no mínimo 4h ou 5h para poder correr atrás. Não existiam estes cursinhos. O único que eu me lembre da época foi o ECBEU muito caro, muito caro, não era possível. (Lucas)

Os livros de francês como os de inglês todos primorosos, livros adotados em curso como o ECBEU. Tinha que ter tempo para estudar aquilo, que não era fácil não. Para entender o que a professora falava. Com o correr do tempo a gente ia acostumando a ouvir, no começo é muito difícil. Não falava um A em português [não pedia ajuda de algum colega?] Pedia, a gente pedia, não tinha como não. A gente ficava também inibida, com vergonha porque a maioria entendia tudo. Ou não entendia e ia pesquisar e descobrir com o tempo. (Maria)

Uma coisa estranha foi isso! Foi muito estranho o tipo de adaptação, de participar de uma elite da qual eu não era membro. Mas, intelectualmente falando eu acompanhava. Eu era amigo de todo mundo, andava com todos. Mas, eu tinha que estudar, estudar, estudar e fui um dos melhores alunos da turma. Não fui o primeiro, nem o segundo, talvez o terceiro ou quarto lugar da turma. Por quê? Era dia e noite tendo que estudar. Era a minha maneira de sobreviver psicologicamente. [você teve um bom relacionamento com os seus colegas de sala?] tive. Durante todos os 4 anos que eu estudei no Estadual, depois perdi o contato com a maioria. Mas, eu fui amigo de todos. Só que não era rotina frequentar a casa dos mais ricos. Mas na casa de vários eu fui. (Felipe)

Embora os alunos das camadas populares representassem uma minoria do corpo discente, no cotidiano do Colégio Estadual não havia discriminação em relação a esses alunos. Essa realidade está presente no relato de Felipe ao afirmar que:

“quando eu entrei no colégio, no primeiro dia de aula no colégio eu me deparei com uma realidade totalmente diferente da minha. Ali estava a elite de Belo Horizonte e do interior. As filhas do governador estudavam no Estadual, pobre mesmo tinha muito pouco.

Entretanto, nesse universo, tanto os professores como os alunos de outros meios sociais estabeleciam relações sociais com os alunos dos meios populares. O que os alunos valorizavam era a inteligência e as habilidades de seus colegas, não havendo diferenciação de classe:

Eu notava assim que tinha colegas cujo nível social era maior. Mas, isso não me impediu em nada. Eu me sentia até valorizado de eu estar no meio de gente importante. Acabava convivendo com todos (Mateus)

[Você percebia alguma discriminação dos professores ou alunos em relação aos educandos dos meios populares?] Não, de jeito nenhum. Todo mundo era igual. Não tinha não. Eu sempre me achava pobre. Esse negócio de classe não existia. Fulano é rico e sicrano é pobre. Igual assim é preto, é branco, não tinha essas coisas de classe. (Maria)

[Como era a relação entre docentes e discentes?] Era muito boa, muito boa assim, muito liberal. Todos eram iguais, nenhum deles discriminava ninguém. (Lucas)

A aceitação do aluno pobre era normal, muito respeito, não tinha nada a ver por serem pobres. Tinha pobre e rico e todo mundo era igual. Lá eles observavam mais o desempenho dos alunos. (João)

A presença no colégio de associações de natureza diversificada visava e possibilitava o cultivo da mente e do corpo de seus discentes. O rico ambiente proporcionado pelas diferentes atividades escolares, o convívio com sujeitos provenientes de diferentes classes sociais e as diversas atividades extracurriculares, possibilitaram aos alunos das camadas populares de romperem com os seus universos sociais e culturais de origem que, muitas vezes, lhes dificultam a permanência na escola. Neste sentido, as experiências escolares vivenciadas no colégio podem ter provocado mudanças nas expectativas dos alunos das camadas populares, possibilitando construção de um projeto de escolarização de nível superior.

Ser aluno e especificamente, aluno do Colégio Estadual de Minas Gerais, exigia muito além do ir à escola e cumprir as atividades escolares. Era necessário assumir o papel de estudante, ou seja, dedicar tempo para os estudos, pesquisar e construir estratégias para vencer as barreiras que emergiam ao longo do processo. Dessa forma, ser aluno de uma escola prestígio era motivo de orgulho, pois fazia com que se sentissem sujeitos privilegiados, uma vez que conviviam no mesmo espaço em que estava a elite belo-horizontina. Não queriam e não

podiam perder essa oportunidade de estudar em uma escola pública de qualidade, caso contrário, representaria a interrupção dos estudos, para alguns devido às dificuldades financeiras para frequentar uma escola particular e, para outros, devido à impossibilidade de alcançar o ensino superior em função da concorrência acirrada no vestibular.

Para o ingresso no Colégio Estadual havia a barreira do exame de seleção, como já foi enfatizado. Assim, a aprovação é vivida por eles como um momento marcante em suas vidas, pois, na década de 50, o acesso e a permanência ao ensino secundário eram muito difíceis para os indivíduos provenientes das camadas populares. Eles representavam uma minoria da comunidade escolar em comparação com os alunos pertencentes às camadas médias e altas da sociedade. Vencer essa barreira da seletividade e fazer parte desse universo desenvolveu nos alunos uma auto-estima elevada e um sentimento de capacidade e de potencialidade para prosseguir nos estudos. Entre esses cinco ex-alunos quatro deles tiveram uma preocupação formal para entrar no colégio, como mostra o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5

Formas de preparação dos entrevistados para o exame do Colégio Estadual

Entrevistados	Formas de preparação
Felipe	Fez um curso particular de português e matemática de quinze dias.
João	Fez curso preparatório durante quatro meses.
Lucas	Estudou sozinho para o exame e passou.
Maria	Fez curso preparatório durante três meses no Instituto de Educação.
Mateus	Fez curso preparatório durante um ano no Curso Chopin ⁽¹⁾

Fonte: Entrevistas

(1) Cursinho preparatório para o Colégio Militar localizado no bairro Prado

Como pode ser observado, Lucas foi o único entrevistado que a família não adotou esta estratégia, estudando sozinho em casa sem contar com o auxílio de outras pessoas, de forma sistemática e intensa. Foi aprovado no exame de seleção. Como relatado por Maria “era difícilimo passar naquele concurso. Era assim de gente [gesticula] e não passava ninguém”.

Não se pode deixar de constatar que a instituição escolar teve um papel significativo na constituição das trajetórias escolares bem sucedidas dos sujeitos da nossa pesquisa, pois desenvolveu valores, disposições e comportamentos, elementos importantes para a escolarização prolongada destes indivíduos.

Uma característica observada em todos os depoimentos é o saudosismo e o orgulho de terem estudado em um colégio tradicional e conhecido como sinônimo de qualidade. Segundo Nunes, (2000)

... Os relatos apaixonados dos antigos adolescentes dos anos 50 e 60 sobre o “velho” e “bom” ginásio dos “anos dourados”, contrastam com as análises dos educadores citados e que, no mesmo período, denunciavam as suas misérias e seus equívocos (p.36).

É importante salientar: será que há excesso de otimismo no relato dos ex-alunos? Será também que não há um excesso de péssimo nessas pesquisas?

4 – Considerações finais

Nesta pesquisa buscamos compreender o sucesso escolar de Maria, João, Lucas, Mateus e Felipe, ex-alunos das camadas populares do Colégio Estadual de Minas Gerais que lograram acesso ao ensino superior. Para o alcance deste objetivo tentamos reconstituir suas trajetórias escolares identificando, descrevendo e analisando os elementos que entrelaçados permitiram a estes indivíduos dos meios populares, um percurso tão diferenciado no plano escolar.

Os destinos escolares dos ex-alunos estudados foram produzidos de forma dialética, complexa, no quadro de uma configuração de fatores em interdependência (Lahire, 1997), o que significa uma posição contrária à lógica de fatores tomados numa relação de causa e efeito. A construção das configurações escolares ocorreu através do cruzamento de elementos específicos, o que permitiu a apreensão ampliada, das trajetórias desses ex-alunos. Essa configuração é resultantes da interrelação principalmente, dos seguintes fatores: as práticas educativas adotadas pelas suas famílias, assim como pelos efeitos produzidos pelo colégio, pela possibilidade de terem bons professores e de terem tido oportunidade de fazerem parte de redes sociais diferentes daquelas decorrentes dos laços familiares.

Nas famílias dos nossos entrevistados a presença de livros e a prática de leitura não eram comuns, circulando em suas residências, normalmente, apenas os livros escolares. O interesse, o gosto e o hábito de leitura dos investigados foram se constituindo no processo de socialização secundária, destacando-se os novos modelos de referências – professores, alunos com maior capital cultural e a busca pelo conhecimento.

No que concerne ao acesso a outros produtos culturais – tais como cinema, teatro, museus, exposições, universidade, bibliotecas e similares, os entrevistados apenas tiveram acesso a esses bens, a partir da sua inserção e circulação em novas redes sociais diferenciadas do campo familiar – grupo da escola, grupo de pares e o grupo do movimento estudantil, e também pelo próprio clima de efervescência cultural do estabelecimento de ensino. Com isso ficou evidenciada a importância destes elementos (professor, escola, novos grupos de convivência) que ao lado das estratégias familiares, de maneira relacional, contextual e interdependente foram favorecedores de uma trajetória escolar bem sucedida para os nossos investigados.

Um aspecto comum entre as famílias dos entrevistados foi a posição subordinada dos pais no campo cultural, gerando um comportamento com certos limites em relação a vida escolar dos filhos. Os pais de Lucas, Mateus e Felipe assumiram a responsabilidade de mantê-los na escola, oferecendo-os as condições necessárias para que fossem estudantes em tempo integral. Maria e Felipe, inseridos num contexto familiar de extrema dificuldade econômica, tiveram que confrontar com a questão do trabalho ao ingressarem no curso colegial (atual Ensino Médio). No entanto, seus ganhos financeiros eram destinados apenas para custear e investir nos estudos e seus pais asseguravam suas necessidades básicas.

No entanto, ao lado dos limites relativos ao baixo capital cultural dos pais, outras ações empreendidas pelos pais, tais como, o apoio moral e afetivo; o incentivo, a atenção, a cobrança, o investimento (material), a perseverança em sua escolarização, o valor e a importância da escola, a aprovação das escolhas tomadas pelo filho nas caminhadas escolares, foram práticas fundamentais para que nossos depoentes prosseguissem os estudos, superassem as dificuldades vivenciadas na esfera escolar, construíssem disposições escolarmente rentáveis, desenvolvessem responsabilidade e uma ótima relação com a escola. Dessa forma, a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, teve um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pôde ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.

Os dados também nos demonstraram que a escolha do Colégio Estadual pelos sujeitos da pesquisa ou pelas suas famílias se deu tendo como justificativa de que este era o melhor colégio de Belo Horizonte. A qualificação se sustentava, dentre outras variáveis, na experiência e formação dos professores, na preservação e funcionamento das instalações, no compromisso dos profissionais escolares com a manutenção da tradição da instituição e, não menos importante, em função da possibilidade de selecionar, dentre um universo ampliado de candidatos ao ingresso, alunos mais preparados. Assim, a manutenção da qualidade se alimentava da distinção, historicamente conquistada por aquela unidade específica de ensino.

Nosso estudo mostrou ainda que a instituição de ensino foi outro elemento que proporcionou condições favorecedoras de um percurso escolar bem sucedido para nossos investigados. O Colégio Estadual representou para eles uma experiência escolar positiva e um espaço de

afirmação de suas potencialidades no campo acadêmico e, sobretudo, de inserções em um mundo cultural e social distintos do meio familiar. A aprovação no concorrido vestibular da melhor universidade do Estado de Minas Gerais foi atribuída também ao colégio. O estudo oferecido pela instituição foi o que fez a diferença no desempenho apresentado por eles nas provas do processo seletivo, permitindo a todos a chegada ao ensino superior. Nesse universo escolar, destacou-se o clima de liberdade, de efervescência cultural e política que favoreceu o desenvolvimento de disposições e práticas escolarmente rentáveis para os alunos das camadas populares.

Guardadas as especificidades de cada caso analisado, a figura do professor mostrou-se como outro fator mediador de uma escolaridade bem sucedida. Estes professores se mostraram sensíveis e responsáveis para questões que ultrapassavam a esfera escolar e demonstraram alta expectativa em relação à seus alunos. A adoção de práticas de ensino diferenciadas das aulas tradicionais, bem como o desenvolvimento de uma relação positiva e próxima com os alunos foram também outros aspectos que contribuíram para a construção das trajetórias de sucesso escolar dos sujeitos de nossa pesquisa.

Um aspecto observado em nosso estudo foi que não havia no início do percurso escolar dos nossos investigados um planejamento escolar a longo prazo. A possibilidade de realizar o curso secundário (ensino ginasial e colegial) e, posteriormente, um curso superior foi se construindo ao longo de suas trajetórias a partir das oportunidades que foram surgindo (o convívio com novos modelos de referência cultural e social), das conquistas alcançadas (estudar em uma escola de qualidade, ter bons desempenhos escolares), da presença de outras pessoas (tia, primo, amigo, professor) ou de outros grupos sociais em suas vidas e, do apoio moral e afetivo dos pais. Neste processo, estão presentes as práticas, sentidos e disposições que foram também sendo progressivamente construídos e que tornaram possível a produção dessas trajetórias escolares bem sucedidas.

Em cada um dos casos estudados mostrou-se também como um traço forte a presença nos indivíduos de uma determinação de vencer na escola, vista como o único meio de uma emancipação cultural e social. Essa determinação dos sujeitos possibilitou a produção de diversas atitudes e de comportamentos, tais como, o esforço, a dedicação, a responsabilidade,

a autonomia, a busca de conhecimento, a curiosidade, a mobilização escolar que se mostraram escolarmente rentáveis.

Ficou evidenciado pelo presente estudo que o processo de escolarização de alguns indivíduos das camadas populares tem como característica um percurso acidentado marcado pela reprovação em momentos diferentes e em níveis diferenciados de ensino. Este traço presente nas trajetórias escolares de Maria, Mateus, Felipe e Lucas, entretanto, não os impediu de prosseguir os estudos, pois transferiram para si mesmos a responsabilidade pelo baixo rendimento escolar em decorrência do desinteresse ou da “malandragem”. Talvez por isso estes não viveram as reprovações como fracasso, incompetência e continuaram com mais afinco o processo escolar.

Finalmente, pode se ver claramente que a trajetória de cada um desses ex-alunos foi um processo singular em que vários elementos se interconectaram para a promoção do sucesso escolar.

Podemos dizer que as configurações de relações de interdependência recorrentes que construímos com a ajuda de nossos perfis não passam de “trechos escolhidos” de configurações mais amplas. Por exemplo, os próprios pais são ligados por múltiplos elos invisíveis a seus próprios pais, seus irmão e irmãs, seus colegas de trabalho, seus amigos, vizinhos... esses elos são presentes e também passados: esses adultos constituíram-se através das relações de interdependência que só compreendemos através de seus produtos cristalizados, na forma de disposições específicas de se comportar, sentir, agir, pensar. Da mesma forma, as crianças estão relacionadas com outros seres sociais que nem sempre pertencem à constelação familiar. (Lahire, 1997, p.40)

Referências

ACERCE. Relatório da diretoria do ano de 1954. 1º e 2º semestre. Belo Horizonte: Colégio Estadual de Minas Gerais, 1954.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. *Que elite é essa de que tanto se fala?* – sobre o uso indiscriminado do termo a partir de perfis dos alunos das universidades públicas. Caxambu, 2006. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 23 jun 2008.

ALVARENGA, Beatriz. Entrevista concedida ao Jornal Marco – Laboratório de Jornalismo da PUC Minas. Belo Horizonte, Set. 2004.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. *Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5a. série e o fim da 6a. série do ensino fundamental* : um estudo longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

AZEREDO, Eduardo. Entrevista concedida ao Jornal Estado de Minas. Estadual quer recuperar a excelência aos 150 anos. Educação. Belo Horizonte: Quinta-feira, 11 de março de 2004.

BORGES, Márcio. *Depoimento ao Museu Clube da Esquina*. . Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/clube>> Acesso em: 14 dez. 2008.

BORGES, Márcio. *Os sonhos não envelhecem: histórias do Clube da Esquina*. 4 ed. São Paulo: Geração Editorial, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª edição, 1994.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p-217-227.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação* In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI ,Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1997

BRANT, Fernando. *Colégio Estadual (primeira parte)*. Jornal Estado de Minas, Caderno Cultura, 13 out. 2004.

BRANT, Fernando. *Colégio Estadual (segunda parte)*. Jornal Estado de Minas, Caderno Cultura, 20 out. 2004.

BRANT, Fernando. *Depoimento ao Museu Clube da Esquina*. . Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/clube>> Acesso em: 14 dez. 2008.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República Federativa do Brasil, 1937.

BRASIL. Decreto 4.244 de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino secundário.

BRASIL. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 01 de abril de 1942.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BURNS, R.; MASON, W. A. Class Composition and Student Achievement in

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

DEROUET, J. L. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: J. C. Forquin (Ed.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 225-257.

DEROUET, Jean-Louis. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino na França: um objeto científico em redefinição. In: BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

ESPÓSITO, Y. L.; DAVIS, C.; NUNES, M.M.R. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – O modelo adotado pelo estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, nº13, p. 25-53, 2000.

ESTADO DE MINAS. Alunos se unem para recuperar o prédio do Estadual Central. Belo Horizonte. 23 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.uai.com.br>> Acesso em: 08 dez. 2008.

ESTADO DE MINAS. Estadual quer recuperar a excelência aos 150 anos. Educação. Belo Horizonte: Quinta-feira, 11 de março de 2004.

Ex-alunos do Estadual Central. Desenvolvido por Diogo Magalhães. Criado para facilitar e manter contato entre antigos colegas do Colégio Estadual Central. Disponível em: <<http://www.estadualcentral.com.br>> Acesso em: 10 dez. 2008.

FABBRINI, Fernando. *Sábado Depois da Aula*. Disponível em: <www.bhdecadaum.com.br> Acesso em: 13 dez. 2008.

FENELON, Déa Ribeiro. O papel da história oral na historiografia moderna. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

FERRÃO, M. E. *et al.* O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 18, nº 1-2, p. 112-130, 2001.

FLETCHER, P. *À procura do ensino eficaz*. PNUD/MEC/SAEB. 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. *Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, C. *et al.* Eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001. Relatório Técnico INEP/MEC, mimeografado, 2002b. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/publicações.htm>>.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Revista Conjuntura Econômica*. Ano XI, n, 3, mar.. Rio de Janeiro, 1957.

GENTILINI, Sônia Maria. *Colégio Municipal de Belo Horizonte: A utopia possível (Memória e História – 1948/1972)*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

HORTA, Toninho. *Depoimento ao Museu Clube da Esquina*. . Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/clube>> Acesso em: 14 dez. 2008.

JORNAL DIÁRIO DA TARDE. *Estudantes não estão em condições de pagar absurdo aumento de anuidades*. Belo Horizonte: 11 de janeiro de 1961.

JORNAL ESTADO DE MINAS. *Curso de admissão no Colégio Estadual*. Belo Horizonte: Quinta-feira, 10 de setembro de 1964.

JORNAL ESTADO DE MINAS. *Estadual quer recuperar a excelência aos 150 anos*. Educação. Belo Horizonte: Quinta-feira, 11 de março de 2004.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares - as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

LAURENS, Jean-Paul. *I sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

MACEDO, Danilo Matoso. *A matéria da invenção: criação e construção das obras de Oscar Niemeyer em Minas Gerais*. 2002. 2v. 560p.(vol.1). Dissertação. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.danilo.arq.br>>. Acesso em: 15 out.2008.

MAFRA, Leila Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir *et al. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 109-136.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. *Estrutura e funcionamento da educação básica – Leitura*. Ed. Atual. São Paulo: Pioneira 1998.

MOURÃO, Túlio. *Depoimento ao Museu Clube da Esquina*. . Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/clube>> Acesso em: 14 dez. 2008.

MUSEU CLUBE DA ESQUINA. Depoimento de Artistas do Clube da Esquina. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/clube>> Acesso em: 14 dez. 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. Brasília: *Em aberto*, ano 9, nº. 46, abr/jun, 1990, p-49-58.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais*, PUC/MG, vol. 4, nº. 6, dez. 1995, p-43-66.

NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio M. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p-7-15

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, abr, 2002, p- 15-35

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev./ago., 1998, p- 91-103.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 194p.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 14, Rio de Janeiro, 2000, p-35-60.

PAULA, João Antônio de e MOTE-MÓR, Roberto L. M. *Formação histórica: três momentos da história de Belo Horizonte*. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br>> Acesso em: 15 dez. 2008

PIMENTEL, Fernando. Entrevista concedida ao Jornal Estado de Minas. Estadual quer recuperar a excelência aos 150 anos. *Educação*. Belo Horizonte: Quinta-feira, 11 de março de 2004.

PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTES, Écio Antônio. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos. Belo Horizonte, 2001. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

PORTES. Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1993 (Dissertação mestrado).

ROCHEX, Jean-Yves. *Se sens de l’expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Pesses Universitaires de France, 1995.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir.; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.245-264.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SADER, Eder; PAOLI, Maria Célia. Sobre classes populares no pensamento sociológico brasileiro: notas de leitura sobre acontecimentos recentes. In: CARDOSO, Ruth (Org.). *A aventura antropológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 39-67.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Uma escola pública de referência: o Colégio Estadual de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Relatório Final de Pesquisa CNPq (mimeo.)

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Uma escola pública de referência: o Colégio Estadual de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. Projeto de Pesquisa (mimeo.)

SILVA, Fabiana Cristina da. *Trajetórias de Longevidade Escolar em Famílias Negras e de Meios Populares* (Pernambuco, 1950-1970). Recife, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

SILVA, Jailson de Souza e. “Por que uns e não outros?”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999

SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros?* Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SILVA, Wesley. *O Colégio Militar de Belo Horizonte: educação na ordem do dia - 1956-1962*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SOARES, J.F.; ALVES, M.T.G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, p. 147-165, 2003.

TERRAIL, Jean-Pierre. L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges. In: _____. *Destins ouvriers; la fin d'une classe?* Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p. 223-257.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOSTÃO. Entrevista concedida ao Jornal Estado de Minas. Estadual quer recuperar a excelência aos 150 anos. Educação. Belo Horizonte: Quinta-feira, 11 de março de 2004.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como *Lócus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, vol. 26, nº 90, Campinas, Jan/abr, 2005, p- 107-125.

VIANA, Maria José Braga. Formas específicas de presença das famílias de camadas populares na escolarização dos filhos - casos de longevidade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; VIANA, Maria José Braga; RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *A construção da longevidade e da excelência escolar em famílias de diferentes meios sociais: processos e práticas de escolarização*. Belo Horizonte: UFMG / FAE, 2006. Relatório final de pesquisa. (mimeo)

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998 (Tese doutorado).

VIANA, Maria José Braga. Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso. *Vertentes. São João Del-Rei*, nº. 7 jan/jun 1996, p- 82-93.

VIDAL, Diana Gonçalves. Memória operária: um estudo de caso com a utilização do método de História Oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Identidade e história institucional: análise do curso complementar. Disponível em: <www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/> Acesso em: 17 out. 2007

WERNECK, Hugo. Depoimento ao Estado de Minas, 13 mar. 2006). Disponível em: <<http://lusitanocoelhong2004.blogspot.com>> Acesso em: 12 dez. 2006.

XAVIER, Maria do Carmo. *A tradição (re)visitada a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CRPEMG (1956/1966)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). *Família e escola – trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, FFLRP-USP, p. 70-80, 2000.

ZÉROULOU, Zaihia (1988). La réussite scolaire des enfants d’immigrés. L’apport d’une approche em termes des mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, n. 29, p. 447-470, 1988.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista ex-Alunos

1. Período em que estudou no Colégio Estadual de Minas Gerais?

Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____

2. Cursou no Colégio Estadual:

() Ginásio () Científico () Clássico

() manhã () manhã () manhã

() tarde () tarde () tarde

() noite () noite () noite

3. Qual o nível de escolarização do seu pai e de sua mãe naquela época?

Pai:

Mãe:

() Primário

() Primário

() Ginásial

() Ginásial

() Colegial

() Colegial

() Superior

() Superior

4. Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

5. Bairro em que residia: _____

6. Casa própria () alugada() herança () moradia favor ()

7. Número de irmãos: _____

8. Em sua opinião a sua família, naquela época, se classificava em qual camada social? (baixa, média ou alta?)

9. Você saberia caracterizar a classe baixa, média e alta, naquela época?

10. Fale sobre sua família (hábitos/rotinas/situação financeira/destino dos irmãos/relação com a escola).

11. Explique como você ingressou nesse colégio (quem escolheu o colégio, por que foi escolhido, o exame de seleção, a preparação para o exame).
12. Você trabalhava na época em que estudou no colégio? Se não trabalhava, como se mantinha?
13. Você teve alguma dificuldade relacionada ao ensino? Foi reprovado? Ou foi submetido à exame de segunda época? Em que disciplina(s) e em que série(s)?
14. Teve dificuldades no percurso escolar, o que fez para superá-las (ajuda de colegas, aulas particulares, ajuda de parentes ou amigo familiar)?
15. Havia alguma influência da sua família em sua vida escolar? Caso afirmativo favor descrevê-las.
16. Você poderia descrever o cotidiano de funcionamento do colégio? (normas disciplinares, entrada e saída, frequência as aulas, intervalos, atividades extra-classe, eventos comemorativos, atividades do grêmio estudantil e jornal dos alunos).
17. Você participou das atividades extra-classe, eventos comemorativos, atividades do grêmio estudantil e jornal dos alunos).
18. Como era a dinâmica das aulas? Livros adotados? Tipo de atividades desenvolvidas? Recursos didáticos utilizados pelos professores? Deveres e exercícios de casa propostos?
19. Como era a relação entre docentes e discentes?
20. Você percebia alguma discriminação dos professores ou alunos em relação aos educandos dos meios populares? Na sua visão, qual a percentagem de alunos das camadas populares que o colégio atendia?
21. Como era a sua relação com os discentes? Frequentava a casa de algum aluno? Qual era o objetivo (estudo, lazer, dentre outros)
22. Você mantém, hoje, alguma amizade ou contato com algum aluno daquela época?
23. Você vivenciou alguma experiência marcante no colégio que queira relatar?
24. Quais as influências você julga que o colégio teve em sua vida?
25. Você julga que o seu processo de escolarização nesse colégio influenciou a sua posterior trajetória escolar, profissional e outros aspectos da sua vida? Explique.
26. Você conheceu no colégio alunos das camadas populares?

APÊNDICE B

Estrutura e currículo do curso secundário de acordo com o Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931 – Reforma Francisco Campos

Ciclo Fundamental (5anos)⁴⁶

Disciplinas	Séries				
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
Português					
Francês					
Inglês					
Latim					
Alemão				*	*
História da civilização					
Geografia					
Matemática					
Ciências físicas e naturais					
Física					
Química					
História Natural					
Desenho					
Música (canto orfeônico)					

*Facultativo na 4^a e 5^a série

Ciclo Complementar (2anos)⁴⁷

Curso ⁴⁸	Disciplinas	Séries	
		1 ^a	2 ^a
Para candidatos à Faculdade de Direito	Latim		
	Literatura		
	História		
	Noções de Economia e Estatística		
	Biologia Geral		
	Psicologia e Lógica		
	Geografia		
	Higiene		
	Sociologia		
	História da Filosofia		
Para candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia	Alemão e Inglês		
	Matemática		
	Física		
	Química		
	História Natural		
	Psicologia e Lógica		
	Sociologia		
Para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura	Matemática		
	Física		
	Química		
	História Natural		
	Geofísica e Cosmografia		
	Psicologia e Lógica		
	Sociologia		
	Desenho		

Fonte: Brasil (1931)

⁴⁶ Formação geral básica

⁴⁷ Obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior.

⁴⁸ De acordo com o art. 18 o regulamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras deveria discriminar quais as matérias do curso complementar deveriam ser exigidas para a matrícula em seus cursos.

APÊNDICE C

Estrutura e currículo do curso secundário de acordo com o Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942 – Reforma Capanema

1º ciclo – Curso Ginásial (4 anos)

Disciplinas	Séries			
	1ª	2ª	3ª	4ª
Português				
Latim				
Francês				
Inglês				
Matemática				
Ciências físicas e naturais				
História Geral				
História do Brasil				
Geografia Geral				
Geografia do Brasil				
Trabalhos manuais				
Desenho				
Canto orfeônico				

2º ciclo (3anos) ⁴⁹

Curso	Disciplinas	Série		
		1ª	2ª	3ª
Clássico	Português			
	Latim			
	Grego ⁵⁰			
	Francês ou Inglês			
	Espanhol			
	Matemática			
	Física			
	Química			
	Biologia			
	História Geral			
	História do Brasil			
	Geografia Geral			
	Geografia do Brasil			
	Filosofia			
Científico	Português			
	Francês			
	Inglês			
	Espanhol			
	Matemática			
	Física			
	Química			
	Biologia			
	História Geral			
	História do Brasil			
	Geografia Geral			
	Geografia do Brasil			
	Filosofia			
	Desenho			

Fonte: Brasil (1942)

⁴⁹ De acordo com o Art 16 era permitido a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optassem por esta forma de currículo seriam obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial.

⁵⁰ De acordo com o Art. 17 as disciplinas comuns aos cursos clássico e científico seriam ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, cujos programas teriam maior amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele.

APÊNDICE D

Levantamento das escolas de Belo Horizonte nas décadas de 50-70⁵¹

Rede	Instituição	Ano	Bairro
Particular	Col. Arnaldo	1900	Funcionários
	Col. Santa Maria	1903	Floresta
	Colégio Metodista Izabela Hendrix	1904	Funcionários
	Col. Santo Antônio	1909	Funcionários
	Col. Sagrado Coração de Jesus	1911	Funcionários
	Colégio Batista Mineiro	1918	Lagoinha
	Colégio Imaculada Conceição	1916	Lourdes
	Col. Sagrado Coração de Maria	1928	Serra
	Col. Santo Agostinho	1934	Santo Agostinho
	Colégio Guglielmo Marconi	1934	Gutierrez
	Col. São José	1936	Floresta
	Col. N. Sra. da Piedade	1939	Calafate
	Col. N. Sra. Monte Calvário	1940	Barro Preto
	Col. Padre Machado	1940	Savassi
	Col. Berlaar São Pascoal	1941	Cayçara
	Centro Educacional Pio XII	1942	Santo Agostinho
	Col. Loyola	1943	Cidade Jardim
	Col. Marista Dom Silvério	1950	Savassi
	Col. Nossa Senhora das Dores	1950	Floresta
	Col. São Paulo da Cruz	1953	Barreiro
Col. Frei Orlando	1954	Carlos Prates	
Col. Arnaldinum S. José	1958	Anchieta	
Col. Padre Eustáquio	1960	Padre Eustáquio	
Col. Santa Dorotéia	1962	Sion	
Col. Dom Cabral	1965	Lourdes	
Pública	Colégio Estadual de Minas Gerais	1898	Santo Antônio
	Instituto de Educação de Minas Gerais	1906	Funcionários
	Escola Técnica de Minas Gerais (atual CEFET-MG)	1909	Gameleira
	Colégio Municipal de Belo Horizonte	1948	Lagoinha
	Colégio Militar de Belo Horizonte	1956	Pampulha
	Colégio de Aplicação da FAFICH	1958	Pampulha
	Colégio IMACO ⁵²	1954	Centro
	Colégio Técnico da UFMG - COLTEC	1969	Pampulha

⁵¹ As fontes para este levantamento foram as crônicas, os depoimentos e reportagens que fazem referências as escolas de Belo Horizonte nas décadas de 50-70. Posteriormente, foram realizadas consultas nos *sites* das escolas para identificar o ano e o bairro. No entanto, trata-se de um levantamento incompleto, pois não incluem escolas que não possuem *site* na internet, como: Colégio Anchieta, Colégio Assunção, Colégio Tristão de Athayde, Colégio Champanhat, Colégio Tamoio, Colégio Monte Calvário, Colégio Lúcio dos Santos, Colégio Tiradentes, Colégio Imaculada Conceição.

O algumas instituições sofreram modificações no nome e podem ter se transferido de um bairro para o outro.

⁵² IMACO - Instituto Municipal de Ciências Contábeis

APÊNDICE E

Excertos de crônicas, depoimentos, reportagens que fazem referências às experiências escolares no Colégio Estadual nas décadas de 50-70

Arquitetura

A arquitetura era livre e livres eram os pensamentos dos mestres e dos jovens que conviviam naquele lugar. (Brant, 2004, grifos da pesquisadora)

Colégio, público ou particular, não havia em Minas nenhum melhor do que o Estadual, finalmente acomodado em instalações à altura de sua tradição e prestígio. Projetado em 1954 e ainda em fase de acabamento, **era um legítimo Niemeyer**, tanto que não tinha uma única árvore, à exceção de um inexplicável abacateiro. **Cada bloco do campus era a figuração de um objeto escolar: o auditório, um mata-borrão; a caixa-d'água, um giz apoiado na ponta menor; o prédio principal, um estojo — ou seria uma régua T? —** apoiado em pilotis (era moda), de cujo ventre pendia a rampa de acesso às salas de aula. A rampa que mais tarde alguém houve por mal gradejar, transformando-a na deprimente gaiola de hoje — na exata contramão do espírito que orientara a criação de um conjunto onde tudo deveria instigar à liberdade, a começar pela ausência de muros e grades. (Werneck, 2006, grifos da pesquisadora)

Atividades culturais e esportivas

Lembro-me do Maresta, os jogos esportivos entre o Marconi e Estadual. A disputa era acirrada, uma rivalidade incrível. Naquela época, **o Colégio primava por educação de excelência, acesso à cultura e esportes**. E o Maresta lotava o ginásio do Minas Tênis Clube, com torcidas fortes para os dois lados! (Azeredo, 2004, grifos da pesquisadora)

E quando eu entrei para o Colégio Estadual, em 68, o período político do Brasil era bastante conturbado por causa do golpe militar, do AI-5. E evidentemente que a gente se embrenhou pela redemocratização do país, mas sempre tendo **a atividade artística, a música e o teatro como instrumentos de libertação, de prazer e de humanização**. (...)

Então eu sempre gostei do Colégio Estadual. Pelo menos naquela época, tinha essa **efervescência cultural**, uma coisa política. (...) **O Estadual sempre foi um colégio muito aberto, do pessoal liberal** (Horta, 2008, grifos da pesquisadora)

Exatamente nesse período do AI-5, a música, o teatro - sempre através dessas linguagens - a gente procurava nossa aspiração de liberdade, de libertação, de sonhos, da redemocratização. **Então a gente fazia os festivais no Colégio Estadual, que era um momento muito importante para nós. Os festivais eram momentos de contestação, de tensão**. (...) a gente fazia esses festivais e jornaizinhos que compuseram um momento importante da minha vida. E volto a insistir, a linguagem artística sempre teve importância na construção desse desejo de um Brasil melhor, de humanização. (Godoy, 2008, grifos da pesquisadora)

Militância estudantil

A gente mantinha reuniões no colégio. A gente trabalhava, estudava e no fim de semana a gente se reunia pra trocar informações, indicações de livros. A gente revezava livros, não dava pra um só comprar todos, então cada um comprava e a gente trocava. Depois fazia reuniões de avaliação desses livros, o resumo. E programava ações juntos. **O Colégio Estadual fazia a ligação dos secundaristas com os universitários,** então a gente ia panfletar nas escolas secundárias, avisando das passeatas, das novas ações. (Antunes, 2008, grifos da pesquisadora)

Também me lembro que durante os intervalos das aulas ficávamos debaixo do auditório, jogando bolinha de gude. Esse foi o período inocente, porque também **tenho lembranças da efervescência política que tomou conta do colégio por ocasião do golpe militar.** (Azeredo, 2004)

Eu participava do Diretório Acadêmico do Colégio Estadual. O atual prefeito de Belo Horizonte, o Fernando Pimentel, fazia parte. **O presidente do diretório era o Marco Antônio Meyer, que foi trocado numa leva de 42 presos pelo embaixador americano, que era o Elbrick.** (Antunes, 2008, grifos da pesquisadora)

Toninho era o nosso Presidente democraticamente eleito. Ah, sim, explico, tínhamos pelo menos um presidente em 1967, **o Presidente do Diretório Estudantil do Colégio Estadual. Comparecer à aula sábado de manhã servia apenas como desculpa para a gente se encontrar com o Presidente,** Tiza, Paulinho, Xexéu e o resto da turma **antes de partir, rumo ao Centro, em solenes incursões étlico-culturais.** Ou então - ó povo unido que jamais será vencido – na missão arriscada de engrossar fileiras de **uma nova passeata contra qualquer coisa. Incluindo a Guerra do Vietnã, ali tão próxima, ou o famigerado Acordo MEC-USAID,** lembrem-se? (Fabbrini, 2008, grifos da pesquisadora)

Vivi no Estadual Central no ano de 1968, das assembleias, das greves e das passeatas estudantis. **Como esquecer os comícios na rampa, no intervalo das aulas, quando convocávamos os colegas para as manifestações no centro da cidade? Como não me lembrar da célebre ocupação do colégio, que promovemos em maio de 68,** declarando aquele quarteirão do bairro de Lourdes território livre dos secundaristas mineiros? Verdade que, de frente ao cerco policial e às bombas de gás, resolvemos desocupar o Estadual antes do anoitecer, afinal muitos ainda teriam que enfrentar, em casa, a repressão familiar... tempo de lutas e de sonhos. (Pimentel, 2004, grifos da pesquisadora).

Nível dos alunos

O conhecimento superior de seus colegas, informado de coisas que ele nunca havia pensado, foi incentivo para que fosse em busca do que não sabia. (Brant, 2004, grifos da pesquisadora)

Eu chego no Estadual... Primeiro, a matéria que era dada já era de um nível muito maior do que o que eu tinha. E depois, nos intervalos, os caras já estavam falando em Fellini, Orson Welles, João Cabral, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, García Lorca. Quer dizer, o nível no Colégio Estadual, na sala de aula, dos professores, era muito grande. **Aí eu fui ver que os alunos também eram. Música clássica, cinema, literatura brasileira, moderna e americana, tudo. A conversa deles era isso. E pra eu ficar na turma, tinha que chegar em casa e ir atrás das coisas. Então eu comecei a ler desbragadamente. O**

que eu não tinha em casa, eu ia em biblioteca pública, que tem na Praça da Liberdade. (Brant, 2008, grifos da pesquisadora)

Nível dos professores

A sabedoria e erudição dos professores, que o faziam viajar pelo encanto do estudo das origens das palavras, pelo universo dos poetas e romancistas, pela geografia e história política e econômica da humanidade. (Brant, 2004, grifos da pesquisadora)

Os professores lá eram catedráticos, tinham que fazer concurso. Tanto que eu tive um professor de português que tinha acabado de ser reitor da universidade. Quer dizer, **o nível dos professores era fantástico.** (Brant, 2008, grifos da pesquisadora)

Qualidade do ensino

Quando eu entrei no Estadual já era jogador profissional do Cruzeiro, por isso tive que fazer o antigo científico à noite. Passei muito aperto, porque **a escola era muito exigente** e eu tinha pouco tempo para estudar. Embora o futebol fosse meu trabalho, eu também gostava de jogar bola na escola, onde, na verdade, eu acabava virando atração. Fazia isso para agradar o Barbosinha, professor de educação física, e o Alcides, um funcionário muito querido da escola. Depois que terminei o colégio, fiquei por conta do futebol. **Vinte anos depois resolvi estudar medicina. E a base que eu tive tinha sido tão boa que só precisei de um ano de cursinho para passar no vestibular.** (Tostão, 2004, grifos da pesquisadora)

Colégio Estadual aqui o Central de Belo Horizonte era maravilhoso. Tanto que eu não estudei nada pro vestibular. No ano que eu tinha que estar estudando pro vestibular aconteceu um festival em Divinópolis e outro aqui em Belo Horizonte que foi um festival importante – o “Festival da Canção Estudantil”. Então eu fiquei o segundo semestre envolvido com esses dois festivais. **Não estudei nada pro vestibular e passei pra arquitetura sem ter estudado nada, porque os colégios aqui eram bons** (Mourão, 2008, grifos da pesquisadora)

E o Colégio Estadual era maravilhoso. **Não tinha ainda esse negócio de cursinho e tanto no científico como no clássico o pessoal fazia o terceiro ano e ia direto pra faculdade**, passava. Era um alto nível mesmo. (Brant, 2008, grifos da pesquisadora)