

A PRODUÇÃO SOCIAL DA EXCELÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: COLÉGIO ESTADUAL DE MINAS GERAIS (1956 – 1964)

Aleluia Heringer Lisboa **Teixeira** – UFMG

Resumo

O texto tem como objetivo analisar a construção social da excelência no Colégio Estadual Central de Belo Horizonte, escola pública de referência no ensino secundário de Minas Gerais. Foi contemplado o período entre a implantação da nova sede em 1956 e a criação de sedes anexas (para ampliação do acesso à instituição) e o fim do regime democrático em 1964. Tais acontecimentos marcaram uma ruptura com as representações de excelência e liberdade, elementos identitários da instituição.

Tendo como fontes dados de matrícula, aprovação e caracterização social dos alunos, jornais de época e entrevistas com ex-alunos e professores daquele período, busca-se analisar como a excelência do ensino e o autogoverno do aluno na gestão da aprendizagem definiram-se como características distintivas da instituição.

Para apreender a construção da excelência e autogoverno foram contemplados: o projeto arquitetônico, desenvolvido por Oscar Niemeyer, a origem social e capital cultural dos alunos, a alta seletividade e rigor nos processos de seleção e avaliação e a excelência de ensino e formação.

Palavras-chave: ensino secundário- excelência- autogoverno- história

A PRODUÇÃO SOCIAL DA EXCELÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: COLÉGIO ESTADUAL DE MINAS GERAIS (1956 – 1964)

O ensino secundário no Brasil apresenta uma errática história, em que destacam-se continuidades e deslocamentos, frutos das mudanças sociais, culturais e econômicas, bem como da pressão de grupos sociais por sua democratização e excelência. Pode-se afirmar que a identidade deste nível de ensino esteve sempre posta em questão, na afirmação de uma instituição preparatória para o ensino superior, historicamente identificada com as demandas dos extratos superiores, ou na luta por uma escola que preparasse o jovem para o trabalho qualificado, demanda identificada com extratos sociais populares. Mais recentemente a ampliação da demanda por acesso ao ensino

superior pelas camadas populares, bem como as maiores exigências do mercado de trabalho conferiram mais complexidade a este quadro, o que se reflete nos resultados das avaliações sistêmicas¹.

Em termos de ordenamento legal, atravessa sua história a discussão acerca da responsabilidade pela oferta, em que a atribuição ao governo central ou às províncias (e posteriormente estados), ou à iniciativa privada ou pública marcam as sucessivas reformas, desde a afirmação do país independente.

No que refere-se à cultura escolar, o campo de disputa estabeleceu-se entre uma formação humanística, científica ou técnica, cuja definição ancorou os distintos modelos curriculares, produção de materiais didáticos e formação docente.

Se esta breve (e evidentemente superficial) caracterização remete às continuidades estruturais da história do ensino secundário, o olhar mais focalizado em distintos períodos e contextos regionais permite-nos adensar as análises, possibilitando apreender as dinâmicas que marcaram tal processo, avaliando seus deslocamentos.

Neste sentido, destaca-se um período histórico: a década de 50 do século XX, quando jovens das camadas urbanas demandaram uma formação posterior ao ensino primário, dando continuidade aos estudos, para se qualificar social e profissionalmente. Tal busca pela democratização do ensino público fez-se acompanhar pela persistente crítica de educadores e dirigentes à qualidade das instituições e sua incapacidade de atender às demandas de um país que se modernizava².

Contemplando este contexto histórico, temos como objeto de investigação o Colégio Estadual Central de Belo Horizonte, no período de 1956 a 1964, escola pública de referência, responsável pela formação das elites intelectuais e dirigentes do país e do estado³. Tal destaque assentava-se nas suas propaladas características: qualidade de ensino e liberdade, quer seja, o exercício de autogoverno do aluno na gestão de sua formação, bem como do professor no exercício da cátedra.

¹ Para compreensão das questões referentes ao ensino secundário no momento atual, vide CASTRO e TIEZZI (2005) e MOEHLECKE (2012).

² Vide principalmente os artigos de Jayme Abreu (1955, 1962, 1963) e Anísio Teixeira (1954) na Revista de Estudos Pedagógicos.

³ Alguns ex-alunos desde o antigo Ginásio Mineiro, do qual o Colégio Estadual é sucedâneo: Afonso Pena, Raul Soares, Getúlio Vargas, Hélio Pelegrino, Milton Campos, Fernando Sabino, Henfil (cartunista e escritor), Dilma Rousseff, Fernando Pimentel, Eduardo Azeredo, Tostão, Fernando Brandt, entre outros.

Nosso foco é o estudo da produção social da excelência da instituição nos seus primeiros anos na nova sede projetada por Oscar Niemeyer. Para tal, iremos contemplar não a análise de currículo, perfil e trabalho docente, elementos importantes para compreensão da sua cultura escolar. Interessa- nos apreender a produção da excelência da instituição e da formação dos alunos , a partir de três eixos investigativos: o projeto arquitetônico, a origem e identidade sócio- cultural dos alunos e os mecanismos escolares de seleção, formação humana e avaliação.

A periodização do estudo contempla o ano de 1956 quando a escola, que funcionava no bairro Barro Preto é transferida e reinaugurada no bairro de Lourdes, na gestão do então Governador do Estado – Juscelino Kubistschek e a implementação de escolas anexas, em 1964, contemporânea ao golpe militar, voltada para democratização do ensino secundário. Naquele ano, o golpe teve impacto no cotidiano democrático da instituição. Por outro, a criação de escolas anexas tinha em vista a democratização do acesso, o que foi referido nos discursos dos entrevistados como ameaça à excelência, o que iremos analisar mais detidamente ao longo do texto⁴.

Na realização deste estudo realizamos 14 entrevistas, sendo: onze ex-alunos, sete homens e três mulheres e três ex-professores, duas mulheres e um homem. Tivemos como fontes jornais de época, revistas de educação e ensino, documentação escolar dos alunos, imprensa escolar, buscando fornecer dados históricos sobre a escola e seu corpo docente. Por outro, lançamos mão da história oral, através de entrevistas com ex alunos e professores, buscando apreender a memória construída sobre a instituição

Procuramos estar atentos a esta tensão entre memória e história⁵, na medida em que o caráter modelar da instituição informa a construção da memória coletiva dos sujeitos que nela estudaram ou ensinaram, configurada na expressão: “uma escola sem muros”. Tal expressão, frequentemente reproduzida nas entrevistas, realçava uma das principais características da instituição: seu caráter liberal, onde os alunos seriam responsáveis por sua aprendizagem. No estudo dos dados históricos, buscamos averiguar em que medida o perfil de excelência e seletividade da instituição não configurava outro muro, não de ordem material (já que no projeto arquitetônico a escola não apresentava muros que a separassem da rua), mas simbólica, calcado na seletividade dos processos seletivos e avaliativos.

⁴ O movimento de ampliação de vagas estava em sintonia com uma política nacional encabeçada pelo Presidente João Goulart (1961-1964).

⁵ Vide Le Goff (2003)

Ressaltamos que o Colégio Estadual de Minas Gerais compartilha com outros ginásios e colégios públicos existentes no Brasil até a década de 1970 dessa representação e imaginário consagrado em torno da excelência acadêmica (Souza, 2008). Para além desta dimensão, a formação humana e social dos alunos (e não estritamente escolar) sustentada pelo princípio do autogoverno, é uma característica ali marcante. Procuramos apreender o modo como essa representação e idealização foram se constituindo.

I. Uma escola sem muros

Ao tomarmos como referência o ano de 1956, este demarca não a criação de uma instituição pública de ensino secundário na capital mineira, mas a inauguração de sua nova sede. Na verdade, a escola foi fundada com o nome de Ginásio Mineiro em 1890 na cidade de Ouro Preto e transferida para a nova capital, Belo Horizonte, em 1899.

O Ginásio Mineiro foi o primeiro a ser equiparado ao Ginásio Nacional da Capital da República (antigo Colégio Imperial Pedro II), em 21 de novembro de 1896⁶. Tal equiparação desobrigava o alunado, ao completar o curso secundário seriado de 07 anos, a prestar exame junto às faculdades de ensino superior.

O público-alvo do Ginásio Mineiro era aquele que iria se preparar para as carreiras liberais, ou seja, os futuros bacharéis em Direito, Medicina e Engenharia. Atendia basicamente ao sexo masculino, apesar de franqueada a presença do sexo feminino.

O Ginásio Mineiro sofreu das mazelas do ensino secundário no Brasil, quer seja, seu caráter pouco orgânico, dada a imprecisão dos mecanismos de entrada, exigência de frequência, relação entre as disciplinas e organização serial, questões que foram enfrentadas com as Reformas de 1931 e 1942. Estas estabeleceram uma continuidade entre os diferentes níveis de ensino, estabelecendo mecanismos de passagem entre o ensino primário, secundário e superior, bem como conferiram ao ensino secundário, organicidade e padronização curricular (Souza, 2008).

A partir da década de 1940, é notável a ampliação da demanda por acesso em todo país e especialmente na capital mineira, quando Belo Horizonte experimentou uma explosão demográfica. Com o êxodo rural, a população da cidade, que em 1940 era de 211.377 mil habitantes, passou para 352.724 em 1950, alcançando em 1960 o número de 693.328, com um crescimento ao longo desta década de 7% ao ano. Tal aumento repercutiu na demanda por vagas no ensino secundário, que não conseguia ser atendida

⁶ Livro de Ata da Congregação – Acervo Colégio Estadual de Minas Gerais.

pelo Ginásio Mineiro Assim é que no ano de 1953, o diretor Prof. Heli Menegale, anunciava no jornal o Diário de Minas: “ O colégio está superlotado, o que ameaça prejudicar-lhe a vida; ondas de candidatos batem-lhe à porta, sem lograr ingresso”⁷.

A resposta governamental deu-se através da edificação de uma nova sede, em diálogo com as profundas alterações no espaço urbano da capital, em que uma estética modernizadora buscava monumentalizar o progresso e desenvolvimento.

O Colégio Estadual foi um dos ousados projetos do jovem arquiteto Oscar Niemeyer para a cidade de Belo Horizonte, juntamente com o Complexo Arquitetônico da Pampulha inaugurado em 1943, primeira obra de grande porte do arquiteto. Segundo Ricardo Ohtake (2007, p. 17), a linha curva, que Niemeyer tanto utilizou, significa, “quase paradoxalmente, liberdade”. Os espaços democráticos criados por Niemeyer, como os locais de convivência, a interação entre espaços privados e públicos, a redução do uso de apoios, e aí conta também a transformação de colunas em outros tipos de formas e a surpresa das curvas, são considerados, segundo Ohtake, os elementos mais interessantes nas obras de Niemeyer.

Dando continuidade às intervenções do jovem arquiteto na capital mineira, no dia 18 de março de 1956, o Jornal Estado de Minas anunciava a inauguração do Colégio Estadual de Minas Gerais⁸. O conjunto arquitetônico foi projetada para o jovem secundarista, sendo, portanto, um lugar da juventude e de suas atividades escolares e culturais. Comportava no seu traçado um universo cultural no qual parte dos jovens de Belo Horizonte participava num movimento de trocas com outros espaços, instituições e pessoas da cidade. Além da monumentalidade estética, as grandes proporções do Colégio possibilitavam a ampliação do número de vagas, conforme anunciava o Reitor Heli Menegale.

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

⁷ HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Jornal *O Diário de Minas* - 31 de janeiro de 1953.

⁸ HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Estado de Minas, 18 de março de 1956 – Domingo.

Para além de todos estes aspectos arquitetônicos inovadores, os alunos entrevistados, ao caracterizarem a escola, destacaram a ausência dos muros. Consideramos a expressão “a escola não tinha muros” como uma unidade narrativa, que se repete ao longo das entrevistas e que cristaliza aquilo que os entrevistados querem comunicar. Essas expressões, segundo Alberti (2004,p.94), são “unidades indivisíveis da experiência do entrevistado e que, por isso mesmo, são indispensáveis toda vez que tal experiência é comunicada”. Qual a força dessa expressão, já que outras escolas em Belo Horizonte, nesse período, também não tinham muros, e nem por isso são assim lembradas? Encontramos a resposta ao analisar algumas fotografias de outras escolas de ensino secundário em Belo Horizonte e uma escola de ensino primário. O muro era dispensável, pois, as paredes dos edifícios sólidos já constituíam a fronteira com o exterior. Tal característica não expressa apenas uma configuração das demais escolas secundárias da cidade, mas da própria instituição escola. No dizer de Viñao (2005, p.18), “o espaço escolar torna-se, em sua configuração interna, um espaço segmentado onde o ocultamento e o fechamento se opõem, em geral, por razões de controle, à visibilidade, à abertura e à transparência”. Talvez aí resida a maior diferença, pois o que chama atenção e distingue o projeto de Oscar Niemeyer é que qualquer cidadão poderia passar “por dentro” da escola.

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

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

II. Os outros muros da escola

Se não havia maior constrangimento físico à entrada no Colégio, outros fatores caracterizaram a dificuldade de acesso e permanência na instituição. Os alunos lembram que as filas para inscrição eram enormes. “Era igual um vestibular. E existiam os cursinhos preparatórios, ou então, professores particulares, muitos deles do próprio Colégio Estadual, que preparavam para o exame de seleção” (Lucas, ex-aluno).

O exame de seleção, o célebre admissão, criado em 1931, instituía nacionalmente um filtro entre o ensino primário e o ginásial. O candidato à matrícula no ginásial deveria ter idade mínima de 11 anos; ser aprovado no exame de admissão com classificação suficiente; cuja inscrição envolvia pagamento de taxa e era limitada a um único estabelecimento de ensino, onde o candidato pretendesse a matrícula. Como indicam os estudos de Minhoto (2008), Nunes (1980, 2000) e Sposito (2002), esta linha divisória entre os dois níveis de ensino constituía uma barreira social, que dificultava mais ainda aos poucos alunos de camadas populares que terminavam o ensino primário no período continuar a trajetória escolar.

De forma a ter um retrato mais preciso da origem social e escolar dos alunos, buscamos traçar o perfil dos candidatos a uma vaga no colégio. Tomamos como amostra os dados sobre os candidatos em dois exames de admissão: o realizado para o 1º ginásial de 1957 (500 candidatos) e de 1958 (715 candidatos), perfazendo 1215 candidatos, sendo 961 rapazes e 240 moças. Podemos inferir que, como o candidato só poderia inscrever-se numa única escola, a alta seletividade do Colégio Estadual já determinava que possíveis candidatos optassem por outras instituições, onde as chances de aprovação fossem maiores. Ou seja, a decisão de inscrição no Estadual já constituía parte do processo seletivo.

A partir destes dados fizemos a classificação social com base na profissão do pai⁹

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

⁹ O estudo histórico da estratificação social implica numa série de dificuldades na definição das categorias. Optamos por profissão do pai, de acordo com classificação estabelecida por Hutchinson (1960) sobre mobilidade e trabalho, estudo retratado por Mello e Novais (1998). Chamamos a atenção do leitor para o uso do Grupo A como base da sociedade e o Grupo D como topo da sociedade.

Grupo D – Topo da sociedade	252
Não Informou	38
Total geral	1215

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

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

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

No campo em que era indicado o local onde fez o curso primário – chama a atenção a diversidade e, em especial, o alto índice de candidatos, aproximadamente 90%, provenientes basicamente dos Grupos Escolares, ou seja, das escolas públicas, concentrando-se nos instalados dentro do perímetro da Avenida do Contorno de Belo Horizonte. Esse perímetro demarca também um pertencimento social, pois abrigava as camadas média e alta da sociedade belo-horizontina. Segundo Faria Filho (2000), os grupos escolares, nas primeiras décadas do século XX, e que tiveram pouca alteração até a década de 1950, ocuparam não apenas os “melhores prédios”, mas também aqueles mais centrais.

A alta seletividade determinava que os candidatos a cursar o Colégio investissem em sua preparação não apenas através da inserção nas melhores escolas públicas, mas agregassem uma preparação privada, nos chamados cursinhos. O curso preparatório era, portanto, mais uma condição para a qualificação do candidato ao exame de admissão, o que demandava recursos familiares.

Havia um desnível bem acentuado entre o ensino do Colégio Estadual e o de uma grande parte das demais escolas (de ensino primário). Isto criava uma grande dificuldade para os alunos serem aprovados nos exames de seleção do Colégio Estadual. Para melhorar as chances de ser aprovado na seleção, era necessário frequentar cursos preparatórios, o que nem sempre era viável financeiramente (Lucas, ex-aluno).

Na ficha de inscrição dos alunos, a absoluta maioria declarou ter feito um curso privado, sendo arrolados cerca de 30 cursos. Os mais afamados e com maior número de aprovações eram coordenados por catedráticos do próprio colégio.

A seletividade do exame de seleção é revelada pelos dados de aprovação. No ano de 1957, foram aprovados 198 alunos, 40% do total. No ano de 1958 a seletividade foi ainda maior, tendo sido aprovados 166 alunos, o que representou 23% do total. O exame de admissão funcionava como a linha divisória entre a escola primária e a escola secundária e agravava a seletividade desse curso. Esses dois níveis de ensino tinham objetivos distintos e se destinavam a setores populacionais diversos; por isso, não era fácil a passagem de um para o outro. Os altos níveis de exigência marcaram a história dos jovens pretendentes a uma vaga, sendo sua aprovação experimentada como sucesso pessoal e a reprovação, fracasso.

O capital econômico das famílias dos alunos não constituía o único fator determinante do sucesso. O capital cultural familiar (ou o investimento na sua aquisição) também tinha destaque, o que analisaremos a seguir.

III Capital cultural e sucesso escolar

Nas entrevistas foi possível identificar que era grande a expectativa que a família depositava no estudo e na escola. Ficou evidenciado que o Colégio Estadual era uma aposta da família e que o capital cultural aí herdado, ou quando na sua ausência, sua valorização, tiveram grande influência na composição dessa elite escolar

Minha mãe lia para a gente Monteiro Lobato, um capítulo a cada noite, e lia livrinhos em espanhol, para criança mesmo. A casa era cheia de livros para todos os lados. (...) Esse negócio de ter que estudar em uma boa escola é porque mamãe não pôde estudar (Maria, ex-aluna).

A gente nem tinha tempo. Lá em casa a coisa era meio linha dura, tinha de estudar. (Isabel, ex-aluna).

Deparamo-nos com famílias que criavam, portanto, desde cedo, uma disposição nos seus filhos para o estudo e a disciplina da vida acadêmica o que facilitava o trabalho dos professores que representam os alunos como sendo “meninos privilegiados que tinham tudo em casa, já chegavam à sala de aula estimulados para leitura, estimulados para tudo” (Ester, ex-professora).

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

Também dentro da ideia de “criar o gosto pelo estudo”, Nogueira (2004) identificou, em uma pesquisa com 25 famílias de grandes e médios empresários de Belo Horizonte, que um longo e lento processo de socialização familiar encarrega-se da constituição do gosto por alguma atividade e da transmissão de predisposições que possibilitam a integração a grupos sociais ou a universos profissionais específicos.

Se o capital cultural e econômico das famílias foram fatores determinantes da entrada no Colégio, o sucesso no interior da escola estava ancorado num conjunto de práticas que aliavam ao auto governo do aluno na gestão da aprendizagem o alto grau de exigência da instituição.

IV A produção da excelência: mecanismos intra escolares

No depoimento da ex- professora Ester fica explícito o uso dos pontos como moeda de troca e também a tática utilizada pelos professores para a manutenção da ordem: “pegar o aluno nos detalhes”. Essa relação, denominada por ela como “sadosoquista”, entre professores e alunos, estimulava e produzia o sentimento de orgulho entre os participantes deste jogo, melhor ainda

seria e com maior valor, se conseguisse sair vitorioso. Entretanto, o insucesso nas notas, num espaço onde isto ocorria com a maioria, não era tão sentido como um fracasso pessoal, mas parte da engrenagem que sustentava a ideia de excelência.

Os professores tinham suas táticas como forma de demarcar autoridade: “o pessoal cascava”, “os professores depenavam”, lembra Mateus. Tinham fama de “reprovadores implacáveis”, num tempo em que não havia “dependência” nem “recuperação”, no máximo uma “segunda época”, completa André. A exigência acadêmica primava pelas minúcias e tinha no momento das provas o seu ápice.

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

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

Entre os 11 ex- alunos entrevistados esta trajetória se reproduzia. Somente dois deles não foram reprovados.

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

Desfrutar daquele lugar implicava num autogoverno, pois haveria contas a prestar. A liberdade era consentida e, literalmente, sentida. A tensão vivida pelos alunos no momento de administrar os usos e abusos provenientes do sistema de autogoverno é descrita por Maria que também

comenta que “a escola não se achava na obrigação de dar conta dos alunos”. Ao contrário, “o aluno é que tinha que dar conta da escola”.

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

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

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

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

A distinção de ser parte da instituição quanto a desonra de ser excluído pesavam e tomavam a forma de grandes muros.

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

Porém exigência e seletividade não constituíam as únicas características distintivas da instituição. A liberdade, o autogoverno e a valorização pelos alunos de uma atividade intelectual “desinteressada” constituíam características que conferiam identidade ao Colégio, o que analisaremos a seguir.

V Juventude, escola e formação humana

As exigências de desempenho escolar não eram os únicos fatores de cobrança no exercício do ofício do aluno do Colégio Estadual. Este deveria também investir na aquisição de um capital cultural não estritamente ligada ao conteúdo escolar, mas fundamental na formação de uma elite intelectual. A cobrança dava-se não pelos professores, mas pelos colegas, numa sociabilidade fundada na visibilidade do exercício da atividade intelectual. “ Escola boa é escola que tem alunos bons, então toda minha referência eram meus colegas. Eu tinha vergonha dos meus colegas, eu não podia ser um medíocre” (Mateus, ex-aluno)

A posse ou investimento na aquisição de um capital cultural era fundado em algumas práticas, como a leitura literária ou de obras não ligadas diretamente ao universo escolar, jornais e revistas e a frequência a espaços culturais da cidade, especialmente o cinema, conformadores de uma estética identificada com a contemporaneidade.

Eu li Raízes do Brasil na terceira série do ginásio, indicado pelo professor de História. Eu li Caio Prado Junior, Gilberto Freyre, Werneck Sodré ainda no ginásio, entende? O Prof. mandava a gente ler Sérgio Buarque de Holanda e discutir em classe (Marcos, ex-aluno).

Como destaca Bourdieu (2006) o senso estético constitui uma expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social, que une aqueles que são parte deste espaço e separa os que dele são excluídos, no caso, o Colégio Estadual.

A gente olhava o pessoal dos outros colégios lá de cima. Isso a gente tinha certeza, que a gente era uma elite intelectual. O pessoal já ia assumindo aquele negócio de ser superior, de ser mais politizado, de ser entendido de cinema (Mateus, ex-aluno).

O sentimento de diferenciação e o orgulho de ter sido parte da instituição foram presentes em todas as entrevistas, definidoras da construção de uma memória coletiva, marcada pela idealização.

Outro fator distintivo da instituição, reiteradamente destacado nas entrevistas era a liberdade característica, na relação com os demais colégios secundários da cidade. Não apenas a arquitetura expressava a proposta de uma escola sem muros, mas a gestão do cotidiano escolar fundava-se no auto governo pelo aluno, em que este transitava livremente entre a escola e a cidade, a sala de aula e os outros espaços do Colégio. “E tinha a instituição: matar aula. Então, a gente matava muita aula, saía, voltava para a escola” (Marta, ex-aluna).

Tal prática constituía expressão do projeto pedagógico da instituição, como afirmou o reitor Heli Menegale numa entrevista em 1954, ao Jornal Diário de Minas: “o princípio pedagógico básico adotado no nosso principal estabelecimento de ensino secundário é a liberdade responsabilizada”¹⁰. O pensamento do Diretor e Prof. Menegale, ainda na antiga sede era

suprimir lentamente a obrigatoriedade da permanência no recinto do colégio nos intervalos de aulas; permitir o livre acesso às estantes da biblioteca etc.” Em troca dessa liberdade, esperava-se dos alunos o “senso de responsabilidade e educação em relação ao uso do livro por parte do aluno.

Jorge do Ó (2003) demonstra que a psicopedagogia, emergente nas últimas décadas do século XVIII a meados do século XX, recusou qualquer tipo de imposição moral externa ao aluno, contrapondo a coerção externa ao exercício do autogoverno. As práticas disciplinares caminhavam-se no sentido de superação das tradicionais, fundadas na coerção externa, em benefício do autocontrole. O self-government passa a ser uma peça central do novo regime disciplinar na Escola Moderna No dizer do autor: “Na escola, há muito que a palavra moral se traduz por vontade e governo de si” (p.8).

Se o princípio do autogoverno rege a escola moderna, no caso do Colégio Estadual tal perspectiva foi tornada central na identidade da instituição, marcando na memória dos

¹⁰ HEMEROTECA DE MINAS GERAIS. Diário de Minas 24 de setembro de 1954. Título da reportagem: O Sistema Pedagógico – O Aluno – O Professor – Reportagem de Hiroschi Watanabe.

seus ex- alunos uma experiência de gestão que não tinha lugar em outras escolas e espaços públicos da cidade.

VI A abertura dos anexos: “e o sistema que ruiu”

A profunda identificação com a instituição e sua idealização foram recorrentes nas entrevistas. Porém, observou-se a referência à sua decadência, a partir de 1964. Dois fatores foram determinantes na percepção da ruptura pelos entrevistados. Por um lado, o fim do estado democrático que, com o golpe militar, teve seus reflexos na caracterização da escola como espaço de liberdade. Na verdade, foi apenas após 1968, que as marcas da ditadura militar e especialmente a censura impuseram uma ruptura radical na instituição. Segundo Ortiz (1999), mesmo depois do golpe de 64, o espaço de liberdade de expressão continuou a vigorar por um tempo a mais, uma vez que “o Estado autoritário, no início, se voltou para a repressão dos sindicatos e das forças políticas que lhes eram adversas, só depois é que o AI-5 estendeu suas presas sobre a esfera cultural” (p.104).

Mesmo assim, nas entrevistas foi destacado o temor à prisão e o perigo da livre expressão que marcava o período anterior, embora destacassem a continuidade da participação política no interior da escola.

Outro grande fator de mudança destacado nas entrevistas, principalmente de ex- professores, foi a abertura de novas sedes, para fazer frente à crescente demanda. Tal abertura, cujo objetivo era ampliar e democratizar o acesso à escola, significou para os entrevistados, a quebra dos padrões de exigência e qualidade do ensino, marcando um novo tempo na longa história da instituição.

Mas aí já entrou uma nova era. Os salários já estavam caindo; as turmas eram heterogêneas; a seleção, para preencher todas as vagas, não podia ser tão rigorosa. Houve aquele período glorioso do Estadual Central com os melhores alunos, depois resolveram abrir, que eu acho que foi certíssimo abrir. Tinha que abrir, mas agora não daquele jeito, sem preparar os professores, sem dar os recursos, sem dizer o que fazer com o material didático. Eu acho que foi loucura.

Para ampliar foi preciso abrir mão daquele vestibular rigorosíssimo. Foi uma espécie de reforma nos anos 60, quando o governo resolveu abrir os chamados Anexos do Colégio Estadual. Os alunos que entravam no primeiro ginásial mal sabiam ler. Eu acho, era a realidade da cidade. .A gente queria extrair deles a

mesma coisa que a gente extraía dos privilegiados que tinha antes. (Ester, ex-professora)

Assim é que a qualidade da formação e excelência, definidores da identidade do Colégio no período anterior, foram descaracterizados com as reformas políticas e educacionais, na memória dos entrevistados.

Porém, a força da instituição continuou e continua, sendo ainda muito presente, não apenas na memória dos que nela viveram sua juventude, mas dos que hoje continuam a construir sua história. Seus sujeitos são hoje alunos das camadas populares e professores da rede estadual de ensino, ensinado a aprendendo em condições radicalmente diversas da aqui retratadas. Cabe continuar a contar a história da instituição, recuperando a vivência destes sujeitos, em décadas posteriores. Fica o convite.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Jayme. *A Educação Secundária no Brasil*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n.58 – V.23- p. 26-104. 1955.

ABREU, Jayme. *Escola Média no Brasil - Aspectos Quantitativos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro n. 88 v. 38 – out.dez - p.23-35. 1962.

ABREU, Jayme. *Ensino Médio Brasileiro: Tendências de sua expansão*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n.89, v. 39 – jan-mar, 1963.

ALBERTI, Verena. *Histórias dentro da História*. *Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Os Três Estados do Capital Cultural*. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, Maria Helena G.de e TIEZZI, Sergio. *A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil*. In: SCHWARTZMAN, Simon e SIMON, Colin Brock. *Os desafios da educação no Brasil*. Editora Nova Fronteira, 2005.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MELLO, João Manuel Cardoso de e NOVAIS, Fernando. *Capitalismo tardio e sociabilidade moderna*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org). História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. *Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo; v. 34, n.3. set./dez.2008.

MOEHLECK, Sabrina. *O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. *Rev. Bras. Educ.* vol.17 n.49 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2012. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_arttext

NIEMEYER, Oscar. *Minha Arquitetura*. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão*. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2004, n.26, PP.133-144.

NUNES, Clarice. *Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa. Educa, 2003.

OHTAKE, Ricardo. *Oscar Niemeyer*. São Paulo: Publifolha, 2007.

ORTIZ, Renato. *A Moderna Tradição Brasileira: Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PINÇON, Michel e PINÇON-CHARLOT, Monique. *A infância dos chefes: A socialização dos herdeiros ricos na França*. In: ALMEIDA, Ana Maria F. e NOGUEIRA, Maria Alice. *A escolarização das Elites*. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX – ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. *A renovação do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960)*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2008.

SILVA, Geraldo Bastos, (1969). *A Educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Editora Nacional, 1969. (p.301-7).

SPOSITO, Marília Pontes. *O Povo vai à Escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo* (4ª ed.) Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *A escola secundária em transformação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – jan/março - n.53 – v.21 – p. 03 a 20. 1954.

VINAO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus Levy (org) *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. P. 15-47