

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SOLANGE DE ANDRADE RIBEIRO

***HABITUS* ESTUDANTIL E DISTINÇÃO NO COLÉGIO MARIA
CONSTANÇA BARROS MACHADO (1950-1970)**

CAMPO GRANDE – MS

2013

SOLANGE DE ANDRADE RIBEIRO

***HABITUS* ESTUDANTIL E DISTINÇÃO NO COLÉGIO MARIA
CONSTANÇA BARROS MACHADO (1950-1970)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira.

CAMPO GRANDE – MS

2013

000.0 Ribeiro, Solange de Andrade.

00000 *Habitus* estudantil e distinção no Colégio Maria Constança Barros Machado (1950-1970). Solange de Andrade Ribeiro. – Campo Grande, MS: UFMS, *Campus* de Campo Grande, 2013.

185 p.

Orientadora: Jacira Helena do Valle Pereira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Campo Grande, 2013.

1) ensino secundário; 2) *habitus* estudantil ; 3) distinção ; 4) Colégio Maria Constança Barros Machado.

SOLANGE DE ANDRADE RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dro Marcus Aurélio Taborda de Oliveiras
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Silvia Helena de Andrade Brito
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 6 de Maio de 2013.

Para os meus filhos, Pablo Filipe e Pâmela Fernanda, razão da minha existência, por toda compreensão e amor. À minha amada avó Judith, pelo exemplo de vida. Aos meus pais, Valtair (*in memoriam*) e Délia, pela vida, pelo amor e cuidado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pelo sustento, pelas infindas graça e misericórdia, por toda fidelidade e amor derramados em minha vida. Pelo socorro bem presente na hora de angústia, por tudo o que tenho e por tudo o que sou e, sobretudo, pelas promessas e bênçãos que me permitem continuar prosseguindo para o alvo, pelo prêmio da soberana vocação em Cristo Jesus.

À minha orientadora, Jacira Helena do Valle Pereira, obrigada pelos ensinamentos, pelo crescimento que me proporcionou ao longo desses sete anos, pelo exemplo de pessoa e profissional, pelos incentivos e cobranças, pela paciência, dedicação, confiança, e por compreender e respeitar o meu tempo e os meus limites.

Aos professores Eurize Caldas Pessanha, Marcus Aurélio Taborda de Oliveiras, Silvia Helena de Andrade Brito, pelas preciosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À CAPES, pela concessão da bolsa que muito me auxiliou na execução deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Ao GEPASE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação – pelos momentos de aprendizagens e pelas reflexões instigantes. Em especial a Miriam Mity, Miriam Abreu e Alice Felisberto que me auxiliaram desde a seleção para o ingresso no programa.

Aos colegas de turma do mestrado, pela convivência, pelas viagens e discussões proveitosas que tivemos.

Aos sujeitos da minha pesquisa, ex-estudantes da primeira escola pública de Campo Grande, que me receberam com carinho e contribuíram para o desenvolvimento do meu trabalho.

Aos pesquisadores do Observatório de Cultura Escolar e da Linha de Pesquisa Escola Cultura e Disciplinas Escolares, em especial a Wanderlice Assis e a Marta Rahe.

Aos meus filhos, por todo amor, carinho e compreensão, em aceitar as minhas ausências e me incentivarem a continuar.

À minha mãe, Délia, mulher de fibra, que eu tanto amo, que sempre me ajudou, apoiou e lutou por mim, mesmo não entendendo as minhas escolhas.

À minha avó Judith, pelo amor, pelo exemplo, pelas orações, pelo incentivo, apoio, pelo colo, por tudo.

Aos meus irmãos de sangue e também aos meus irmãos em Cristo:

Aos pastores José Roberto Estival de Oliveira e sua esposa Cirlene, José Roberto Santi e Luciene e José Ludinaldo Teodoro Marques pelas orações e cuidado.

Aos meus alunos e ex-alunos.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação.

“[...] O *habitus* é esse princípio não escolhido de tantas escolhas [...]”. (BOURDIEU, 2004, p. 27).

RESUMO

O presente trabalho, de natureza qualitativa, tem como objeto a constituição do *habitus* estudantil e a distinção escolar vivenciada por sete ex-estudantes secundaristas, no período de 1950 a 1970, da atual Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. O objetivo é compreender o significado da educação secundária do Maria Constança na produção de saberes discentes, de normas, comportamentos e condutas incorporadas e conseqüentemente fomentadoras de disposições duráveis, que compõem o *habitus*. A perspectiva teórica adotada remete aos estudos de Pierre Bourdieu e seus interlocutores, por contemplar aspectos relacionados aos processos formativos aos quais o agente social é submetido, tais como: origem social e familiar, escolarização, trajetória escolar e profissional, *habitus* e angariação de diferentes tipos de capitais. Do ponto de vista metodológico, utiliza-se a revisão de literatura, em especial a produção acadêmica sobre o Maria Constança, o emprego de fontes documentais, organizados e publicados pelo Observatório de Cultura Escolar (OCE), além de outras fontes históricas e documentais, tais como documentos produzidos pelo Colégio Estadual Campo-Grandense, documentos oficiais do Ministério da Educação, divisão do Ensino Secundário da época e, por último, mapas e decretos municipais. Outro procedimento adotado foi a realização de entrevistas com egressos do Maria Constança - um grupo de sete estudantes secundaristas. A partir dos dados empíricos e com base no referencial teórico adotado, compreendeu-se que o ser estudante nessa instituição forneceu valores e comportamentos que nesses indivíduos conferiram uma postura voltada ao gosto pelos estudos, pelo ensino, pelo prestígio, a distinção social e profissional, que expressam um estilo de vida estudantil. O ser e estar estudante no caso dos egressos do Maria Constança entrevistados, perpassava a compreensão de uma ordem simbólica que permeava todos os agentes da referida instituição. Constatou-se que o ensino secundário no Maria Constança não apenas instruiu os estudantes, mas, sobretudo, possibilitou que eles adquirissem habilidades e um conjunto de regras sociais, de comportamentos, normas e valores que poderiam garantir-lhes posições privilegiadas na sociedade.

Palavras-chave: ensino secundário; *habitus* estudantil; distinção; Colégio Maria Constança Barros Machado.

ABSTRACT

The current work, qualitative kind, has as object the student *habitus* formation and the school distinction lived by seven former high school students, in the period from 1950 to 1970, of the present Maria Constança de Barros Machado State School. The Objective is to understand the meaning of secondary education of the Maria Constança School in the production of knowledge students, standards, behaviors incorporated and consequently fosterer of durable dispositions, that form the *habitus*. The theoretical perspective adopted refers to the Pierre Bourdieu studies and his interlocutors, by contemplating related aspects to educational processes to which the social worker is subjected, such as: social origin, family, school, school and professional career, *habitus* and raising different types of capital. From the methodological point of view, we use the literature review, especially the academic production on the Maria Constança School, the use of documentary sources, organized and published by the Observatório de Cultura Escolar (OCE), and other historical sources and documents, such as documents produced by the Campo-Grandense State College, official documents of the Ministry of Education, Division of Secondary Education of the season and, lastly, maps and municipal ordinances. Another Procedure adopted was conducting interviews with graduates of the Maria Constança School – a group of seven high school students. From the empirical data and based on the theoretical approach, it was understood that being a student at this institution provided values and behaviors that these individuals gave an attitude geared to the taste by studies, teaching, the prestige, the social distinction and professional, which express a student lifestyle. The student being and in the case of Maria Constança School graduates interviewed, pervaded the understanding of a symbolic order that permeated all agents of that institution. It was found that secondary school in Maria Constança School instructed not only students, but mostly allowed them to acquire skills and a set of social rules, behaviors, norms and values that could guarantee them privileged positions in society.

Keywords: High School; student *habitus*; distinction; Maria Constança Barros Machado School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Agrupamentos das fontes pesquisadas sobre o ensino secundário – quantificação	18
Tabela 2 – Quantificação do levantamento relacionados ao objeto da pesquisa: <i>habitus</i> estudantil, distinção; Colégio Maria Constança Barros Machado.....	19
Tabela 3 – Relação dos endereços dos egressos da 2 ^a série do colegial de 1963.....	71
Tabela 4 – Quantificação da localização das moradias dos egressos secundaristas do Maria Constança	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos sujeitos ex-estudantes do Maria Constança.....	24
Quadro 2 – Características escolares e profissionais dos pais dos egressos	66
Quadro 3 – Lista dos endereços dos egressos matriculados na 2ª série do colegial no ano de 1963. turma mista. Caracterização da turma dos sujeitos Paulo e Jonas.....	73
Quadro 4 – Comparativo entre os egressos Jonas e Paulo	76
Quadro 5 – Lista de profissões e cargos ocupados por ex-estudantes secundaristas do Maria Constança: turmas de 1960 a 1963.	78
Quadro 6 – Atividades cívico-culturais: indícios da valorização de atividades musicais	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Colégio Municipal Dom Bosco	38
Figura 2 – Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em 1926	39
Figura 3 – Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em 1940	40
Figura 4 – Colégio Osvaldo Cruz 1940	43
Figura 5 – Primeira sede do Colégio Estadual Campo-grandense, à época Liceu Campo-grandense.....	44
Figura 6 – Prédio (projetado por Oscar Niemeyer) do Estadual Campo-grandense construído na Y – Juca Pirama inaugurado em 1954	46
Figura 7 – vista do auditório	99

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EFNOB - Estrada de Ferro Noroeste do Brasil

FUCMAT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso

FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

GEPASE - Grupo De Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação

GPEMM - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Migração e Memória

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

NOB – Noroeste do Brasil

PLANURB – Instituto Municipal de Planejamento Urbano

PPGdu – Programa de Pós graduação em Educação

OCE – Observatório de Cultura Escolar

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESP – Universidade Estadual Paulista

TCLE - Termo De Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	32
DO LICEU CAMPOGRANDENSE AO COLÉGIO MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO (1950-1970): O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?	32
1.1 Educação secundária em perspectiva: a organização em âmbito nacional e em Campo Grande	33
1.2 As instituições de ensino secundário em Campo Grande: iniciativas particulares	37
1.3 A primeira escola pública de ensino secundário em Campo Grande	43
1.4 O lugar do Colégio Maria Constança Barros Machado nas produções: primeiras incursões nas produções acadêmicas	49
1.5 Leituras e indícios sobre os estudantes do Maria Constança: o que dizem as produções acadêmicas sobre o Colégio?	56
CAPÍTULO II	64
O SER E O ESTAR NO MARIA CONSTANÇA NA ÓTICA DE SEUS ESTUDANTES (1950-1970).....	64
2.1 O Grupo de sujeitos e suas famílias: quem eram e onde moravam os ex-estudantes do Maria Constança entrevistados para esta pesquisa?	65
2.1.1 Caracterização socioeconômica dos estudantes secundaristas do Colégio Maria Constança (1950 a 1970)	66
2.1.2 Breve caracterização socioespacial dos estudantes secundaristas do Colégio Maria Constança (1950 a 1970)	69
2.2 Capitais mobilizados no Maria Constança: construir a distinção	80

2.3 Práticas docentes e discentes no Maria Constança: elementos para um quadro de análise	84
2.4 A estruturação do <i>habitus</i> estudantil	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES – CD-ROM.....	125
ANEXOS – CD-ROM.....	126

INTRODUÇÃO

1 Gênese da pesquisa

No presente trabalho, apresento os resultados da pesquisa intitulada: “*Habitus* estudantil e distinção no Colégio Maria Constança Barros Machado (1950 -1970)”. O período proposto para análise de 1950 a 1970 justifica-se por estar circunscrito entre os primeiros trinta anos de história da educação pública secundária em Campo Grande.

Tenho como objetivo geral compreender o ser e estar estudante no Maria Constança, entre as décadas de 1950 e 1970, e, como objetivos específicos, analisar o papel da educação secundária pública nas trajetórias escolares e profissionais dos sujeitos entrevistados, bem como apresentar alguns elementos distintivos do Maria Constança em comparação às outras instituições congêneres.

Compreendo o ser estudante como o conjunto de comportamentos, atitudes, valores, regras práticas e princípios morais, que foram internalizados e mobilizados ao longo do processo de escolarização, como ser: disciplinado (a), educado (a), inteligente, estudioso (a), características reforçadas¹ no processo de escolarização que se tornaram parte da natureza desses estudantes, ou seja, um *habitus* estudantil. Por sua vez, este ser é exteriorizado, uma vez que está inscrito nos corpos, no indivíduo biológico e permite produzir infinitas maneiras de estar e se fazer presente na sociedade, desde o engajamento em atividades estudantis e extracurriculares, até a participação na vida política da sociedade.

O interesse pelo estudo do processo de constituição do *habitus* estudantil² (MARILDA SILVA, 2010) e da produção da distinção³ escolar no Colégio Estadual

¹ Parto do princípio que o exame de admissão já selecionava o que indica que estes alunos já dispunham de disposições necessárias para serem estudiosos, e por isso, conseguiram passar pelo admissão.

² Essa noção está posta nos trabalhos de Marilda Silva (2002, 2003, 2004, 2005 e 2009). A autora conceitua *habitus* estudantil como o trabalho realizado pelos estudantes para aprender saberes típicos dos conteúdos curriculares que são trabalhados em sala de aula. Os trabalhos que contribuem para o entendimento dessa conceituação são: SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003. SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, maio-ago. 2005, p. 152-163. SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2009. SILVA. A noção de *habitus* estudantil será aprofundada com base na autora acima citada ao longo do trabalho.

³ Quando utilizo o termo distinção neste trabalho, é no sentido de um atributo positivo. A suposição do trabalho é que os estudantes dotados de um *habitus* estudantil, que foi reforçado no Maria Constança, conseguiram um êxito escolar que por sua vez lhes consentiu uma promissora inserção profissional, hipótese construída a partir das produções sobre o Maria Constança.

Campo-Grandense⁴ tem sua gênese nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). O referido Grupo desenvolve pesquisas nas interfaces entre educação, sociologia da educação e antropologia da educação.

Destaco que, além da participação no GEPASE, outro fator preponderante para a delimitação do objeto de pesquisa ora apresentado foi o conhecimento das pesquisas desenvolvidas pela/na Linha de Pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares, que tem como um dos seus lócus de investigação a primeira instituição de ensino secundário público em Campo Grande, o Liceu Campo-Grandense, atual Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. De acordo com Pessanha et al (2007), essa instituição de ensino se constitui historicamente entre os anos de 1942 a 1971 como uma “escola exemplar”⁵.

Ressalto que a pesquisa ora apresentada não foi construída para a seleção de ingresso ao curso de mestrado. Embora essa discussão já fizesse parte de minha trajetória acadêmica por meio do aprofundamento de questões teóricas sobre as instâncias socializadoras como: família e escola, o *habitus* estudantil e a distinção no Colégio Maria Constança Barros Machado (1950-1970) organizou-se pela necessidade de adequar a pesquisa aos objetivos e produções da linha de pesquisa.

Para o ingresso no programa, o projeto apresentado tinha como objeto a distinção na qualidade do ensino ministrado em uma escola municipal pertencente à Rede Municipal de Ensino (REME). Buscava-se compreender como os professores de uma determinada escola que trabalham na própria rede de ensino, com iguais prescrições, no mesmo sistema, circunscrito em similaridades territorial, social e econômica, alcançam resultados significativos e o que fazem para alcançar e manter um nível de qualidade de ensino distinto em relação às outras 94 escolas da rede de ensino.

⁴ Atual Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado, ficou conhecida e é referenciada pela maior parte dos egressos pela nomenclatura Maria Constança, assim utilizaremos esta designação ao longo da dissertação.

⁵ Categoria cunhada com o projeto de pesquisa: “Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de escolas exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras”. Faziam parte das análises as instituições escolares cujas histórias pareciam indicar uma estreita relação com as histórias das respectivas cidades: o Liceu de Humanidades de Campos, em Campos dos Goytacazes/RJ; o Grupo Escolar Conde do Parnahyba, em Jundiaí/SP, o Liceu CampoGrandense, conhecido hoje como o colégio Maria Constança Barros Machado em Campo Grande/MS; e o Colégio Estadual de Uberlândia/MG. Quando fizer referência à noção (categoria) “escola exemplar” nesse trabalho, estarei me remetendo às autoras Pessanha e Silva, por serem estas as pesquisadoras a empregar essa noção nas pesquisas desenvolvidas no Maria Constança.

Nesse sentido, ao ingressar no programa de Mestrado e entrar em contato com a literatura acadêmica produzida na referida Linha, especificamente sobre o Maria Constança, senti motivação para propor a presente pesquisa, com a qual busco identificar o papel da educação pública secundária na trajetória escolar de alguns ex-estudantes egressos do Colégio supramencionado.

2 O percurso teórico-metodológico

O objetivo deste tópico é o de explicitar o percurso teórico-metodológico na construção do objeto de estudo. Nesta pesquisa, busco relacionar as noções teóricas às diferentes fontes utilizadas na tentativa de compor elementos que permitam restabelecer semelhanças possíveis das práticas que deram significado às atividades discentes, ou seja, que permitam compreender o significado da educação secundária do Maria Constança na produção de saberes discentes, de normas, comportamentos e condutas incorporadas e, conseqüentemente, fomentadoras de disposições duráveis.

Num primeiro momento, para consecução dos objetivos propostos, realizei o mapeamento de produções que contemplam as temáticas envolvidas nesta produção: “ensino secundário”, “*habitus* estudantil”, “distinção”, “Colégio Maria Constança Barros Machado” e “escola exemplar”, com o objetivo de compor elementos teóricos e metodológicos que auxiliem no entendimento de como era a oferta do ensino secundário no período proposto pela pesquisa e as características do Maria Constança⁶. As produções levantadas constam na tabela a seguir.

Tabela 1- Agrupamentos das fontes pesquisadas sobre o ensino secundário – quantificação

Natureza	Quantidade encontrada	Quantidade selecionada
Capítulos de livros ⁷	28	4
Dissertações de mestrado	53	4
Livros	120	3
Periódicos	181	2
Tese de doutorado	13	2
Total	395	13

Fonte: portal de Periódicos CAPES; Scielo; BDTD; Biblioteca digital USP e Biblioteca UFMS.

Organização: Ribeiro, 2012

⁶ Os resultados dessa discussão são apresentados no capítulo 1.

⁷ Capítulos em livros que não são específicos sobre o ensino secundário. Destaco que os capítulos encontrados situam-se entre as produções sobre História da Educação.

Das 395⁸ produções encontradas, 13 foram selecionadas e lidas, haja vista que apenas estas possuem os seus objetos projetados a partir do ensino secundário cujo recorte temporal está situado em algum período dentro da presente proposta. As 13 produções foram agrupadas em 2 eixos: um que discute as características do ensino secundário público e outro sobre o ensino secundário em instituições particulares. As contribuições serão operadas na leitura dos dados apresentada no segundo capítulo. A íntegra do levantamento e os comentários encontram-se no Apêndice D.

A partir da delimitação e conhecimento sobre o ensino secundário, estabeleci aproximações com as produções sobre o referencial teórico-metodológico adotado e a delimitação das noções desta pesquisa⁹, a saber: *habitus* estudantil e distinção. Os resultados desse mapeamento somaram um total de 27 produções, como pode ser visualizado na tabela a seguir:

Tabela 2- Quantificação do levantamento relacionado ao objeto da pesquisa: *habitus* estudantil, distinção; Colégio Maria Constança Barros Machado

Natureza	Quantidade encontrada	Quantidade selecionada
Capítulos de livros ¹⁰	10	3
Dissertações de mestrado	17	13
Livros	3	3
Periódicos	22	6
Tese de doutorado	2	2
Total	50	27

Fonte: portal de Periódicos CAPES; BDTD; Biblioteca digital USP e Biblioteca UFMS.¹¹
Organização: Ribeiro, 2012

Das produções levantadas, selecionei 6¹² que apresentam uma proximidade relevante no que tange aos objetivos desta pesquisa e/ou ao referencial teórico adotado. Assim, ao ler os trabalhos acadêmicos, percebo que existem algumas proximidades teóricas e metodológicas, mas os objetos são diversos. O que levei em consideração na seleção dos trabalhos foi a

⁸ Títulos sobre o ensino secundário encontrados no portal de periódicos da CAPES; SCIELO; BDTD; e na biblioteca da USP. Ressalto que o quantitativo encontrado e anunciado não será trabalhado, mas apenas o material selecionado pelas proximidades teóricas e/ou metodológicas no que diz respeito ao objeto será analisado e referenciado.

⁹ A consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foi realizada após levantamento quantitativo na CAPES, Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), haja vista que, para ler os trabalhos em sua integralidade, apenas por meio do banco da BDTD se torna possível.

¹⁰ Capítulos em livros que não são específicos sobre o ensino secundário. Destaco que os capítulos encontrados situam-se entre as produções sobre História da Educação e que os livros e capítulos de livros serão utilizados no decorrer da dissertação, pois apresentam muitas contribuições e, no caso de trazê-los para essa introdução, haveria o risco de apenas apresentá-los.

¹¹ O levantamento do quantitativo de livros sobre o ensino secundário foi feito pelo portal da USP, já a seleção para leitura foi realizada na biblioteca da UFMS, *campus* de Campo Grande.

¹² Os comentários dessas produções compõem o Apêndice D.

caracterização de um *habitus*¹³ do tipo escolar, além das aproximações teóricas e metodológicas.

Nessa etapa, também por meio da revisão de literatura sobre o Maria Constança, identifiquei o que as produções acadêmicas anunciavam a respeito dos estudantes dessa instituição. A descrição e a análise compõem o primeiro capítulo.

Num segundo momento, elegi as fontes documentais sobre o Maria Constança, em especial os arquivos organizados e publicados pelo OCE em CD-ROM¹⁴. Estes demandaram também outras fontes históricas e documentais, tais como documentos produzidos pelo Colégio Estadual Campo-Grandense, documentos oficiais do Ensino Secundário da época - e, por último, mapas e decretos municipais.

As fontes construídas pelo conjunto documental deram, por sua vez, condições de constituir evidências históricas passíveis de serem interrogadas. Esse movimento foi imprescindível, uma vez que as fontes não são dadas, eu as elejo a partir do encontro entre as minhas indagações e os fatos sociais.

Transformar documentos em fontes é uma operação historiográfica conduzida, primordialmente, pelas questões que se vai responder. Embora Ginzburg (1997, p. 11) afirme que “[...] são frequentes os acasos que fazem surgir uma pesquisa [...]” e que Pessanha (2008, p. 223) tenha escrito um capítulo de livro “[...] resultado de dois felizes acasos que permitiram acesso a cadernos escolares de duas normalistas da década de 1930 [...]”, nenhum desses acasos teria transformado os “achados” em fontes se já não houvesse questões de pesquisa provocando esses pesquisadores e

¹³ Os estudos sobre as características do *habitus* não se restringem a forma escolar. Existe uma variedade de produções sobre a temática. Em relação à configuração do *habitus* fora do universo escolar, destacam-se as produções: SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. JCR, São Paulo, v.20, n. Maio/ago, p. 60-70, 2002; SETTON, Maria da Graça Jacinto. **Rotary Club: *habitus*, estilo de vida e sociabilidade**. São Paulo: Annablume, 2004. LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução Patrícia Chittoni R. Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004. LAHIRE, Bernard **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008. ELIAS, Norbert; SCHRÖTER, Michael. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997; SCOCUGLIA, Jovanka Baracuchy C. **Cidade, *habitus* e cotidiano familiar**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2000. 151p; HABITUS. Goiânia, GO: Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, 2003-. Semestral; BARROS FILHO, Clóvis de; MARTINO, Luis Mauro Sá. **O *habitus* na comunicação**. São Paulo: Paulus, 2003. 246 p. (Comunicação). E tese apresentada no PPGdu por Marcus Vinícius Medeiros Pereira. **Ensino Superior e as licenciaturas em Música (PÓS/DCN 2004): um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

¹⁴ PESSANHA; Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. 2011. (Software sem registro de patente). Trata-se dos arquivos do Maria Constança disponibilizados em 4 DVDs, que somam um total de 9423 fotos de documentos relativos à história da escola desde o decreto que a criou em 1938, gravados em DVDs. Dispostos em quatro DVDs, os documentos denominados de Livros foram organizados sob o título “Caixas”, por exemplo: Caixa 1 Livro 1 – Livro de matrículas do curso colegial do Colégio Estadual Campograndense, 1962-1966. Quantitativamente, o material é denso, mas para atingir os objetivos dessa pesquisa o material selecionado não é vasto, haja vista que o que foi selecionado correspondeu às expectativas e às questões formuladas.

possibilitando os “acazos”. (PESSANHA, OLIVEIRA, ASSIS, 2011, p. 169, grifos do autor).

Em Nosella e Buffà (2009), foi possível a compreensão de que as fontes de investigação na área de História da Educação e nas pesquisas com instituições escolares se constituem como uma pedra basilar para o entendimento do passado histórico, que os modos de utilização dessas fontes relacionam-se com o referencial adotado pelo pesquisador e que a postura ética e teórica do pesquisador é o que validará essa opção.

Outro procedimento adotado foi a realização de entrevistas com sete egressos do Maria Constança. Em Brandão (2003), busquei a validade teórica de se recorrer a entrevistas para a constituição de uma trajetória individual de um agente ou de uma classe social na composição de um *habitus*.

Isso foi possível porque a referida autora utiliza esse recurso em suas pesquisas, em especial na pesquisa: “Trajetórias escolares e processos de socialização: investigando as relações entre famílias de camadas médias e escolas”, de 1998. Brandão (2003) aponta caminhos e princípios para o trabalho com entrevistas que buscam construir trajetórias escolares, revela a necessidade das entrevistas estarem ancoradas nas categorias da proposta teórica e metodológica da pesquisa.

Em Pessanha e Silva (2007, p. 2), encontrei também ancoragem. Segundo as autoras: “[...] a entrevista se apresenta como recurso substancial para o desocultamento da pertença dos atores a um meio social [...], associáveis a uma estrutura de uma classe [...]”, ou seja, trata-se de dar voz aos agentes concretos no intuito de buscar a tessitura entre a produção de um *habitus* estudantil e a condição de pertença a uma classe social. Pessanha e Silva (2008, p. 45) afirmam que essa técnica possibilita interpretar e conhecer o passado histórico:

Na produção de fontes orais temos utilizado entrevistas e depoimentos, isto é, técnicas pertencentes ao universo metodológico da história oral. História oral aqui entendida como um método capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento. As entrevistas (abertas e semiestruturadas), os depoimentos e as histórias de vida são práticas que têm permitido conhecer, ainda que parcialmente, determinados processos históricos, sociais e educativos desde a ótica daqueles que estão imersos nesses mesmos processos [...].

A adoção das entrevistas semiestruturadas possibilita ao pesquisador refletir a respeito das semelhanças e particularidades de cada narrativa, haja vista que: “[...] o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

Esse tipo de procedimento permite cotejar presente/passado e perceber os relacionamentos entre formação e ação, tal como se realizaram no passado em relação ao presente. A recuperação do passado com os olhos do presente permitirá a interpretação de práticas e experiências que contribuíram para constituição de um *habitus* estudantil e de uma distinção escolar.

Para a elaboração do roteiro de entrevista com vistas a alcançar os objetivos, formulei três eixos norteadores: 1) trajetória pessoal; 2) trajetória escolar e acadêmica; e 3) trajetória profissional. Especificamente as pesquisas de Brandão (2003), Diegoli (2006), Marilda Silva (2010) e Zago (2011), por aproximarem-se de nossos objetivos, tornaram-se indispensáveis para a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada. (Apêndice B).

Nessa direção, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010, p. 59) pontuam que a utilização de entrevistas e questionários implica em “[...] coletar o resultado da observação efetuada pelo sujeito sobre suas próprias condutas.”. Assim, meus esforços concentraram-se não apenas em captar as particularidades presentes em suas singularidades, mas em compreender o espaço social ocupado pelos ex-estudantes no processo de constituição do *habitus* estudantil.

Em Nosella e Buffa (2009), encontrei mais sustentação para utilizar as narrativas de egressos na compreensão do papel formativo que uma instituição de ensino desempenha em uma sociedade: “[...] Assim, por meio das histórias de vida, é possível traçar o perfil do profissional formado pela instituição e sua posterior inserção profissional.” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 68).

Iniciei a pesquisa empírica na segunda semana do mês de maio de 2012. O grupo da pesquisa foi constituído por sete egressos. Observo que fixei esse número pela disponibilidade das pessoas contatadas e pelo tempo limite para o início da pesquisa de campo, qual seja, o mês de maio. As entrevistas foram realizadas nos locais escolhidos¹⁵ pelos egressos e

¹⁵ Três nos locais de trabalho e quatro nas residências dos sujeitos.

ocorreram entre os meses de maio a novembro de 2012. Cada entrevista durou, em média, entre 50 minutos a 1 hora e 20 minutos. As gravações perfazem um total de 26 horas¹⁶.

O critério¹⁷ para escolha dos sujeitos foi a composição de um grupo por homens e mulheres que: cursaram no todo ou em parte o ensino secundário no Colégio Maria Constança Barros Machado entre 1950 e 1970 e concluíram o ensino superior ou não. Por exclusão, considere os sujeitos que tinham estudado no Colégio Maria Constança Barros Machado após 1970 ou antes de 1950.

Para formar o grupo de ex-estudantes do Maria Constança, criei algumas estratégias, tais como: consultas e indicações de pessoas próximas, consulta aos nomes dos estudantes no arquivo digitalizado do Maria Constança. A partir dos livros de matrículas digitalizados, encontrei 30 sujeitos, dos quais consegui fazer contato com 20 a partir do auxílio da internet, ou seja, por e-mails e números de telefone. Destaco que a procura de sujeitos por meio da internet apresenta alguns percalços, como: a imprecisão dos nomes e telefones encontrados, a predominância de nomes jurídicos que divergem dos nomes reais e, no caso feminino, ainda há os nomes retirados e agregados com o casamento.

Após esse levantamento, fiz o contato via telefone, localizei 17 egressos e 13 sujeitos potenciais e no final consegui entrevistar 7 sujeitos. A seguir, apresento um quadro com os nomes fictícios atribuídos aos alunos nesta pesquisa, a trajetória escolar e a posição profissional alcançada:

¹⁶ Com 4 sujeitos realizei dois encontros, por esse motivo existe praticamente o dobro de horas de entrevistas.

¹⁷ Conforme Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TECLE) apêndice C.

Quadro 1 - Apresentação dos sujeitos ex-estudantes do Maria Constança.

Sujeito	1º e 2o ciclo do Ensino Secundário	Curso Superior	Profissão	Breve trajetória profissional e social
Ana	Estadual Campo-grandense 1954-1961	Letras/ Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras/ (1964)	Professora	Professora/diretora de instituição de ensino de Língua Estrangeira/ professora universitária/dois anos de Francês na França/Curso de Letras/
Ester	Estadual Campo-grandense 1962-1970	Administração FUCMAT/ Estácio de Sá – RJ (1975)	Administradora	Empresária/Administradora de empresa pública
Filipe	Estadual Campo-grandense/ escola preparatória de Cadetes da Aeronáutica 1961-1967	Engenharia/ Universidade Federal do Rio de Janeiro/ (1974)	Engenheiro	Engenheiro autônomo/Engenheiro construção da hidrelétrica Itaipu. Engenheiro da empresa Camargo Correa
Jonas	Dom Bosco/Estadual Campo-grandense 1964 a 1970	Engenharia USP/SP (1970) Direito FUCMAT (1980)	Engenheiro/ Advogado	Jogador de futebol profissional/ Engenheiro/ Advogado/Comentarista Político/crítico literário e de esportes/Juiz de futebol/Escritor/Consultor Jurídico e Analista de sistema
Marcos	Estadual Campo-grandense 1953	Direito Universidade do Brasil/RJ (1963)	Advogado/ Professor Universitário	Advogado/ Pecuarista. Secretário de Estado/Ocupou diferentes cargos políticos no estado/Professor Ensino secundário e de nível superior/Advogado/
Paulo	Osvaldo Cruz e Estadual Campo-grandense 1952	Odontologia UNESP São José dos Campos/SP (1970)	Dentista/ Professor Universitário	Dentista/Professor Universitário/ Dentista/Pró-Reitor de Ensino
Rute	Estadual Campo-grandense 1952-1958	Pedagogia FUCMAT/ MS/ (1981)	Professora	Professora universitária/Psicopedagoga em equipe multidisciplinar

Fonte: Entrevistas com egressos do Maria Constança.
Organização: Ribeiro, 2012.

A intenção da pesquisa não foi produzir dados quantitativos, como bem evidencia Zago (2011, p. 297): “[...] as entrevistas não precisam ser numerosas. Se o que nos interessa é a representatividade [...]”. Desse modo, as entrevistas não foram numerosas, uma vez que os dados produzidos a partir das entrevistas relacionam-se ao problema e objetivos estabelecidos. Os sujeitos foram entrevistados como representativos de um universo maior relacionado ao problema de pesquisa, ou seja, eu busco apreender os modos de refinamento do *habitus* estudantil na trajetória dos sete sujeitos entrevistados.

Nesse sentido, a finalidade principal das entrevistas não foi medir ou quantificar as características dos ex-estudantes, mas compreender como ocorrem as incorporações de características discentes, a saber: os modos de incorporação de saberes discentes, de normas, condutas e comportamentos responsáveis pela formação de disposições duráveis, pertinentes à vida escolar.

Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010, p. 52), a resposta emitida por um sujeito não pode ser entendida como “[...] a explicação do comportamento, mas um aspecto do comportamento a ser explicado”. Por isso, a (re) construção de um instrumento de coleta de dados exige rigor e afastamento por parte do pesquisador, uma vez que este contém questões próprias aos seus interesses.

A partir desses apontamentos, algumas questões se revelaram a partir da empiria produzida para a pesquisa: como se caracterizou o ensino secundário em Campo Grande/MS no período de 1950 a 1970? Quais seriam os traços definidores (distintivos) do Colégio Maria Constança em relação às outras instituições congêneres existentes em Campo Grande/MS? Qual o significado das práticas escolares para os estudantes secundaristas do Colégio Maria Constança? Quais permanências e interiorização das práticas escolares delinearão um modo de ser e estar nessa instituição? A partir desses questionamentos, foi possível proceder à organização e a exposição do trabalho escrito começou a ser delineada.

3 As noções teóricas adotadas: aproximações da noção de classe social, *habitus* e distinção

O objetivo, neste tópico, é apresentar as noções¹⁸ teóricas que orientam a pesquisa, as quais entrelaçam o conceito de classe social para o entendimento da noção de *habitus* estudantil e distinção.

Observo que a noção de classe social¹⁹ é mobilizada a partir dos elementos conceituais desenvolvidos por Pierre Bourdieu (2007). Para o referido autor existem diferenças culturais entre as classes sociais, o que revela mais obstáculos que os econômicos no processo de ascensão social. Bourdieu (2007, p. 14, grifos do autor) pontua que:

Uma classe não pode jamais ser definida apenas por sua situação e por sua posição na estrutura social, isto é, pelas relações que mantêm objetivamente com as outras classes sociais. Inúmeras propriedades de uma classe social provêm do fato de que seus membros se envolvem deliberada ou objetivamente em relações simbólicas com os indivíduos das outras classes, e com isso exprimem diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmutá-la em *distinções significantes* [...].

Pelos limites deste estudo, apoio-me em Pessanha e Silva (2012b) para utilizar o termo “elite”, me referindo aos ex-estudantes do Maria Constança com base no que estes relataram, ou seja, os egressos se “autodenominavam como pertencentes de uma elite”. Esse pertencimento, segundo Pessanha e Silva (2012a), associa-se ao processo de urbanização das cidades e à escolarização dos diferentes grupos sociais em “escolas exemplares”.

Para as referidas autoras, os estudantes e seus familiares, ao adentrarem nesse espaço escolar, se reconheciam como pertencentes a uma “elite” pelo fato de estarem em instituições que expressavam um projeto de escolarização de grupos e urbanização da cidade. (PESSANHA; SILVA, 2012b). Ao descrever as características das escolas exemplares, Pessanha e Silva (2012a, p. 270-271) descrevem como:

Edifícios de destaque, verdadeiros monumentos, professores e alunos escolhidos e, portanto, parte de uma “elite”, ex-alunos e ex-professores assumindo posições de destaque: eis como esses atores

¹⁸ Os termos noção e conceito serão utilizados nesse trabalho com sentidos semelhantes.

¹⁹ Esclareço que, para este estudo, importa ver o *habitus* como forma de incorporação de práticas e de representações, estrutura geradora dessas mesmas práticas e produto de uma história de um dado grupo social, por um lado, bem como uma trajetória social, por outro. Isso é contemplar as questões de classe. O *habitus* é sempre de classe e permite compreendê-la pela trajetória de grupo ou indivíduo, ou seja, a vinculação dos sujeitos a uma classe social.

da/na cultura escolar expressavam a cultura escolar dessas “escolas exemplares” que provia seus alunos e professores daquele *habitus culto* de que nos falava Bourdieu (2007).

É possível identificar nas considerações das autoras que pertencer ao grupo de estudantes ou de professores dessa instituição exemplar possibilitava a inserção em posições de destaque na sociedade e os provia de um *habitus* culto.

Nesse sentido, entendo que o *habitus* de cada agente condiciona seu posicionamento espacial. O *habitus* de classe funciona como princípio gerador e unificador de disposições e distinções simbólicas de uma classe a outra (BOURDIEU, 2010a). Logo, o *habitus* é sempre um *habitus* de classe. O *habitus* é concebido como um elemento integrador e integrado ao conceito de classe social, é sempre formado no coletivo, ou seja, é sempre a estrutura de uma classe.

Entendo a noção de *habitus*, segundo a concepção de Pierre Bourdieu, como o resultado de uma história incorporada em forma de valores, normas e costumes, que expressam um comportamento, um modo de ser e estar. O *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos leva a agir de determinada forma em uma circunstância dada. Uma definição de *habitus* utilizada por Bourdieu (2009) expressa o entendimento exposto:

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e domínio expresso de operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser produto da obediência a algumas regras, e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Essa definição equivale a considerar que o *habitus* traduzido na sua coletividade é o conjunto dos usos históricos de uma classe social, que convertidos em práticas individuais expressam princípios que foram socialmente construídos por regras tão implícitas, que ao serem explicitadas, aparentam ser inconscientes, quando na verdade são estruturas estruturantes que foram organizadas pela ação histórica da classe social.

A noção de *habitus* estudantil mobilizada nesta pesquisa é desenvolvida por Marilda Silva (2010): um modo de aprender saberes e comportamentos discentes incorporados no

processo de elaboração e execução das atividades de aprendizagens na sala de aula. Segundo Marilda Silva (2010, p. 162), “[...] a natureza de *habitus* estudantil quando se trata do trabalho realizado em sala de aula para [...] aprender conteúdos curriculares [...]”.

Desse modo, o *habitus* estudantil é abordado nesta pesquisa como: um conjunto de atividades desenvolvido pelos estudantes em sala de aula, que foi refinado no ensino secundário do Maria Constança e produziu uma matriz produtora de disposições duráveis (estruturas), de maneiras de ser e estar estudante, ou seja, o *habitus* estudantil formou um conjunto de regras, práticas, atitudes e gosto pelos estudos.

3.1 A busca pela distinção: *habitus* como produtor de distinções

Segundo Ferreira (2001), distinção é o ato ou efeito de se distinguir. É definida também como características e qualidades pelas quais uma pessoa ou coisa difere-se da outra, elegância no porte, nas atitudes e comportamentos.

Com essa breve definição da palavra “distinção” apresentada pelo dicionário, informo que a noção de distinção adotada neste trabalho é no sentido de um atributo positivo. A perspectiva adotada é a partir do conceito de distinção de Pierre Bourdieu (2010).

A obra “*Distinção: Uma Crítica Social do Julgamento do Gosto*” (1979)²⁰, de Pierre Bourdieu, descreve a situação das posições de classe no mundo moderno. Para tanto, o autor analisa a burguesia francesa, por meio dos seus gostos, preferências e práticas culturais. Segundo ele, no dia a dia as pessoas escolhem entre aquilo que consideram ser esteticamente prazeroso e aquilo que consideram ser pura “moda”: ou é feio, ou deselegante. Bourdieu (2010a) ensina que as diferentes escolhas que as pessoas fazem são todas distinções, ou seja, escolhas feitas em oposição àquelas feitas por pessoas de outras classes.

Ao longo da pesquisa, a noção mobilizada será a do conceito cunhado por Bourdieu, a partir do entendimento acima exposto, ou seja, a noção mobilizada é a partir das atitudes, características e formas que os indivíduos utilizam para se distinguir, positivamente, e alcançar posições de destaque social.

²⁰ Publicação original da obra.

É possível que o gosto pelos estudos, acrescido das condições objetivas do Maria Constança - a primeira escola pública secundária de Campo Grande, considerada como uma “escola exemplar”, com excelentes professores: “[...] A “excelência” dos professores continua sendo reiterada, acrescida agora pela menção à sua “boa vontade” [...]” (PESSANHA, 2008, p. 7) - possivelmente produziram uma distinção nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos.

3.2 Escola, mobilização de capitais na trajetória escolar

Na perspectiva bourdieusiana, a escola funciona como um dos mecanismos mais eficazes de conservação social, pois ela legitima as desigualdades sociais e sanciona a herança cultural, tratando o dom social como dom natural. Por meio desse processo, a escola constitui-se com uma instância produtora e/ou reprodutora em todas as áreas das atividades humanas dos padrões sociais, linguísticos, culturais e comportamentais das classes dominantes.

Essa reprodução se concretiza pelos/nos processos de socialização, tanto familiar quanto escolar, e pode resultar em êxito escolar, a depender da mobilização dos diferentes capitais colocados à disposição pelas famílias e pela escola. Bourdieu (2008b) propõe o conceito de capital por meio da noção econômica formulada por Marx e sugere que o capital se acumula por operações de investimento, se transmite por herança e se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir; nesse caso, temos uma ação conjunta entre a família e a escola.

Além do capital econômico, que compreende a riqueza material, o dinheiro, as ações, os bens, patrimônios, Bourdieu (2008b) considera o capital cultural - que compreende o conhecimento, as habilidades, e as informações - o de maior valor na escola. Esse capital corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado, como um fator preponderante nos processos de dominação, hierarquização, classificação dos agentes e das classes sociais (ALMEIDA, 2011).

Esse último elemento, que é o da rentabilidade dos capitais na forma de capital social, prestígio, certificação e reconhecimento da sociedade, é no qual Bourdieu vai situar o papel da educação como instituição legitimadora dos privilégios sociais (BOURDIEU, 2010a).

Diferentemente da educação que diz respeito a todo processo formal ou informal vivenciado pelo indivíduo, a escolarização é compreendida por todo processo de educação formal subjacente a um trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem ocorrido em uma instituição de ensino, ou seja, que pode se constituir em uma trajetória escolar.

Por trajetória escolar compreende-se uma maneira singular de percorrer os espaços escolares. De um modo geral as trajetórias dos egressos do Maria Constança exprimem as disposições do *habitus*, revelando as posições sucessivamente ocupadas e cursadas a partir das credenciais escolares dos primeiros aos últimos níveis escolares e posterior inserção profissional em áreas de prestígio social, por um mesmo agente ou por um grupo de agentes vinculados a uma classe social. Bourdieu (2010a), ao descrever o processo das trajetórias individuais que expressam a trajetória de uma classe nos revela que:

Não é acaso que os indivíduos se deslocam no espaço social: por um lado, porque eles estão submetidos – por exemplo, através dos mecanismos objetivos de eliminação e de orientação – às forças que conferem sua estrutura a esse espaço [...], sob forma de disposições, ou no estado objetivado, por meio de bens, títulos e etc., opõe-se às forças dos campos [...], corresponde um *feixe de trajetórias* praticamente equiparáveis que levam a posições praticamente equivalentes – trata-se do *campo dos possíveis* oferecido objetivamente a determinado agente, e a passagem de uma trajetória para outra depende, muitas vezes, de acontecimentos coletivos [...] ou individuais [...]. (BOURDIEU, 2010a, p. 104, grifos do autor).

Dentro dessa perspectiva, as trajetórias se constituem como resultado de um sistema de traços pertinentes de uma classe social, ou seja, os resultados de uma trajetória individual são expressão das condições objetivas e subjetivas de uma classe social a conduzir agentes a um destino “certo”²¹. A estrutura do *habitus* é fruto da trajetória social dos agentes, nos quais as disposições estruturadas condicionam outras a serem adquiridas e incorporadas, uma vez que o *habitus* não é imutável, mas pode ser reestruturado pelo sujeito ao longo de suas experiências individuais e sociais.

4 A estruturação da dissertação

²¹ Refere-se a destino certo, o que é já esperado, o que é possível, dado o seu pertencimento a uma classe, e por cursar determinadas instituições que destinam os agentes aos mais prestigiosos cargos. No caso dos egressos do Maria Constança, acredito que as trajetórias escolares no ensino secundário favoreciam o destino a cursos superiores e posteriormente a cargos de prestígio na sociedade.

A dissertação está estruturada em dois capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo - “Do liceu campo-grandense ao Colégio Maria Constança Barros Machado (1950-1970): o que dizem as produções acadêmicas?” -, apresento algumas características do ensino secundário no Brasil. Essa exposição situa o papel dessa instituição na sociedade campo-grandense e o significado social de ter sido aluno dessa escola. Esse capítulo toma como referência as produções acadêmicas do OCE, bem como as pesquisas desenvolvidas no PPGEduc UFMS, que está em número de 12 produções até o ano de 2012, além de excertos das narrativas dos sujeitos entrevistados.

No segundo capítulo - “O ser e o estar no Maria Constança na ótica de seus estudantes – 1950-1970” -, procuro os indícios de quem eram os estudantes dessa escola e como sentiam e agiam na referida instituição. A partir do entrecruzamento e análise dos dados, busco caracterizar os elementos que constituíram um *habitus* estudantil, ou seja, um modo de ser e estar estudante nessa instituição.

Nas considerações finais, apresento as contribuições dessa pesquisa, o que se conseguiu responder e produzir a partir das análises e, por fim, sinalizo com algumas possibilidades de novas pesquisas.

CAPÍTULO I

DO LICEU CAMPOGRANDENSE AO COLÉGIO MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO (1950-1970): O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?

Neste capítulo, apresento brevemente algumas características da organização e oferta do ensino secundário no Brasil, no Estado de Mato Grosso, especificamente na porção sul deste – atual Mato Grosso do Sul -, onde se situa a cidade de Campo Grande. Descrevo e analiso especificamente as características do ensino secundário no Colégio Maria Constança Barros Machado, no período de 1950 a 1970, em Campo Grande.

Proponho algumas indagações para orientar e justificar a necessidade deste capítulo, a saber: que indícios as produções acadêmicas apresentam em relação à distinção do Colégio Maria Constança, dos seus estudantes e professores? Quais eram os traços definidores e distintivos do ensino secundário do Maria Constança em relação às outras instituições congêneres existentes em Campo Grande? Qual o lugar ocupado pelo Maria Constança na sociedade campo-grandense? E, por último: o que as produções revelam sobre os estudantes do Maria Constança?

O capítulo está organizado em três tópicos: no primeiro, apresento os preceitos do ensino secundário em âmbito nacional, estadual e local. No segundo, apresento, por meio das produções que focalizam o Maria Constança, o lugar social dessa instituição na sociedade campo-grandense. E, no terceiro, com base nos indícios levantados nas produções acadêmicas, faço algumas aproximações de como era o estudante no ensino secundário do Maria Constança.

1.1 Educação secundária em perspectiva: a organização em âmbito nacional e em Campo Grande

Este tópico é dedicado a apontar algumas²² características da organização do ensino secundário no Brasil e onde se situa a cidade de Campo Grande, no sul de Mato Grosso²³, entre os anos de 1950 a 1970. Busco aproximações entre a constituição do ensino secundário no Brasil e a inauguração da primeira escola pública de ensino em Campo Grande.

De acordo com Nunes (1980; 2000) e Souza (2009), a educação formal e as escolas no Brasil foram organizadas sob a égide de uma política de separação entre a educação que deveria ser oferecida aos indígenas, negros e colonos pobres, e a educação destinada à elite colonial. Desde a pedagogia dos jesuítas até as reformas implantadas na primeira metade do século XX, a dualidade do ensino no Brasil vem sendo reforçada. A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), que buscou articular o ensino propedêutico ao ensino profissional, estabelecendo a equivalência entre ambos.

Nunes (1980) revela que na história da educação brasileira é emblemática a dualidade da escola secundária. O seu modelo propedêutico direcionava os alunos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. E as [...] “Escolas técnicas secundárias foram organizadas em 1937 com o intuito de se caracterizarem como cursos intensivos de treinamento profissional para as camadas populares.” (NUNES, 1980, p. 26).

Para Kuenzer (1992; 2007), a separação entre escolas propedêuticas e profissionais²⁴ atendia à racionalidade da divisão do trabalho exigida pelas práticas de gestão e organização taylorista-fordista, difundidas no Brasil a partir da década de 1930 e intensificadas nos anos 1940, para responder às necessidades do processo produtivo. Os processos de urbanização e industrialização, as novas demandas dos mercados de consumo e profissional, a burguesia industrial, o operariado urbano se consolidavam como forças sociais, políticas e econômicas.

²² Não é meu objetivo neste trabalho traçar a história do ensino secundário, até porque muitos historiadores com propriedade já realizaram essa tarefa. O propósito é apontar brevemente características que podem ter relação com o quadro que estruturou a demanda e a oferta desse nível de ensino até a abertura da primeira instituição pública de ensino secundário em Campo Grande.

²³ Como se sabe, em 1977 o Estado de Mato Grosso foi dividido, sendo criado em sua porção meridional o Estado de Mato Grosso do Sul. O Estado de Mato Grosso correspondia a uma única federação do país até 1977, e tinha por capital a cidade de Cuiabá. É usual na literatura encontrar a nomenclatura Mato Grosso Uno para mencionar o Estado antes da divisão.

²⁴ Segundo essa autora a equivalência só foi ocorrer de modo pleno em 1961.

A política educacional que caracteriza esse período reflete a política de desenvolvimento capitalista.

De acordo com Vecchia e Lorenz (1998), pode-se considerar que legalmente o ensino secundário no país teve início de forma sistemática em 1837, após a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro pelo decreto de nº 59, de 2 de dezembro de 1837. O colégio foi inaugurado com o desígnio de educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira e foi concebido como um padrão a ser seguido.

Os Seminários, Liceus e Ginásios, tanto os públicos quanto os particulares, que foram instituídos nas províncias brasileiras após a criação do Pedro II, precisavam se adequar aos programas desenvolvidos para o colégio acima citado, no intuito de equiparar-se e assim usufruir dos mesmos direitos, garantir a entrada dos alunos nos cursos superiores em Portugal, França e nos que se inauguravam no Brasil, dos fins do século XIX e ao longo do século XX.

Vecchia e Lorenz (2006, p. 604) revelam que a criação do Imperial Colégio Pedro II “[...] representou a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público no Município da Corte e, de buscar alguma uniformização do ensino secundário no Brasil [...]”. Nesse sentido, abordar sobre ensino secundário no Brasil é tratar das simultaneidades presentes nas leis e decretos que regulavam a oferta desse nível de ensino em âmbito nacional.

O ensino secundário nos primeiros 50 anos do século XX cumpriu o papel de formar a personalidade integral do adolescente, desenvolvendo sua consciência patriótica e humanista, propiciando-lhe a cultura geral, como base para estudos superiores (DALLABRIDA, 2007). O curso ginásial correspondia ao primeiro ciclo do ensino secundário, destinado, principalmente, a suprir os anseios de uma classe média urbana em ascensão social, que almejava os estudos superiores.

O currículo era permeado por uma cultura elitista, composta por disciplinas isoladas, fundamentadas em conteúdos enciclopédicos e desinteressados, demonstrando a distinção aristocrática entre trabalho manual e intelectual (NUNES, 1980).

No decorrer da Primeira República, o ensino secundário passou por várias reformas, em âmbito nacional: Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves (1925). Mas notadamente as alterações ocorridas na Era Getúlio Vargas, ou seja, durante a segunda

república, as reformas: Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) ofereceram organicidade à educação, estabelecendo parâmetros nacionais para os exames de admissão.

Essas duas últimas reformas ocorreram no bojo de mudanças econômicas em todo o país, o que impulsionou a expansão da escolarização tanto primária quanto secundária, especificamente com o processo de industrialização vivenciado nos anos de 1950 e 1960, nos centros²⁵ urbanos mais desenvolvidos. Isso exigiu da educação, e sobretudo da escola secundária, uma modernização que não se restringisse às necessidades e expectativas de uma única classe social. Nunes (1980, p. 15-16), ao analisar esse processo, revela que:

Essa modernização abrangeu todo um processo de renovação do ginásio secundário que desde o período colonial destinava-se a formar líderes, ministrar cultura geral e permanecer articulado apenas com o ensino superior [...], o processo de modernização da escola secundária, iniciado por Anísio Teixeira, através da criação das escolas técnicas secundárias nos anos 30, alcançou sua culminância no momento em que a Lei nº 5.692/71 definiu a estruturação de uma nova escola fundamental. [...].

Na região Centro Oeste, onde se situa Mato Grosso do Sul, o processo de expansão e modernização da escolarização primária e secundária²⁶ seguiu a lógica política dos demais Estados da Federação, com poucos investimentos públicos e maior participação dos grupos economicamente mais abastados da sociedade, ou seja, com a participação dos grandes produtores agrários, comerciantes etc. Rocha (2010) ressalta que:

No começo da era republicana, os poderes locais parecem ter atingido seu ponto alto, como demonstra a hegemonia de certos grupos em diferentes estados. Segundo ele [Edgard Carone], o povoamento descentralizado, aliado à formação da grande propriedade, permitiu o fortalecimento de um sistema baseado nos domínios familiares e sociais, que substituiu parcialmente o vácuo deixado pela ação pública. (ROCHA, 2010, p. 50).

Observa-se que a omissão do poder público, foi descrita por Bittar (1999). Segundo Rocha (2010), essa omissão pode ser um dos motivos pelos quais na porção norte de Mato Grosso o processo de expansão da educação secundária pública emergiu em 1880, com o Liceu Cuiabano.

²⁵ As mudanças também alteraram a educação pelo interior do Brasil, mas em menor escala, e em períodos posteriores.

²⁶ No presente trabalho, não tinha por objetivo investigar o ensino secundário no Mato Grosso. Para compor essa cronologia e os dados aqui apresentados, utilizei as fontes secundárias produzidas sobre a educação secundária que estão referenciadas na dissertação.

Cuiabá era a capital do Estado e tinha uma representatividade maior de pessoas ligadas à política e ao agronegócio, fator relevante que contribuía para a ampliação de condições da educação primária e secundária.

Em Cuiabá, ainda destaca-se o Colégio Salesiano São Gonçalo, inaugurado em 1894, que teve uma forte participação na composição política e cultural no Estado de Mato Grosso e no país. Em 1910, instala-se em Cuiabá, por iniciativa do Governo Federal, a Escola de Aprendizes Artífices. E, em 1911, é criada, sob a supervisão dos educadores paulistas, a Escola Normal Pedro Celestino, onde se formou a professora Maria Constança Barros Machado, que teve um papel na articulação e mobilização por uma educação pública em Campo Grande.

Com a crescente demanda por educação e pela importância e localização da cidade de Corumbá, em março de 1918, sob a iniciativa da professora Maria Leite Pedroso de Barros, inicia-se naquele município um curso secundário particular, com objetivo de instruir a população com um ensino de qualidade.

Apesar das várias tentativas sucedidas por encerramento das atividades e posterior reabertura, passando por diferentes direções e diferentes direcionamentos dos segmentos educacionais, o ensino profissionalizante tornou-se um dos segmentos mais bem sucedidos desse estabelecimento, até os idos de 1930, enquanto o ensino voltado às humanidades continuou em Cuiabá. Em 22 de novembro de 1929, o Collegio Maria Leite, que estava sob a responsabilidade do seu proprietário e diretor, o professor José de Souza Damy, passou aos cuidados do governo do município.

Já a educação durante a era Vargas foi investigada por Brito (2001) em sua tese de doutorado: “Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)”. As análises da autora abrangem a educação primária e as diferentes modalidades da educação em nível médio (secundário, normal e comercial) mato-grossense. Brito (2001) esclarece que em 1937:

Outros estabelecimentos vieram a ser instalados no início dos anos 50, sendo que em 1953, segundo dados do Departamento de Educação e Cultura do Estado, funcionavam 7 cursos ginasiais públicos no estado, com sede em Cuiabá, Campo Grande, Corumbá, Cáceres, Aquidauana, Três Lagoas e Bela Vista. No ano seguinte, 1954, passou a funcionar, igualmente, o curso científico nos Colégios Estaduais Maria Leite, de Corumbá, e Campo-Grandense, de Campo Grande, curso que só funcionara, até então, no Colégio Estadual de Mato Grosso, em Cuiabá (antigo Liceu Cuiabano) (BRITO, 2001, p. 167-168).

De acordo com Brito (2001), no Estado de Mato Grosso, as cidades de Corumbá, Campo Grande e Três Lagoas passaram por um significativo processo de desenvolvimento no início do século XX. Segundo a autora, a ascensão da cidade de Campo Grande como polo ao sul de Mato Grosso pode ser verificada por alguns focos de desenvolvimento urbano, a instalação crescente de serviços públicos e de casas comerciais e a construção de escolas.

O desenvolvimento da instrução pública em Campo Grande pode ser marcado pela instalação do Grupo Escolar Joaquim Murтинho, em 1922 e, junto dele, em 1930, a Escola Normal Joaquim Murтинho, para a formação de professores campo-grandenses que suprissem a demanda pela educação primária.

É nesse contexto de mudanças que a educação secundária vai se efetivar no sul de Mato Grosso, entre anos de 1923 a 1939, com a inauguração das primeiras três instituições particulares de ensino secundário em Campo Grande, que trato no tópico a seguir.

1.2 As instituições de ensino secundário em Campo Grande: iniciativas particulares

Objetivo neste tópico tecer considerações sobre as instituições de ensino secundário em Campo Grande. De acordo com Bittar e Ferreira Junior (1999), a primeira iniciativa em prol da educação secundária em Campo Grande ocorreu em 1917, com Arlindo Lima, quando este transferiu para Campo Grande, a convite da prefeitura, o Instituto Pestalozzi, que funcionava desde 1915 na cidade de Aquidauana. Em 1918, Arlindo Lima foi à cidade de São Paulo e lá contratou duas normalistas e diversos professores que viriam fixar os rumos do ensino secundário em Campo Grande.

Segundo Bittar e Ferreira Júnior (1999), o Instituto Pestalozzi foi a primeira iniciativa de organização da educação secundária em Campo Grande. Segundo os autores a referida instituição foi a semente do Colégio Dom Bosco e das instituições de ensino secundário em Campo Grande. “[...] Arlindo Lima que, vindo [...] para Aquidauana, fundou, em 1915, o Instituto Pestalozzi. Esse Instituto foi transferido para Campo Grande em 1917. [...] há quem diga que ele foi [...] a semente [...] dos cursos secundários que se seguiram.” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 1999, p. 172).

Em 1927, o Instituto Pestalozzi foi administrado pela iniciativa particular e pela municipalidade e passou a se chamar “Gymnasio Municipal de Campo Grande”. Esse estabelecimento recebeu subsídio do município de Campo Grande, desde a construção de seu prédio próprio. Em 1930, os padres salesianos assumiram a direção desse Ginásio, que passou a se chamar “Gymnasio Municipal Dom Bosco” (GAZETA DO COMMERCIO, 1927, p. 4) e, depois, “Colégio Dom Bosco” (ROCHA, 2010).

O Dom Bosco funcionava com dois cursos: primário e ginásio, em regime de internato e externato. Era voltado para a educação de rapazes, situação que perdurou até meados dos anos de 1970. Os quadros discentes eram compostos por um número significativo de filhos de fazendeiros, que eram matriculados no regime de internato. Essa instituição dividiu com o Estadual por anos a fama de estar entre os dois melhores colégios de Campo Grande. A seguir, uma foto do Colégio Municipal Dom Bosco nessa época.

Figura 1 – Colégio Municipal de Campo Grande



Fonte: Arquivo Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul.

O Colégio teve o nome mudado de “Ginásio Dom Bosco” para “Colégio Dom Bosco” em 1948. Bittar e Ferreira Júnior (1999) revelam que o Dom Bosco, além de ter uma ótima infraestrutura, tinha um quadro de professores muito bons com tradição no ensino, e que alguns professores vinham de outros países: “[...] o Colégio Dom Bosco [...] Transformou-se, com o tempo, num dos colégios mais tradicionais da cidade, ocupando importante espaço no cenário educacional.” (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 1999, p. 177).

Na década de 1920, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora foi fundado pela Missão Salesiana, ficando sob a responsabilidade das freiras, no ano de 1926, na Rua 26 de Agosto, em um prédio sem conforto. Em 1933, foi transferido para novas instalações, na Rua Antônio Maria Coelho, entre as ruas Pedro Celestino e Padre João Crippa. O jornal Folha da Serra veiculado na época descreve o Colégio da seguinte maneira:

Os seus pavilhões imponentes, construídos em terreno vasto, com todas as instalações modernas prescritas pelo atual critério pedagógico – salas claras e arejadas, completo gabinetes de Física, Química e História Natural, amplos, e higienicos dormitórios, patios grandes onde se processa a cultura física pela ginástica rítmica e variados jogos – e uma capela artística, lá estão para quem os quiser visitar. (FOLHA DA SERRA, 1933, p. 2).

O Colégio Auxiliadora ficou tradicionalmente conhecido pela formação de moças. O mesmo oferecia o ensino primário, o ginásio e posteriormente o Colegial na modalidade Normal e habilitava as estudantes para o magistério²⁷.

As duas imagens abaixo revelam dois momentos distintos dessa escola: o primeiro refere-se ao prédio onde se iniciaram as atividades dessa instituição, em 1926, situada na Rua 26 de Agosto; e o outro diz respeito à atual localização dessa escola, na Rua Pedro Celestino, obra concluída em 1938.

Figura 2 – Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em 1926



Fonte: livro 70 Anos de Auxiliadora

²⁷ Segundo Almeida (2006) os colégios confessionais para as moças em primeira instância, essas moças eram preparadas para desempenharem seus papéis de esposas e mães dentro dos parâmetros convencionais da sociedade, com grande valorização dos preceitos religiosos.

Figura 3 - Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em 1940



Fonte: livro 70 Anos de Auxiliadora

De acordo com Penteadó (2007), muitas moças das classes populares e órfãs ganhavam bolsas de estudos, e essas alunas bolsistas, em grande maioria, compuseram o quadro de professoras do ensino primário na cidade e no interior do Estado.

Outra instituição de ensino que foi criada na década de 1920, mais precisamente em 1923, foi o Instituto Rui Barbosa pelo professor Luís Alexandre de Oliveira, em 1923, que montou em sua casa, ao lado da Primeira Igreja Batista, na Rua 13 de Maio, uma escola que ele denominou “Instituto Rui Barbosa”. Iniciou com duas alunas e logo já havia alunos suficientes para custear as despesas.

Montei em 1923, em minha casa, na rua 13 de maio, ao lado da Igreja Batista, uma escola que denominei Instituto Rui Barbosa, e transferei-a algum tempo depois ao professor Henrique Correa. Comecei com duas alunas, cada uma me pagando dez mil réis de mensalidade. No fim do mês, já tinha número suficiente de alunos, para cobrir as despesas. (SÁ ROSA, 1991, p. 32).

Algum tempo depois, o professor Luís Alexandre transferiu o Instituto ao professor Henrique Correa que, em março de 1927, após fazer uma série de adaptações, iniciou as atividades escolares com característica de internato. Em 1929, após inspeção e a obtenção do reconhecimento oficial, realizaram-se os primeiros exames de admissão (SÁ ROSA, 1991).

Em relação às características dessa instituição de ensino no início de suas atividades com a denominação de “Instituto Osvaldo Cruz”, Rocha (2010, p. 71) apresenta o seguinte excerto:

[...] em 15 de março de 1927 iniciaram-se as atividades no Instituto Osvaldo Cruz, com características de internato. Um ponto a considerar é que com o internato o Instituto criou instalações próprias para esse tipo de educação, por exemplo, o dormitório era um amplo salão, bem higienizado, separado em dois grupos, quer dizer, os estudantes médios ficavam de um lado, enquanto os maiores do outro. As camas eram de ferro esmaltado, feitas por encomenda pela empresa de São Paulo “Bruno, láscio & Cia” (GINÁSIO OSVALDO CRUZ, 1939).

De acordo com Rocha (2010), O Instituto Osvaldo Cruz passou por um processo de inspeção que em 1929 permitiu o funcionamento do secundário – ginásio. O Instituto passou a denominar-se “Ginásio Osvaldo Cruz”. Sobre esse processo, o referido autor descreve que:

Em fevereiro de 1929, o seu primeiro proprietário e diretor, o professor Henrique Corrêa solicitou a inspeção do estabelecimento com a intenção de obter reconhecimento oficial, conforme o Decreto nº 16.782-A, de 1925. Ao mesmo tempo em que a referida Reforma permitia equiparação ao Ginásio Nacional somente para as instituições públicas, aceitava a organização de juntas examinadoras para avaliarem os estabelecimentos particulares que pretendiam obter o reconhecimento oficial. Diante disso, realizaram-se os primeiros exames de admissão ao curso ginásial sob a fiscalização do Inspetor Federal Jaime Ferreira de Vasconcelos, sendo o estabelecimento denominado de Ginásio Osvaldo Cruz (GINÁSIO OSVALDO CRUZ, 1939 apud ROCHA, 2010, p. 72).

O referido colégio²⁸ teve vários dirigentes, tais como: o professor Enzo Ciantelli, professor Henrique Correa e também um grupo de professores.

O sindicato administrou o estabelecimento até setembro de 1934, quando foi comprado pelo professor Enzo Ciantelli. Em 1933, o estabelecimento passou a pertencer a um sindicato de professores do curso secundário, permanecendo assim dirigido até setembro de 1934, quando foi adquirido pelo seu atual proprietário, Prof. Enzo Ciantelli, que a êle incorporou o ‘Colégio Visconde de Taunay’, por ele próprio fundado e que mantinha curso primário e comercial sob Inspeção Federal (GINÁSIO OSVALDO CRUZ, 1939 apud ROCHA, 2010, p. 73).

²⁸ Para o conhecimento e/ou aprofundamento das características dessa escola, ver entrevista do professor Luiz Alexandre de Oliveira concedida à professora Maria da Glória Sá Rosa. SÁ ROSA, Maria da Glória. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1991.

Na década de 1930, o Ginásio Osvaldo Cruz atendia nos três turnos e oferecia

[...] os seguintes cursos: primário, ginásio e comercial e tinha matriculado, em 1939, no período matutino, na qual se oferecia o curso ginásial e comercial, 230 alunos sendo 160 do sexo masculino (69,56%) e 70 do feminino (30,43%), no turno da tarde, por sua vez, que possibilitava curso primário e comercial, somavam-se 244 alunos sendo 164 homens e 80 mulheres. No período que correspondia ao noturno o número de alunos era bem menor, sendo menor ainda a presença de mulheres, isto é, neste período a instituição oferecia o curso comercial, com um total de 27 alunos, sendo 24 do sexo masculino e 3 do feminino. (ROCHA, 2010, p. 79).

Já no final da década de 1940, período que corresponde à nossa análise da oferta do ensino secundário, o Colégio Osvaldo Cruz passou por algumas adequações, quais sejam, a alteração do Ginásio para Colégio e o atendimento dos dois ciclos do ensino secundário. Rocha (2010) apresenta o Decreto Federal nº 26.402 de 24 de fevereiro de 1949 que estabeleceu o seguinte:

Art. 1.º O Ginásio Osvaldo Cruz, com sede em Campo Grande, no Estado de Mato Grosso, fica autorizado a funcionar como colégio.

Art. 2.º A denominação do estabelecimento de ensino secundário de que trata o artigo anterior passa a ser Colégio Osvaldo Cruz.

Art. 3.º O reconhecimento, que pelo presente decreto é concedido ao Colégio Osvaldo Cruz, considera-se-á quanto aos seus cursos clássico e científico, sob regime de inspeção preliminar (BRASIL, 1949, p. 280 a 281, apud, ROCHA, 2010, p. 78).

Segundo Rocha (2010, p. 80), em 1940, com a implantação dos cursos noturnos, o Osvaldo Cruz passou a oferecer “[...] cursos destinados aos trabalhadores que não faziam parte da elite econômica e intelectual”. No entanto, o próprio autor pondera que a maioria da clientela se constituía de pequenos fazendeiros e comerciantes. A seguir, uma foto do Colégio Osvaldo Cruz na década de 1940:

Figura 4- Colégio Osvaldo Cruz na década de 1940



Fonte: Arquivo Histórico de Campo Grande.

De acordo com o exposto por Bittar e Ferreira Júnior (1999, p. 176), “[...] até 1939, existiam apenas estes três ginásios particulares em Campo Grande: Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Colégio Nossa Senhora da Auxiliadora”. No entanto, parte da população não tinha acesso a eles, haja vista que a entrada e permanência nos mesmos demandavam das famílias condições materiais para custear a permanência dos filhos nos referidos colégios, realidade pouco provável para boa parte da população. Essas constatações revelam que o padrão de ensino que se estabeleceu em Campo Grande até a inauguração do Estadual era seletivo, com escolas para poucos.

No tópico seguinte é possível visualizar a importância da criação de uma instituição pública de ensino secundário para a sociedade campo-grandense.

1.3 A primeira escola pública de ensino secundário em Campo Grande

Objetivo neste tópico apresentar algumas características da abertura da primeira escola pública de ensino secundário em Campo Grande. De acordo com Pessanha e Silva (2006, p. 118): “O primeiro ginásio público foi instalado em Campo Grande em 1939, com o nome de Liceu Campo-Grandense [...]”. Em uma entrevista concedida à professora Sá Rosa, a professora Maria Constança revela como foi o início do Liceu:

Em 1939, propus ao interventor Júlio Müller e ao Dr. João Ponce de Arruda, secretário da fazenda do Estado, a criação de um ginásio estadual que pudesse resolver os problemas dos que precisavam continuar o

primário e não tinham meios de pagar a escola. Naquela época, só havia apenas três ginásios particulares em Campo Grande: o Osvaldo Cruz, o Dom Bosco e o Colégio das irmãs. [...] obtida a autorização em 1939, na qualidade de diretora, instalei e organizei o Liceu Campo-Grandense [...] um ano depois, alegando que a instituição não preenchia as condições exigidas pelo então Ministério da Educação e Cultura, o Inspetor Federal Alvino Correa da Costa determinou o encerramento de suas atividades. [...] até que em 1943, depois de muita luta com a burocracia, foi lavrada a portaria ministerial 174 de 12 de março, concedendo a inspeção preliminar, que permitiu ao Ginásio o retorno às suas atividades (MACHADO, 1986 apud SÁ ROSA, 1991, p. 64).

Pessanha e Silva (2012, p. 259), ao analisarem os documentos da escola, revelam que “[...] o Liceu Campo-Grandense foi criado pelo decreto 229 de 27 de dezembro de 1938. [...] solenemente instalado em dezoito de março de 1939 no prédio da rua Afonso Pena, [...] onde já funcionava o Grupo Escolar Joaquim Murtinho e a escola Normal [...].” Na sequência uma foto do Grupo Escolar Joaquim Murtinho na década de 1940.

Figura 5- Primeira sede do Colégio Estadual Campo-grandense, à época Liceu Campo-grandense



Fonte: Arruda, 2010, p. 369.

Segundo Pessanha e Silva (2012), a inspeção prévia de 29 de março de 1940 não possibilitou a abertura do Liceu. Somente em 1941, aos 20 dias do mês de fevereiro, foi realizada uma nova inspeção que autorizou o funcionamento, que ocorreu em 1942.

Ainda no ano de 1942, o Liceu passou a Ginásio Estadual Campograndense e, em 1952, mudou de nome para Colégio Estadual Campograndense, Pessanha e Silva (2012, p. 260) assevera que “[...] a escola foi se tornando marco na educação da cidade [...] em setembro de 1953, é solenemente instalado o segundo ciclo do ensino secundário (científico) [...]”. A instalação do segundo ciclo do ensino secundário foi possível em 1953, conforme consta no Relatório de Verificação Prévia do Colégio Estadual Campograndense:

Aos 31 dias do mês de março de 1953, foi solenemente declarada a instalação do segundo ciclo secundário, conforme autorização telegráfica nº 13.413, do Exmo. Sr. Ministro da Educação²⁸, passando a funcionar sob a denominação de Colégio Estadual Campograndense, com a 1º série do curso científico, com 24 alunos regularmente matriculados. Sendo inaugurado no dia 27 de agosto de 1954, o novo prédio. (RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL CAMPOGRANDENSE DE ENSINO SECUNDÁRIO).

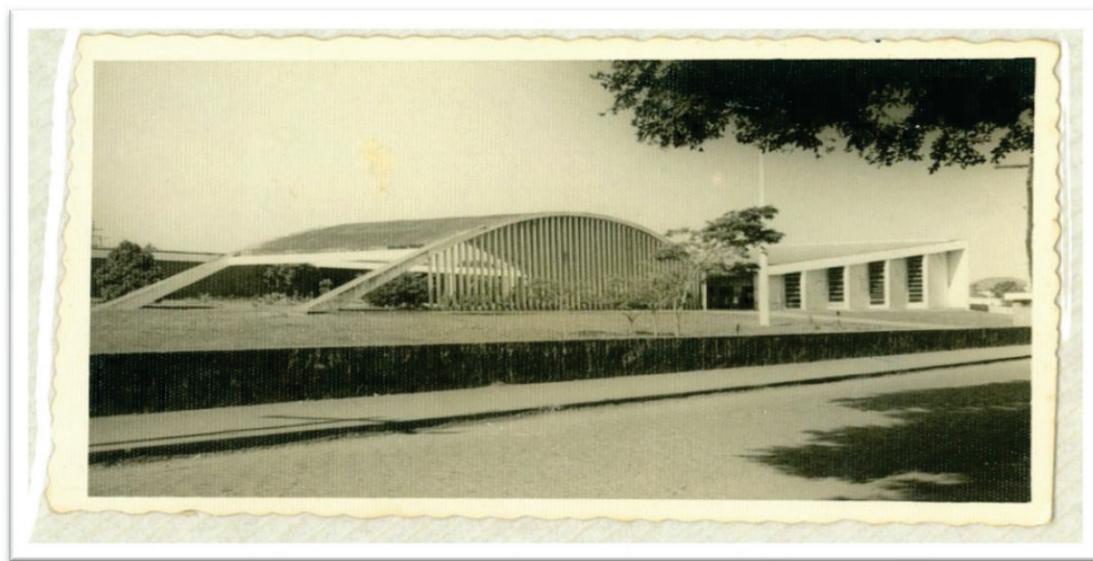
O Colégio Estadual Campograndense foi transferido para a sede própria no bairro Amambaí na Rua Y–Juca Pirama no ano de 1954. O projeto foi desenhado por Oscar Niemeyer a pedido do governador do Estado de Mato Grosso Dr. Fernando Corrêa da Costa. “Oscar Niemeyer havia elaborado o projeto para a cidade de Corumbá, na época, mais importante do que Campo Grande e, por determinação do Governador, o projeto foi repetido em Campo Grande” (PESSANHA; SILVA, 2012, p. 260).

A arquitetura dessa escola se tornou um emblema da modernidade e isso se refletia no ensino oferecido (PESSANHA; SILVA, 2006). Acredito que, possivelmente o fato de estudar em uma escola moderna, com auditório e palco para apresentações culturais, contribuía na produção de um sentimento de pertencimento, de estar nessa instituição, ou seja, na valorização de ser estudante ou professor do Maria Constança. Nesse sentido, corrobora Campos (2004, p. 28. grifo do autor) ao entrevistar uma egressa, que evidencia o orgulho de ter na escola um espaço com auditório:

O privilégio de ser escolhida se justificava pela qualidade da instrução oferecida [...] pela valorização das atividades culturais. Quanto ao último aspecto Madalena expressa em seu depoimento a “*emoção de se ter uma escola com auditório, com palco*” - o que representava para todos os alunos, um dos motivos de orgulho, na medida em que este era um espaço de efervescência cultural [...].

A figura a seguir mostra um cartão postal da escola na década de 1950. A imagem pertence ao acervo particular de uma aluna entrevistada por Oliveira 2009.

Figura 6 – Prédio (projetado por Oscar Niemeyer) do Estadual Campograndense construído na Y – Juca Pirama inaugurado em 1954



Fonte²⁹: Acervo particular: Eliza Cesco.

Em relação à função social dessa instituição, Pessanha e Silva (2010) destacam que o Maria Constança expressava as grandes finalidades educacionais do período, ou seja, ela provavelmente exercia na sociedade campo-grandense o valor que outras instituições de ensino secundário cumpriam nas outras cidades brasileiras, a saber: elevar o nível de instrução e formar os indivíduos de diferentes grupos sociais para atuar na sociedade.

[...] Art 1º O liceu Campograndense é um estabelecimento de ensino secundário, mantido pelo Estado de Mato Grosso, e tem por fim *ministrar aos seus alunos sólida instrução fundamental* que os habilite a desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos. (RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL CAMPO-GRANDENSE DE ENSINO SECUNDÁRIO).

²⁹ Imagem extraída da dissertação de Oliveira (2009, p. 62).

A história dessa escola secundária esteve vinculada ao desenvolvimento da cidade de Campo Grande. Segundo Pessanha e Silva (2012b), embora essa escola tenha sido pensada e organizada para atender aos alunos oriundos dos grupos que não tinham condições de pagar, ela tornou-se um espaço altamente seletivo que expressava as relações entre as classes sociais.

[...] a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, esteve vinculada aos projetos de escolarização e modernização de Campo Grande, uma cidade estratégica na região sul de Mato Grosso. Criada em no final da década de 1930, como Liceu Campo-Grandense, foi o primeiro ginásio público da cidade destinado aos que não podiam pagar para estudar nos ginásios particulares e tornou-se contraditoriamente altamente seletiva, entre outros motivos, pela intensa concorrência de seu exame de admissão, configurando-se como uma “escola exemplar”. Essa “exemplaridade” foi alimentada desde a sua gênese, pelos grupos sociais que ao adentrarem nela se percebiam como “elite”. (PESSANHA; SILVA, 2008, p. 2).

Além da “exemplaridade”, é recorrente nas análises das pesquisas e produções acadêmicas a menção ao papel social que o Maria Constança desempenhou na formação intelectual dos quadros de discentes/profissionais entre os anos de 1942-1971³⁰ na sociedade campo-grandense.

Nos estudos de Pessanha e Silva (2008; 2010), essa exemplaridade descrita pelas referidas autoras correspondeu a uma distinção social adquirida por essa escola e pelos estudantes que por ela passaram. Entre os elementos distintivos do Maria Constança em relação aos outros três estabelecimentos, destaco o fato de ser este **o primeiro** a oferecer o segundo ciclo do secundário, o clássico e o científico, a partir de 1953, para ambos os sexos.

Na tentativa de compor parâmetros de comparação entre os quatro colégios citados e o ensino ofertado, apresento algumas diferenças entre as habilitações e destinos possíveis a partir do ensino secundário. A comparação foi construída com base em trabalhos e na Lei 4244 de 9 de abril de 1942, e a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A utilização dessas leis e não de outras deve-se ao fato de que a data de funcionamento ininterrupto do Maria

³⁰ Período de funcionamento ininterrupto do ensino secundário no Maria Constança de acordo com Decreto-lei 4244 de 09 de abril de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário e aplicabilidade do exame de admissão.

Constança é a partir de 1942 e o recorte da pesquisa é de 1950-1970, portanto as duas leis perpassam as análises do período em estudo.³¹.

- **O Ginásio** – era dividido em quatro anos com base no Decreto-lei 4244 de 9 de abril de 1942 - e Lei Orgânica do Ensino Secundário. Dividia-se em curso ginásial e colegial. O Ginásio, com duração de quatro anos, com objetivo de proporcionar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário, era ofertado em Campo Grande pelo Maria Constança (Colégio Estadual Campo-Grandense) para ambos os sexos. Pelo Colégio Dom Bosco apenas para os meninos e pelo Colégio Osvaldo Cruz.
- **O Colegial** dividia-se entre Clássico ou Científico. Curso clássico - formação intelectual e maior conhecimento de Filosofia, acentuado estudo das Letras Antigas. Este era ofertado em Campo Grande para ambos os sexos apenas no Maria Constança (Colégio Estadual Campo-Grandense), nas décadas de 1950 e 1960. Era também ofertado no Osvaldo Cruz após 1949. Já o Curso científico – caracterizava-se pela formação marcada por um estudo maior de ciências -, era ofertado em Campo Grande para ambos os sexos apenas no Maria Constança (Colégio Estadual Campo-Grandense) nas décadas de 1950 e 1970. Era oferecido pelo Dom Bosco apenas para pessoas do sexo masculino até 1970 e no Osvaldo Cruz a partir de 1949.
- **O Ensino Comercial** - dividido em Comercial Básico – era oferecido pelo Colégio Osvaldo Cruz - curso de Contabilidade.
- **O Ensino Normal** - composto pelo Curso Normal em Nível Ginásial e Colegial, que formava o Regente do Ensino Primário, era ofertado pelo Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Ainda que as escolas particulares sejam descritas como instituições de qualidade no tocante ao ensino, é possível identificar, por meio da caracterização do ensino secundário, que o Colégio Maria Constança era a única instituição em Campo Grande a oferecer proporcionalmente condições objetivas para que jovens de ambos os sexos e de todas as classes almejassem uma carreira profissional em nível superior.

³¹ Para tanto consulte as seguintes fontes: Nunes, 1980; Brito, 2001; Decreto-lei 4244 de 09 de abril de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei 8530 de 02 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica de Ensino Normal; Decreto-lei 6141 de 28 de dezembro de 1943; Lei Orgânica do Ensino Comercial.

O papel social que o Maria Constança cumpriu nesse período histórico, por ser uma escola pública, para todos, meninos e meninas, e laica, constituiu-se em um diferencial no ensino secundário de Campo Grande.

As produções acadêmicas sobre o colégio indicam que existia um lugar social ocupado pelo Maria Constança, bem como uma representação positiva acerca desse colégio. As pesquisas revelam que ele tinha um lugar de destaque, os quadros de discentes/docentes e demais profissionais alcançaram ou desfrutaram de um lugar social. E é sobre o lugar social dessa instituição que versa o próximo tópico.

1.4 O lugar do Colégio Maria Constança Barros Machado nas produções: primeiras incursões nas produções acadêmicas

A conclusão da pesquisa **Tempo de cidade, lugar de escola**, confirmou a hipótese de que essa era uma “escola exemplar”, isto é, que teria sido, não apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebida como ligada à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessa cidade, em momentos históricos específicos. (PESSANHA e SILVA, 2006, p. 2, grifo do autor).

O lugar que o Maria Constança alcançou na formação de grupos intelectualizados e de dirigentes pela representatividade dos egressos dessa instituição na cidade de Campo Grande pode ser observado nas produções acadêmicas sobre a referida instituição.

A epígrafe de abertura deste tópico revela que o Maria Constança era considerado uma referência na qualidade e na formação dos grupos da cidade. Pessanha e Silva (2006), ao falar do lugar dessa instituição, trazem para o cerne da análise uma categoria criada a partir do projeto de pesquisa “Tempo de cidade lugar de escola” para denominar³² as escolas que historicamente se constituíram no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras e são reconhecidas também pela identificação dos grupos que se consideravam elites.

As produções que revelam a exemplaridade dessa escola e apresentam as características que a tornaram singular, ou seja, que lhe garantiu uma posição de distinção

³² Ver PESSANHA, E.; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Tempo de cidade, lugar de escola. **Cadernos de História da Educação** – n. 5 – jan./dez. p. 109-121, 2006. Disponível em <www.oce.ufms.br>. Acesso em: 10 out. 2012.

positiva em relação às outras instituições de ensino secundário de Campo Grande entre os anos de 1950- 1970, originam-se de oito projetos de pesquisa desenvolvidos pelos pesquisadores do OCE, sob a coordenação da professora Eurize Caldas Pessanha. As referidas pesquisas focalizaram as disciplinas escolares nessa instituição, contribuindo para compreender o significado da educação secundária no Maria Constança.

As incursões nas produções trazem algumas características das práticas que delinearão a distinção do ensino secundário no Maria Constança. Campos (2004) inicia a apresentação do Maria Constança com um registro de uma matéria de jornal por ocasião da inauguração da sede projetada por Oscar Niemeyer:

Em março de 1954, um jornal da cidade registrava “o espírito funcional que orientou o planejamento e execução das obras” do prédio projetado por Oscar Niemeyer. Construído e inaugurado em 1954, tornou-se um marco da arquitetura moderna em Campo Grande (CORREIO DO ESTADO, 1954). [...] (CAMPOS, 2004, p. 27).

Dentre outras características do Maria Constança, o projeto, a execução de uma obra com a arquitetura moderna provavelmente é o que se eternizou nas memórias dos agentes, mas esse espaço não seria nada sem as práticas docentes e discentes, das relações entre família e escola, entre professores e estudantes, entre os estudantes, que fizeram dessa, uma “escola exemplar” (PESSANHA; SILVA, 2007).

Campos³³ (2004) ressalta que essa escola carrega em sua história um conjunto de práticas que merecem ser investigadas na medida em que apresentam aspectos importantes da cultura escolar e da cultura da sociedade pelas diferentes atividades musicais partilhadas por essas duas ambiências. A referida autora constrói a proposição de que as atividades culturais - como a fanfarra - se constituíam como uma projeção da cultura escolar, que revela a excelência escolar como resultado de um conjunto de práticas que favoreciam esse espaço de excelência.

A análise da autora ganha maior relevância se pensarmos que, não raro, a fanfarra dessa escola saía vencedora dos desfiles e concursos dos quais participava, mesmo sendo esta a mais nova das fanfarras entre os Colégios. Esse prestígio ganha um significado ainda maior a partir do status que essas competições produziam tanto para a escola, quanto para

³³ Dissertação de mestrado. CAMPOS, Nilcéia Silveira Protásio. **Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da educação artística (1971 / 1996)**. 2004. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. 2004.

os agentes envolvidos no processo histórico do colégio. Segundo Campos (2004, p 28), essa instituição se estabeleceu como uma referência pelo conjunto de suas práticas, a saber:

[...] pela qualidade da instrução oferecida, pelas atividades desenvolvidas pela escola, pela estrutura física – que proporcionava uma adequação às diferentes atividades escolares. Todos esses fatores acabaram formando uma imagem diferenciada da escola, referência na cidade. Desse modo, o Maria Constança, desde sua fundação, era diferenciado pela competência dos professores, pela excelente adequação do espaço físico e pela valorização das atividades culturais.

A partir do exposto por Campos (2004), é possível pensar na diferença positiva do Maria Constança em relação às outras três instituições de ensino secundário em Campo Grande. Entre as considerações de Campos (2004), o Maria Constança virou símbolo da modernidade e era a escola da cidade, a escola que representava a formação dos diferentes grupos. “[...] Os alunos que se formavam lá, não precisavam fazer cursinho. Os professores eram muito bons, muito competentes [...] uma escola pública que “dava gosto.” (CAMPOS, 2004, p. 27-28, grifo do autor).

Adimari³⁴ (2005) apresenta o Maria Constança a partir do espaço escolar. Para tanto, a autora revela os sentidos da construção desse espaço escolar, no tocante às relações sociais, políticas, econômicas, culturais, tratando inclusive de como a cultura escolar expressa os sentidos da construção do espaço dessa instituição. A referida autora revela que o Maria Constança:

[...] vira símbolo da modernidade, era a escola da cidade. Os professores eram autoridades, eram indicados por alguma pessoa de destaque social. Ser aluno do Maria Constança era garantia de aprovação no vestibular. A disciplina de alunos, professores e funcionários era um dos destaques da escola. (ADIMARI, 2005, p. 109).

O Maria Constança é trazido pela autora por meio dos sentidos atribuídos ao espaço arquitetônico do Colégio, relacionando-o à qualidade do processo pedagógico, à dimensão que esse espaço (prédio) escolar exercia sobre as práticas pedagógicas nessa escola.

Em Arruda³⁵ (2006), o Maria Constança é apresentado como um marco arquitetônico, uma referência na cidade. O autor evidencia que a edificação do Estadual em

³⁴ Dissertação de mestrado. ADIMARI, Maria Fernandes. **Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande.** Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.

³⁵ Livro (obra sobre a cidade de Campo Grande) ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de. **Campo Grande: arquitetura, urbanismo e memória.** Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2006.

sede própria veio atender aos anseios da sociedade campo-grandense, que clamava por mais espaços educacionais públicos para os alunos de famílias que não podiam arcar com as despesas de um colégio privado. Arruda (2006) revela que a arquitetura do colégio, com todo seu estilo moderno, com espaços para atividades culturais e suas formas contribuiu para expressar a qualidade de ensino já consagrada nessa escola.

Braga³⁶ (2005), que pesquisou o ensino de Latim no Maria Constança, demonstra ao longo do seu trabalho a relevância do Latim na formação intelectual dos discentes. O autor revela que o ensino de Latim entre 1964 a 1969 conferiu aos egressos competências e habilidades no que tange à compreensão linguística do Português e do Latim. Por meio de sua análise o autor revela que o ensino de Latim possibilitava um maior domínio e fluência da gramática de Língua Portuguesa, haja vista que possibilitava a compreensão da procedência linguística. É importante mencionar que o foco dessa pesquisa está posto no ensino de latim e nos agentes desse processo: professores e alunos, e não no Maria Constança.

Em relação ao estudo das disciplinas escolares, Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 57) ponderam que pesquisar “[...] As disciplinas escolares como forma de analisar a educação na escola [...]” colabora na compreensão da cultura que produziu as formas de ensinar e aprender.

Em Rahe³⁷ (2006), o objeto de estudo foi a disciplina Língua Inglesa. No decorrer de sua produção a autora desvela as características da cultura escolar na produção e reprodução dos costumes, valores e sentidos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Maria Constança. Argumenta que as práticas escolares se alteraram de acordo com as épocas, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] os professores da disciplina língua inglesa no Maria Constança, em seus relatos, afirmam que passaram por inúmeras mudanças na escola, que envolveram mudança de público, mudanças de governo, de legislações e até mudanças nas finalidades para o ensino da língua estrangeira [...]. (RAHE, 2006, p. 109).

³⁶ Dissertação de mestrado. BRAGA. Horácio dos Santos. **O ensino de latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)**. 2005. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. 2005.

³⁷ Dissertação de mestrado. RAHE. Marta Banducci. **A disciplina língua inglesa e o "sotaque norteamericano" uma investigação das práticas docentes no Maria Constança**. 2006. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. 2006.

A autora pontua que, no caso do Maria Constança, até os anos de 1971, o ensino ministrado era voltado para uma elite. Com a reformulação por meio da Lei 5692/1971, a mudança de público alvo e das finalidades da escola alteraram grandemente os conteúdos ensinados. Segundo a referida pesquisadora, existe uma proximidade entre a cultura da escola e a cultura familiar, e é essa conexão que dá êxito às práticas pedagógicas e aos conhecimentos culturais,

Rahe (2006) argumenta que, até 1971, além do ensino de Gramática os alunos liam textos, traduziam, apresentavam peças teatrais e conversavam em Língua Inglesa, mas embora houvesse uma grande contribuição dos professores que ministraram aulas dessa disciplina, o fator preponderante era o lugar do ensino de Inglês nas legislações e, por conseguinte, no currículo, além dos fatores relacionados as características dos estudantes desta instituição até 1971 que se consideravam uma “elite” e buscavam adquirir o domínio de Língua Inglesa.

As produções sobre as disciplinas escolares indicam que o papel social dessa escola relaciona-se aos sentidos e usos dos conhecimentos partilhados pelos estudantes e professores do/no Maria Constança. A produção de Braga³⁸ (2006) sobre a disciplina Educação Física no Maria Constança dá indícios de que nessa instituição por meio dos esportes, das práticas instituídas, dos desfiles, fruto do trabalho pedagógico da referida disciplina, dentre outros fatores, foi preponderante para a construção de uma cultura escolar.

Em Braga (2006), as contribuições da pesquisa sobre a disciplina Educação Física no Maria Constança contribuem para o entendimento de uma cultura escolar que extrapolava os muros da escola. Segundo o referido autor, as práticas de esportivização estendiam para a cidade a visibilidade das conquistas das equipes escolares.

Braga (2006) revela que as equipes estudantis ganharam projeções até mesmo fora do Estado por meio de campeonatos. Essa constatação sinaliza que as práticas escolares iam além dos muros da escola. O autor aponta que a referida disciplina desenvolveu estratégias de esportivização. As competições e desfiles cívicos possuíam valor de moeda “no mercado da identidade social” e além de produzirem o fortalecimento da disciplina escolar, causavam na mesma medida uma *hexis* corporal.

³⁸ Dissertação de mestrado. Braga Paulo Henrique Azuaga. **A educação física no Maria Constança**: expressão da cultura escolar no período de 1954-1964. 2006. Dissertação- (Mestrado em Educação). Campo grande, MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS2006.

Morais³⁹ (2007) apresenta o Maria Constança como um espaço de referência para se pensar a educação, a constituição do ensino da Língua Espanhola e um lócus adequado para análise das disciplinas escolares, dada a importância histórica dessa instituição. As considerações da autora indicam que uma das marcas distintivas dessa escola era o fato da mesma cumprir rigorosamente a legislação do ensino secundário, ao menos são essas algumas das evidências que a autora apresenta ao analisar os relatórios de inspeção.

Entre outras considerações, em relação à Língua Espanhola, a referida autora conclui que: as práticas pedagógicas eram adequadas; os professores muito bons; os alunos tinham facilidade para aprender. A autora argumenta que essa facilidade pode ser pelo fato da cidade estar situada em um espaço fronteiriço, em que existem diferentes idiomas falados nesse território e conclui que apesar de contribuir muito para a formação dos jovens, essa disciplina só era cursada dada a obrigatoriedade, e que existia um descrédito em relação a essa disciplina - os alunos preferiam o Inglês.

Em relação à escola, a autora evidencia que o Colégio Maria Constança se constituiu como o lugar da cidade após 1954, as atividades e os eventos importantes da cidade aconteciam nesse espaço escolar.

Em Oliveira⁴⁰ (2009), o Maria Constança é apresentado como um lugar de distinção social de uma elite. A autora sustenta a tese de que a presença da disciplina de Francês no currículo de ensino secundário brasileiro era legitimada pelo seu caráter eminentemente humanístico, especificamente pelas determinações da Reforma Capanema. Segundo a autora, esse caráter e as finalidades do ensino secundário e da disciplina de Francês correspondiam às expectativas de um momento histórico específico. A questão que perpassou a análise da autora foi: quais aspectos da concepção humanística do ensino secundário podem ser encontrados na disciplina escolar Francês do Colégio Estadual Campo-grandense?

A referida autora argumenta que essa escola, por meio da disciplina escolar Francês, cumpria um papel elitizante, que levava à sociedade hábitos e práticas escolares que produziam um lugar social distinto aos estudantes. Sobre essa produção de práticas,

³⁹ Dissertação de mestrado. MORAIS, Rosana Sant'Anna de. História da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio "Maria Constança" em Campo Grande-MT (1953-1961). 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

⁴⁰ Dissertação de mestrado. OLIVEIRA, Stella Sanches de. **A história da disciplina escolar francês no colégio estadual campo-grandense – (1942-1962)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.

hábitos e comportamentos, a autora apresenta a hipótese da cultura escolar dessa instituição ter um caráter formador em toda a sociedade:

O que se depreende é que uma cultura escolar do Colégio Estadual Campograndense vinha se firmando, formada e vivida por alunos, professores e outros atores do cotidiano escolar, constituindo uma dinâmica cultural vinda de relações sociais, levando para a sociedade hábitos e práticas tipicamente escolares assim como o movimento inverso, a cultura da sociedade entrando na escola. (OLIVEIRA, 2009, p. 175).

Segundo Oliveira (2009), o lugar conquistado pelo Colégio Maria Constança nos anos de 1942 a 1971 foi decisivo na composição política e social de um grupo de dirigentes da sociedade campo-grandense. A cultura emanada dessa escola possuía as características de grupos da sociedade que se percebiam como elite (OLIVEIRA, 2009).

Rocha⁴¹ (2007), ao pesquisar os elementos constitutivos do currículo do Maria Constança Barros Machado, revela que a centralidade posta no currículo dessa instituição caminhava para uma formação clássica e propedêutica como meio de projeção e destaque social para seus alunos e professores.

Em Menezes⁴² (2012), encontram-se elementos que contribuem para a constituição histórica do Colégio Maria Constança em relação ao desenvolvimento da cidade de Campo Grande. O autor apresenta os indícios da produção de um espaço escolar que correspondeu às expectativas da sociedade e mais especificamente aos anseios de um grupo social, a saber, os que se consideravam uma “elite”.

Ao analisar a constituição histórica do ensino de História no Brasil e no Colégio Maria Constança por meio dos livros didáticos, o referido autor evidencia que as práticas curriculares adotadas, bem como os livros didáticos do ginásio e do colegial estão relacionadas aos preceitos e prescrições da legislação do ensino secundário no Brasil. O autor finaliza apresentando algumas hipóteses e problematizações, e entre outras considerações ajuíza que o ensino da disciplina de História no Maria Constança era pautado pela busca da conformação dos jovens estudantes a um modelo de sociedade em que o respeito e a obediência a valores cívicos e patrióticos eram marcantes.

⁴¹ Dissertação de mestrado. ROCHA, Adriana Alves de Lima. **Por uma história do currículo no/do colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2007.

⁴² Dissertação de mestrado. MENEZES, F. V. **Indícios das práticas curriculares na disciplina história em uma escola exemplar de campo grande entre 1942 e 1970**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2012.

As produções acadêmicas sobre o Maria Constança, especificamente, as produções sobre as disciplinas escolares sinalizam que possivelmente existia um lugar social ocupado por essa instituição. Na mesma medida indicam que existia uma representação positiva acerca do Maria Constança, sobre a competência dos professores e do ensino por eles ministrado, pelo desempenho dos alunos, que levavam as famílias a disputarem uma vaga para seus filhos (PESSANHA; SILVA, 2008b).

Nesse sentido, é provável que professores e alunos desfrutavam nessa escola de um lugar de destaque, além disso, há indícios de um sentimento de pertencimento a essa instituição que marcou as trajetórias escolares e profissionais dos seus principais agentes. Com base nessas análises busco no próximo tópico o desenho dos estudantes do Maria Constança nas produções acadêmicas sobre o referido Colégio.

1.5 Leituras e indícios sobre os estudantes do Maria Constança: o que dizem as produções acadêmicas sobre o Colégio?

Ser professor e/ou aluno do/no Maria Constança significava estar autorizado a receber um tratamento privilegiado que consistia, basicamente, de aproximações e distanciamentos determinados e determinantes da história cultural de Campo Grande. As aproximações eram basicamente delineadas pelas atividades esportivas, jogos, campeonatos e olimpíadas, bem como a participação efetiva nos desfiles realizados nas datas cívicas. Situações em que se confirmavam a excelência do grupo de professores e de alunos. (PESSANHA; SILVA, 2006, p. 2, grifo nosso).

Meu objetivo neste tópico é expor alguns elementos apontados nas produções acadêmicas sobre como era ser estudante no Colégio Maria Constança. No caso do Maria Constança, é recorrente encontrar nas produções indícios de uma distinção estudantil – elementos que diferenciavam os estudantes do Maria Constança -, como no excerto grifado na epígrafe de abertura, embora essa distinção não pertença apenas aos estudantes, mas também aos professores, como é evidenciado.

Campos (2004, p. 117), ao entrevistar uma ex-estudante do Maria Constança, apresenta elementos que permitem pensar no valor atribuído em ser estudante da referida instituição: “O ginásio era para poucos, era para ‘muito poucos’ [...] Era o único ginásio público de Campo Grande [...] E as pessoas... aquelas pessoas que passavam no exame de admissão eram “eleitas”. Os que não conseguiam passar ficavam fora.”.

Esse excerto sinaliza que para os que conseguiam entrar no Maria Constança, isto era motivo de orgulho. Estudar em uma escola pública e de qualidade era para a egressa entrevistada “[...] garantir a entrada na universidade. [...]” (ADIMARI, 2005, p. 61). Para ela, este era um privilégio para poucos.

Na mesma direção, uma egressa entrevistada por Rahe (2006, p. 40) argumenta que este era um privilégio para uma elite, dada a seletividade no exame de admissão “[...] Então eles tinham que passar por essa peneira, da admissão. Então no final, o Maria Constança se tornou uma escola de elite. [...]”. Esses achados nas produções direcionam ainda mais a tese da pesquisa, de que os estudantes do Maria Constança já eram possuidores de um *habitus* e que nessa instituição esse *habitus* foi refinado em um *habitus* estudantil.

Das citações das produções acima apresentadas, depreendo que há elementos que explicitam o ser e o estar estudante do Maria Constança. Pessanha e Silva (2006) mencionam que, por pertencer às escolas exemplares, os agentes recebiam um tratamento privilegiado, ou seja, único, distinto, inerente a uma minoria.

Considero que, ao menos para esses estudantes – os que entraram e os que foram entrevistados para as pesquisas -, a entrada nessa instituição fazia deles pessoas diferentes, eles se sentiam diferentes; preparados para um curso superior; eleitos para receberem uma instrução melhor do que a recebida por estudantes de outras instituições. Considero que os ex-estudantes do Maria Constança, no percurso da sua formação escolar, acadêmica e profissional, incorporaram, no decorrer do ensino secundário, modos de sentir, de se comportar, de agir, de ser distinto, que constituíram características inerentes à identidade dessa instituição até o ano de 1971.

Entre as vozes que retratam os estudantes do Maria Constança, destaco o excerto da dissertação de Adimari (2005), que explicita não apenas um simples modo de ser, mas o empreendimento realizado por algumas famílias para que os filhos fossem alunos do Maria Constança e conseguissem adentrar aos espaços dessa escola que possuía um prestígio social pela qualidade de ensino. O estar nessa instituição provavelmente equivalia a estar entre os melhores:

Ao que parece conseguir vaga e matricular-se no Maria Constança não era uma tarefa fácil. Catulo afirma que isso ocorria, porque era uma instituição pública e o ensino era de boa qualidade, tanto que os “exames de admissão eram muito concorridos, geralmente entravam os alunos da Escola Benfica e Visconde de Cairu, a classe média alta, diz, ainda, que poucos eram

egressos da Escola Estadual Joaquim Murinho”. Em pouco tempo, o Maria Constança passou a ser a escola de referência da cidade. Tanto que o ex-professor Catulo diz: “[...] alguns pais se propunham a pagar para outro aluno de poder aquisitivo mais baixo, para que este estudasse no D. Bosco e deixasse a vaga para seu filho, pois estudar no Estadual era garantir a entrada na universidade”. (ADIMARI, 2005, p.105-106, grifo do autor).

A entrevista recolhida por Adimari (2005) traz indícios de que para o Maria Constança se dirigiam os alunos da classe média alta e que mesmo os alunos dessa classe ficando em uma classificação que não lhe garantisse a entrada no ano subsequente ao exame de admissão, os pais tinham uma estratégia de pagar a mensalidade no Dom Bosco para os que conseguissem passar e eram de famílias de poder aquisitivo menor, deixando assim a vaga para os seus filhos, que possivelmente seriam os próximos da lista.

Outro fator a se destacar é a afirmação do ex-professor entrevistado por Adimari (2005): “o Maria Constança passou a ser a escola de referência da cidade”, logo não era apenas mais uma escola de ensino secundário, mas sim a melhor escola de ensino secundário, pois ser referência, no entendimento do contexto dado, era ser a melhor escola. Isso explica em parte as estratégias criadas pelos familiares para que os filhos, independentemente das condições econômicas, cursassem o ensino secundário no Maria Constança e não em outro estabelecimento de ensino.

Observo que, no decorrer da pesquisa de campo, os sete egressos entrevistados para o presente trabalho não se recordam do fato mencionado – pais pagarem mensalidade para alunos com menos poder aquisitivo no Dom Bosco, para que seus filhos entrassem no Maria Constança. É válido destacar que os egressos entrevistados hoje possuem entre 63 a 77 anos, ou seja, os fatos por eles lembrados datam de 48 a 60 anos atrás e estão circunscritos aos limites do grupo que foi entrevistado,

Nas memórias dos egressos, o que se encontrou foi uma representação positiva em torno do Maria Constança, uma preferência pelo mesmo. Não há como negar o papel do ensino secundário no Maria Constança, mas ele não era o único ensino de qualidade. Era, sim, o único a oferecer o científico para ambos os sexos. Nesse caso, para as famílias que possuíam filhas e queriam que elas chegassem ao ensino superior e seguissem carreira nas áreas médicas, exatas e biológicas, além de Direito, essa era a única opção dentro de Campo Grande.

É possível pensar que, por essas características, o que se produziu em torno do ensino secundário em Campo Grande foi uma essencialização⁴³ dos discursos em torno do Maria Constança. O termo “essencialização” compreende o fato de se tornar algo essencial, indispensável, ou seja, para os alunos que entraram, esta era a única escola, as outras não possuíam a mesma qualidade ou o mesmo valor. Colaboraram para esse entendimento as narrativas dos egressos:

E a hora que passava o Colégio Estadual Campo-Grandense com aquele uniforme impecável... Nossa! Aí eu queria ir para lá, porque era o melhor, o uniforme era maravilhoso, eu achava lindo! E dei de tudo pra entrar lá. Tinha o exame de admissão, e a gente saía do colégio público, então ainda fazia o cursinho. [...] Pra mim era só o Estadual. A minha irmã foi pro Osvaldo Cruz e depois foi para Auxiliadora, mas a minha opção era o Estadual. Eu digo assim, numa visão de uma criança de 11 anos. Ia para o desfile, via aquele colégio maravilhoso desfilando, e “um dia eu vou estar nesse colégio”. E a gente via as pessoas participando, passando pelas ruas, então aquilo chamava a atenção da gente. Mas os pais, que sabiam que era um colégio que ali estava preparando mesmo pra vida... A gente nessa época não sabe muito disso. (ESTER, 2012, p. 1-2).

O egresso Paulo sinaliza que, em Campo Grande, essa distinção era uma prática comum em relação às outras escolas:

Eu me sentia orgulhoso de ser estudante do Estadual, todos os estudantes se orgulhavam da escola. Não só em relação ao Estadual, [...] existia aquela rivalidade, vou usar um termo: existia um “bairrismo”. Tinha aquela disputa, sabe? Aquela competição entre os alunos das escolas, os do Dom Bosco com os do Estadual, e com os do Osvaldo Cruz, principalmente nos desfiles e campeonatos, mas em termos de ensino o Estadual era o melhor Colégio daquela época, era um ensino mais eficiente e tradicional, eu me lembro de que da minha turma do científico, todos foram para o ensino superior. (PAULO, 2012, p.5)

As menções supracitadas de uma escola distinta denotam o valor do Maria Constança e dos estudantes que pertenciam a este. No entanto, é possível observar, no excerto de Ester, que podia-se estudar em outra instituição, como foi o destino de sua irmã⁴⁴, que estudou nos Colégios Osvaldo Cruz e no Auxiliadora.

Segundo as narrativas dos egressos desta pesquisa, em Campo Grande, até a inauguração (década de 1950) do segundo ciclo do ensino secundário no Maria Constança, os

⁴³ Com base em FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

⁴⁴ A irmã de Ester se formou em Letras na FUCMAT, mas no caso de Ester, que queria fazer Engenharia ou Administração, a opção era o Maria Constança.

pais em sua grande maioria matriculavam suas filhas no Auxiliadora, que as preparava para o exercício da docência e para o casamento. A expansão do ensino secundário objetivou condições de alterar essas relações, oportunizando às mulheres a ocupação de novos cargos com credenciais de elevada escolarização. Bourdieu (2010a, p. 123-124) traz que:

As transformações recentes da relação entre as diferentes classes sociais e o sistema de ensino, cuja consequência foi a rápida propagação da escolaridade, incluindo todas as mudanças correlatas do próprio sistema de ensino, assim como todas as transformações da estrutura social que resultam – pelo menos, em parte- da transformação das relações estabelecidas entre diplomas e cargos, decorrem de uma intensificação da concorrência pelos diplomas e cargo; com efeito para garantir sua reprodução, [...] A entrada na corrida e na concorrência pelo diploma de frações que, até então, haviam tido uma reduzida utilização da escola exerceu o efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura das classes [...].

Do grupo de ex-estudantes que entrevistei, todos fizeram curso superior e isso “pode ter sido” resultado dos investimentos em educação e do ensino secundário no Maria Constança. Possivelmente a entrada e permanência no já referido colégio se efetivou em uma estratégia para manter as posições sociais adquiridas pelas famílias, e pode ser relacionada à maneira que esses grupos encontraram de garantir um ensino considerado de boa qualidade.

Rahe (2006) entrevistou ex-professores e ex-estudantes do Maria Constança e nos permite fazer aproximações entre a origem social e o valor atribuído ao ensino secundário público. As narrativas dão indícios da incorporação de disposições necessárias para ser estudante do Maria Constança e assim conseguir permanecer na referida instituição e galgar oportunidades de entrar no ensino superior. Uma egressa afirma que o Maria Constança:

Realmente era o melhor colégio da cidade, tinha os melhores professores. Os professores eram professores de verdade, que faziam carreira como professores, como a prof. Tomásia, a prof. Maria da Glória, o prof. Nagib, professores de verdade, **tanto que quando eu entrei lá, minha mãe teve que arrumar professor particular de matemática, porque metade do curso de matemática não tinha sido dado no outro colégio onde estudei, e eu era uma das melhores alunas do colégio.** Tive dificuldades porque muitos assuntos tinham sido passados por cima, principalmente em matemática e ciências, que deveriam ter dado noções de química e física [...]. (RAHE, 2006, p. 36, grifo nosso).

Uma das características evidenciadas no excerto acima e que no contexto dessa pesquisa marca uma das características de um ser e estar estudante no Maria Constança é o fato de que para entrar na referida instituição já era preciso mostrar a capacidade de ser um bom estudante, as narrativas dos egressos sugerem que já existia uma disposição para os estudos, mas ao entrar no Maria Constança isso foi refinado, apurado, devido ao nível de conhecimento exigido.

A descrição da estudante, em precisar de um professor particular para atingir o nível de instrução exigido pelo colégio e assim conseguir permanecer na instituição, evidencia não apenas a qualidade da educação ministrada no Maria Constança, mas também que esses alunos já possuíam disposições para se tornar estudantes do Maria Constança, uma vez que o exame de admissão já selecionava. No entanto, observo que os estudantes e seus familiares tiveram de realizar adaptações para permanecerem nessa escola.

Ao que parece, não é apenas o valor financeiro (econômico) que pautava as relações. Na narrativa apresentada por Rahe (2006) há indícios de um valor simbólico nessas relações, que não é possível medir pelo fator dinheiro.

Esses valores faziam parte de um capital simbólico que permeava as relações entre as famílias e a escola. A existência de uma rede de relações não é um dom natural, nem mesmo um dom dos sujeitos. Antes são produtos de investimento social, consciente ou inconsciente, dirigido por uma instituição como famílias e escolas. Nesse caso, os pais se esforçavam para colocar seus filhos nessa instituição, os alunos tinham orgulho de estudar no Maria Constança.

Campos (2004), ao entrevistar uma professora, assevera que os professores do Maria Constança tinham prazer de ensinar, de ser professor dessa instituição. Pelo valor atribuído ao ensino e a qualidade dessa instituição, existia uma instância produtora de mercadorias simbólicas:

[...] era um colégio que preparava pra vida. Era um colégio muito respeitado. Todo mundo queria – mesmo as famílias mais ricas – faziam questão que os alunos estudassem lá, porque saíam bem preparados. Era uma escola pública que... dava gosto! E a gente tinha prazer de ensinar, **eles tinham prazer de aprender** [...] Era uma escola muito criativa, dinâmica e respeitada. (CAMPOS, 2005, p. 105, grifo nosso).

Os excertos trouxeram as vozes dos sujeitos e indicam que uma das características dos estudantes dessa instituição era a de se perceberem como participes de uma instituição que era diferente. Era exigido dos estudantes pagar um preço, dedicando-se aos estudos, para serem merecedores de um ensino de qualidade. Além desses aspectos, outra característica apresentada nas produções é a heterogeneidade das origens sociais acrescida da seletividade instituída pelo exame de admissão. Em relação à heterogeneidade das origens sociais, uma ex-estudante entrevistada por Moraes (2007, p. 79) afirmou que:

[...] o Estadual Campo-Grandense teve um mérito enorme. Ele foi um colégio, que ele era uma escola de muita qualidade, e eu sempre digo que o Estadual Campo-Grandense foi um instrumento de democratização, de quebra da mistura de classes sociais. Porque como ali era o melhor lugar de ensino, [...] Ali no Colégio Estadual Campo-Grandense, [...] como era um colégio diferenciado, convivia alta classe social e convivia o pobre. Eu por exemplo, sou filha de ex-ferroviário e eu tinha uma condição econômica bastante simples, mas ali eu tinha colegas filhos de uma classe bastante diferenciada e éramos amigos, eles me procuravam, e eu sempre estudei muito, então eles iam fazer tarefa na minha casa, e eu ia na deles, então foi um instrumento de democratização.

Considero que a heterogeneidade das origens sociais descrita pela egressa colaborava na representação social da instituição, haja vista que a grande maioria prestava os exames de admissão, e pobres e ricos segundo a egressa eram aprovados. Isso colaborava na instituição de uma imagem positiva, acerca da qualidade dessa escola. A professora Maria Constança Barros Machado relata algumas características do exame de admissão (SÁ ROSA, 1991 p. 67):

[...] O Estadual começou a ganhar prestígio, através de seus professores, de modo que havia briga entre as famílias para conseguirem uma vaga. Os exames de admissão eram realizados dentro da maior seriedade – havia uma quantidade enorme de candidatos, mas só passava quem sabia redigir, resolver problemas de Matemática, reconhecer os acidentes geográficos no mapa, e explicar os porquês da História da Brasil [...].

Destaco que possivelmente as práticas escolares expressas nas relações entre docentes e discentes desde o exame de admissão impunham aos agentes nelas envolvidos a condição de fazer o melhor e escolher o melhor. Esse processo demandava um modo de ser e estar não apenas dos estudantes, mas também do professor nessa instituição, haja vista que, era preciso selecionar e classificar os melhores. Uma ex-estudante entrevistada por Campos (2004) relata que os estudantes que conseguiam entrar nessa escola se sentiam eleitos, e que todo esforço

era justificado pela qualidade da educação ministrada, como pode ser apreendido pelo excerto abaixo:

Ao se recordar de seu período na escola nas décadas anteriores a 1970, Madalena destaca a qualidade do ensino e ênfase a disciplina. E acrescenta: o ginásio era para poucos, era para “muito poucos” [...] Era o único ginásio público de Campo Grande [...] E aquelas pessoas que passavam no exame de admissão eram eleitas (Depoimento coletado em 22/06/2004). (CAMPOS, 2004, p. 28. grifo do autor).

O privilégio de ser aprovada no exame de admissão, de ser escolhida, descrito pela egressa, dentre outras conclusões, leva a considerar o valor simbólico de estudar em uma escola que era diferente de todas as outras, pois possibilitava a todos escolher a carreira que quisessem, além da qualidade do ensino, do prestígio dos professores, da importância dos espaços e atividades culturais.

Entre outras considerações, noto que entre as marcas distintivas em relação às outras instituições de ensino secundário na cidade estão: ser pública, ser a primeira a oferecer o científico (colegial) para ambos os sexos, ser laica, possuir uma arquitetura considerada pelos estudantes e familiares como moderna com espaços para atividades culturais, o elevado índice de seletividade e competição que angariava os melhores estudantes e professores etc.

Todos os elementos descritos podem ter contribuído para uma imagem positiva do Maria Constança. Essas características descritas possivelmente marcaram essa instituição e os agentes que nela passavam obtinham uma distinção de ser parte de um grupo privilegiado por estudar em uma “escola exemplar”.

As produções, as narrativas e as análises encontradas indicam que os alunos do Maria Constança possivelmente desenvolveram um estilo peculiar de vida estudantil. Da leitura das fontes secundárias – produções acadêmicas -, o que depreendo das pesquisas que foram mencionadas é que os estudantes eram: pessoas de diferentes classes sociais; aprovadas (eleitas) pelo exame de admissão; escolhidas, preparadas para a vida; com disposição para os estudos; e dignas de um ensino secundário de qualidade e de obter um tratamento privilegiado.

CAPÍTULO II

O SER E O ESTAR NO MARIA CONSTANÇA NA ÓTICA DE SEUS ESTUDANTES (1950-1970)

Neste capítulo tenho o objetivo de trazer os indícios de quem eram os estudantes dessa escola, como sentiam e agiam na referida instituição. Dessa forma, trago à tona elementos que compreendiam as práticas escolares e culturais fomentadoras do *habitus* estudantil no Colégio Maria Constança, no período de 1950 a 1970. Para tanto, o capítulo foi organizado com base na empiria reunida, quais sejam, documentos arquivados do referido Colégio pelo OCE; mapas do município de Campo Grande; e entrevistas com estudantes do curso secundário, além das produções acadêmicas já desenvolvidas sobre essa instituição.

O capítulo está estruturado em quatro tópicos, a saber: no primeiro tópico, apresento o grupo de ex-estudantes do Colégio Maria Constança que foram selecionados para esta pesquisa - sete ex-estudantes que cursaram o ensino secundário no Maria Constança, entre os anos de 1950-1970.

No segundo tópico, faço algumas aproximações entre os capitais (cultural, econômico, social, simbólico e escolar) mobilizados no Maria Constança e a produção de uma distinção escolar. Caracterizo brevemente o que considero intrínseco à distinção escolar e que consequentemente propiciou no grupo estudado as carreiras acadêmicas e profissionais.

No terceiro tópico, analiso algumas práticas docentes e discentes que, segundo a suposição desta pesquisa, originou comportamentos, normas e condutas singulares nos estudantes dessa instituição. Diante do exposto, analiso o significado dessas práticas para os sete sujeitos entrevistados.

No quarto tópico, caracterizo e analiso os elementos constitutivos de um *habitus* estudantil, estabeleço a tentativa de responder às seguintes indagações em relação ao grupo de sete sujeitos entrevistados para esta pesquisa:

- Quais são as características socioeconômicas dos estudantes do Colégio Maria Constança, no período de 1950 a 1970, e que condições reuniam para mobilizar

os capitais⁴⁵ (cultural, econômico, social, simbólico e escolar) na referida instituição?

- Como o Colégio Maria Constança mobilizava os capitais (cultural, econômico, social, simbólico e escolar) de forma a promover a escolarização de seus estudantes secundaristas?
- Como os ex-estudantes do Colégio Maria Constança explicitam em suas narrativas a percepção de uma escola seletiva e distintiva de outras existentes no período de 1950 a 1970, em Campo Grande?

2.1 O Grupo de sujeitos e suas famílias: quem eram e onde moravam os ex-estudantes do Maria Constança entrevistados para esta pesquisa?

Neste tópico, tenho como objetivo traçar o perfil familiar, pessoal e profissional dos ex-estudantes do Maria Constança participantes desta pesquisa. Para tanto, são apresentados dados, tais como: origem socioeconômica familiar, condições de vida e moradia, formação acadêmica, carreira profissional e alguns fatores que possivelmente contribuíram para que cursassem o secundário no Maria Constança.

Uma das questões que se delineou a partir da base empírica, isto é, das narrativas dos egressos e das fontes do arquivo do Maria Constança, foi a de estabelecer relações entre quem eram os ex-estudantes do Maria Constança entre os anos de 1950 e 1970 e onde eles moravam e quais eram as características das famílias que conseguiam matricular os seus filhos nessa instituição. Para compreender que capitais (cultural, econômico, social, simbólico e escolar) os estudantes dispunham e como podiam mobilizá-los e, por outro lado, como o Colégio se ocupava dessas condições socioeconômicas para promoção de suas práticas escolares.

⁴⁵ A compreensão dos capitais foi construída com base em Bourdieu (2009; 2010). O **capital cultural** pode se apresentar em três estados: o capital incorporado se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, as habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante. O **capital econômico** apresenta-se sob a forma de bens econômicos e materiais tais como dinheiro e patrimônios. O capital econômico é sustentado e ampliado pelos agentes por meio de estratégias e investimentos econômicos, culturais e sociais. O **capital social** compreende todas as relações sociais que estabelecem ligações entre indivíduos e grupos dentro de um determinado campo social. A obtenção desse capital depende, em muitos modos, da posse do capital cultural e/ou capital econômico pelos agentes. O capital social representa as possibilidades de como os agentes inseridos em uma rede de relações sociais podem tirar proveito de se beneficiar de sua posição. O **capital simbólico** é compreendido como um conjunto de valores e atributos que o agente possui em um campo social específico. Podemos citar aqui, a exemplo de capital simbólico, o nome da família, o nível de dominação e poder de um determinado agente ou grupo, identificação pública de um agente ou grupo. Já o **capital escolar** é reservado ao conjunto de conhecimentos e códigos que a escola pode oferecer aos agentes.

2.1.1 Caracterização socioeconômica dos estudantes secundaristas do Colégio Maria Constança (1950 a 1970)

Em relação à origem familiar dos estudantes do Colégio Maria Constança no período de 1950 a 1970, não era critério para escolha dos entrevistados a existência de similaridades no que tange à ascendência étnica, mas do grupo de sete sujeitos entrevistados, três são descendentes de libaneses, seguidos por dois italianos, um alemão e um brasileiro. Além dos colegas citados pelos egressos, em que há uma representatividade também de descendentes de japoneses.

Para este trabalho, tentei priorizar os dados por entender que eles não podem ser tomados como verdade, mas apenas como uma das representações possíveis. Em relação à posição social dos pais, a escolaridade, a posse de bens e a ascendência étnica, apresento um quadro, com os respectivos dados:

Quadro 2- Características escolares e profissionais dos pais dos egressos

Caracterização	Ana	Ester	Filipe	Jonas	Marcos	Paulo	Rute
Posição social do pai	Comerciante/Contador	Militar/Pastor de Igreja evangélica	Topógrafo	Mecânico	Pecuarista	Professor/Comerciante	Militar
Escolaridade do pai	1º ciclo do secundário completo/Ginásio	Ensino Superior	Ensino secundário completo	Ensino primário	Ensino primário	Ensino superior	Ensino secundário completo
Posição social da mãe	Do lar	Do lar	Do lar	Costureira	Do lar	Professora	Professora
Escolaridade da mãe	Ensino primário	Ensino primário	Ginasial/ 1º ciclo ensino secundário	Ginasial/ 1º ciclo ensino secundário	Ensino primário	Ensino superior	Ensino secundário/Normal 2º ciclo completo
Casa própria	Sim	Sim	Sim	Não/casa alugada	Sim	Sim	Sim
Bairro em que residia	Centro	Centro	Chácara Próxima à Vila Guenka	Amambaí	Chácara próxima à Vila Jardim Aclimação	Centro	Vila Militar/Centro
Outras propriedades	Não	Chácara	Chácara	Não	Sim Pequena fazenda	Casas/Comércio/Chácara	Não
Automóvel	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim
Ascendência Étnica	Libanesa	Italiana	Alemã	Libanesa	Brasileiro	Libanesa	Italiana

Fonte: entrevistas com egressos do Maria Constança.

Organização: Ribeiro, 2012.

Entre os pais com maior nível de escolaridade, estão o pai e a mãe de Paulo, ambos com formação em nível superior, seguidos pelo pai de Ester, que também possuía formação em nível superior, já a sua mãe possuía o ensino primário.

Os pais de Ana, Filipe e Rute possuíam o ensino secundário completo, a mãe de Ana possuía o ensino primário, a mãe de Filipe cursou e concluiu o 1º ciclo do secundário, ginásio, a mãe de Rute fez o curso Normal completo na Escola Normal Pedro Celestino em Cuiabá.

Os pais de Marcos e Jonas, ambos possuíam apenas o ensino primário, mas com posições sociais distintas. Enquanto o pai de Marcos era pecuarista, o pai de Jonas era mecânico, já a mãe de Marcos possuía apenas o ensino primário, e a mãe de Jonas o 1º ciclo do secundário, ginásio.

Todos os estudantes que compõem o Grupo nasceram na cidade de Campo Grande, fizeram a escolarização primária e secundária no referido município e no ensino secundário estudaram no Colégio Maria Constança. Todos possuem formação superior, conforme a seguinte descrição:

1) **Rute** cursou dois anos de Letras no Rio de Janeiro, graduou-se em Pedagogia nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT/MS), fez mestrado e doutorado em educação na UFMS e foi docente dessa instituição. No período em que cursou o ensino secundário no Colégio Maria Constança, a composição familiar era de pai, mãe e cinco irmãos, sendo que apenas três destes cinco moravam na mesma residência. O pai era militar e estudou o ensino secundário completo - grau exigido para seguir carreira militar -, a mãe era professora normalista e os dois irmãos mais velhos também eram militares.

A família de Rute residiu por um período na vila militar e depois se mudou para a região central de Campo Grande. A egressa em questão não trabalhava durante o ensino secundário, apenas ministrou algumas aulas particulares esporadicamente, atendendo à solicitação de vizinhos, e não como um meio de auxiliar nas despesas da família. Rute diz ter se dedicado apenas aos estudos e durante o ensino secundário, como atividade extracurricular, aprendeu duas línguas estrangeiras no curso da Aliança Francesa. Em relação à escolarização dos seus irmãos, apenas uma irmã estudou no Colégio Maria Constança e se graduou em Letras.

2) **Marcos** graduou-se em Direito na Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, atuou como docente do primeiro curso de Direito no sul de Mato Grosso, foi docente na antiga Universidade Estadual, atualmente Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no curso de

Odontologia, e ocupou diferentes cargos públicos em primeiro e segundo escalão hierárquicos. Hoje é advogado e pecuarista.

Durante o ensino secundário, fez um curso de língua estrangeira, não trabalhava, apenas ajudava os amigos ministrando aulas particulares, serviço pelo qual não cobrava. A sua inserção profissional deu-se inicialmente como professor de ensino secundário habilitado pelo CADES e após a formação em Direito como advogado. A composição de sua família era: pai, mãe e cinco irmãos. O pai era pecuarista com instrução primária e a mãe do lar, também com instrução primária. Marcos e um irmão também formado em Direito estudaram no Maria Constança.

3) Paulo graduou-se em Odontologia pela USP de São José dos Campos, atualmente UNESP. Durante o ensino secundário e superior não trabalhou, dedicava-se apenas aos estudos. Sua trajetória profissional inicia-se após o término da graduação. Atuou como dentista e docente dos cursos das áreas médicas⁴⁶ na UFMS.

A composição familiar era: pai, mãe e quatro filhos, contando com o egresso, que foi o único a estudar no Colégio Maria Constança. Os pais eram formados em nível superior e possuíam propriedades: casa, comércio, estabelecimento de ensino e sempre dispuseram, além de capital econômico e cultural, de um volume significativo de capital social, haja vista as relações com as pessoas mais importantes do município. O irmão estudou no Dom Bosco e não cursou o ensino superior, as duas irmãs estudaram no Auxiliadora e apenas uma graduou-se na Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras. A família de Paulo sempre residiu na região central de Campo Grande.

4) Jonas graduou-se em Engenharia Mecânica pela FEI/PUC- SP. Pós graduou-se em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Fundacentro – DF, graduou-se em Direito pela UCDB/MS, atualmente é Analista de Sistemas Consultor (IBM). É advogado na Fundação de Cultura de MS e membro da Federação das Academias de Letras de MS.

Durante o ensino secundário Jonas trabalhou jogando futebol profissional, serviço pelo qual era remunerado e o permitiu ir a São Paulo continuar os estudos em nível superior. A composição familiar do egresso era: pai, que trabalhava como mecânico e possuía o ensino primário, mãe, costureira que possuía o 1º ciclo do secundário, e uma irmã que não chegou a estudar em Campo Grande. Moravam no bairro Amambaí, mas não possuíam casa própria.

⁴⁶ Área de saúde: Medicina, Odontologia, Enfermagem, dentre outros.

Quando Jonas foi para São Paulo iniciar a carreira universitária a família foi com ele e a sua irmã ainda não tinha idade para estudar.

5) Ana graduou-se em Letras pela Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, assim que terminou o ensino superior foi para a França, onde se especializou no ensino da Língua Francesa, atuou como docente no ensino superior na UFMS, concursada - 10 anos em Aquidauana e 10 anos no campus de Campo Grande, até se aposentar. Trabalhou 10 anos como professora da FUCMAT. Atualmente é professora/diretora de instituição de ensino de Língua Estrangeira.

A composição familiar de Ana era: pai, que era contador, possuía o ensino secundário, mãe, que possuía ensino primário, e dois irmãos. A irmã também estudou no Maria Constança e graduou-se em Medicina, o irmão que estudou no Dom Bosco fez apenas ensino secundário. A família residia na região central de Campo Grande.

6) Ester graduou-se em Administração pela Faculdade Estácio de Sá no Rio de Janeiro, trabalhou por 17 anos como presidente de uma empresa pública. A composição familiar da egressa Ester é: pai militar, mãe do lar e três irmãos. Uma irmã e um irmão estudou no Maria Constança, os dois têm curso universitário e a irmã mais velha estudou no Auxiliadora - no período em que esta estudou o Maria Constança ainda não existia. A família da egressa morava na região central.

7) Filipe graduou-se em Engenharia Civil pela Federal do Rio de Janeiro e fez mestrado em sua área de atuação na Escola Nacional de Engenharia. A composição familiar era: pai, que exercia a profissão de topógrafo, tinha o ensino secundário completo, mãe, do lar, com o 1º ciclo do ensino secundário, quatro irmãos - nenhum passou no exame de admissão do Maria Constança -, dois meninos estudaram no Osvaldo Cruz, uma irmã no Auxiliadora e o caçula no Lúcia Martins Coelho. Moravam na região central de Campo Grande.

2.1.2 Breve caracterização socioespacial dos estudantes secundaristas do Colégio Maria Constança (1950 a 1970)

Em busca de dados que permitissem indicar a composição dos grupos dos ex-estudantes do Maria Constança e onde eles moravam - se na região urbana ou rural – procurei,

identificar nas narrativas, possíveis características dessa composição, para posterior análise dos dados. Os egressos Jonas e Ana sinalizaram que a maioria dos estudantes do Maria Constança era de filhos das classes médias e morava na região central de Campo Grande. O egresso Jonas apresenta indícios da composição dos grupos que estudavam nessa instituição:

[...] o Osvaldo Cruz ficava em uma região afastada e de brejo e o curso era noturno, só estudava lá quem trabalhava durante o dia. **No Dom Bosco estudavam os filhos de fazendeiro, no Maria Constança, os filhos dos comerciantes, profissionais liberais, dentistas, etc., que moravam na região central.** Naquela época os grandes nomes que existem na cidade foram formados no Estadual. Então, eu estudava com o Américo - presidente da fundação -, o pessoal Aragão, que eram os donos da livraria Rui Barbosa e vários médicos. O pessoal da colônia dos nisseis, a maioria estudava no Estadual. (JONAS, 2012, p. 4-5, grifo nosso).

De acordo com a narrativa, é possível perceber que grupos das elites colocavam os seus filhos ou no Dom Bosco, no caso dos meninos, ou no Auxiliadora, no caso das meninas: “[...] quando eu estudei no Dom Bosco, muitos filhos de fazendeiros estudaram comigo, no Maria Constança eram filhos de comerciantes e profissionais liberais [...]”.

A partir desse dado, passei a buscar os indícios nos arquivos da escola, na tentativa de compreender a composição e a distribuição demográfica dos discentes, ou seja, estabelecer relações entre a região de maior concentração da população e os projetos de escolarização dos grupos sociais inseridos no Maria Constança.

A disposição das moradias, as condições de posse e renda constituem indícios que, por sua vez, contribuem para o entendimento da composição da clientela do Maria Constança, conforme o registro de Ebner (1999, p. 37-38, grifo nosso):

A Rua João Pessoa (atual Rua 14 de julho) passa a ser o caminho mais frequente entre a movimentada Estação [...] e logo os comerciantes passam a se estabelecer nesta via, tornando a Rua João Pessoa o principal eixo da cidade. [...] **a tendência de ocupação dos lotes localizados mais ao norte, nos altos do espigão, pelas famílias com maior poder aquisitivo, sobretudo os comerciantes locais que constituíram as melhores casas na Rua 15 de Novembro e Av. Marechal Hermes (hoje Av. Afonso Pena) [...]** As famílias mais importantes mudam-se para locais mais altos [...].

Na busca de apresentar a caracterização dos endereços da turma dos egressos Jonas e Paulo, organizei um quadro com base em 10 mapas elaborados pela PLANURB entre os

anos de 1920 a 1970. O quadro permitiu análises e comparações entre as narrativas dos egressos entrevistados e os dados dos arquivos da escola Maria Constança.

Tabela 3- Relação dos endereços dos egressos da 2ª série do colegial de 1963

Colégio Estadual Campo-Grandense: turma mista. 2ª série 1963/ egressos: Paulo e Jonas					
Endereço	Centro	Bairro Amambai	Outros/Chácaras	Base aérea	Outros/não identificado
Av. Afonso Pena	1				
Rua Alípio Matos			1		
Rua Antônio Maria Coelho	2				
Rua Almirante Barroso		1			
Base aérea				1	
Rua Bandeirantes		2			
Rua Barão do Rio Branco		2			
Av Calógeras	3				
Rua Carvalho			1		
Rua Coronel Ponce					1
Rua 3 de Julho					1
Rua 13 de Maio	3				
Rua 14 de Julho	3				
Rua 15 de Novembro	6				
Rua 7 de Setembro	3				
Rua da Constituição/Atual Rua Padre João Cripa.					1 (Bairro São Francisco)
Rua Dom Aquino	4	3			
Rua General Rondon					2 (possivelmente vila militar)
Av. Jardim do Estado			1		
Rua Joaquim Murtinho	1				
Rua Maracaju	4				
Rua Marechal Deodoro		1			
Av Mato Grosso	1				
Vila Noroeste					4 Vila Noroeste
Rua Paissandu		1			
Rua Pedro Celestino	6				1 (Bairro São Francisco)
Rua Pernambuco			1		
Rua Rui Barbosa	1				
Rua Y Juca Pirama		1			
TOTAL	37	11	4	1	10

Fonte: Arquivos DVD OCE: CD 1, Caixa 1, livro 1. Mapas da cidade de Campo Grande (PLANURB).⁴⁷
Organização: Ribeiro, 2013.

⁴⁷ Além dos DVDs, foi preciso consultar **10** mapas que delimitam as regiões da cidade de Campo Grande de 1920 a 1970, para identificar se nos novos parcelamentos as referidas ruas foram incorporadas à região central, e especificamente, a partir de qual altura (região) essas ruas passaram a ser bairros, e/ou se a localização registrada no livro de matrículas não era uma região de chácaras ou fazendas. Os dados utilizados para esse mapeamento encontram-se nos anexos de A a S.

A partir deste levantamento, tomando apenas dois dos estudantes do Grupo, Jonas e Paulo, consigo estabelecer aproximações entre as narrativas e os dados dos arquivos do Maria Constança. Conforme a Tabela 3, a representatividade dos estudantes que moravam na região central na turma dos egressos Jonas e Paulo é de quase 60%. A narrativa do egresso Paulo a partir de suas memórias se aproxima dos dados produzidos a partir dos Arquivos do Colégio, mapas e plantas da cidade de Campo Grande:

Mas quem queria que o filho estudasse colocava os filhos no Estadual, tentava e dava um jeito de colocar no Estadual, **então na grande maioria só tinha de classe média alta para cima, eu tinha colegas filhos de fazendeiros, de médicos, advogados, de comerciantes ricos da cidade, pelo menos 60% da turma era classe média para cima [...]**. (PAULO, 2012).

A narrativa do egresso Jonas explicita que realmente os estudantes do Maria Constança em sua maioria morava no entorno do Maria Constança:

Os estudantes do Estadual eram todos ali do entorno, porque o Estadual fica bem quase na divisa, porque o que dividia a cidade era o trilho. Então, tinha o centro que ia até ali no máximo a Rua do Rádio Clube, a Padre João Crippa, depois não tinha mais nada. E tinha o bairro Amambaí que era maior, que ia até o Taveirópolis, que ia até atrás do exército. Então o pessoal, a maioria vinha a pé, quem morava no centro vinha a pé, então ali é mais perto. Eu morava perto porque morava aqui depois do córrego, na Afonso Pena, lá perto do Perpétuo Socorro, então também ia a pé para o Colégio. Então, não tinha lugares muito distantes, então tinha muita gente do bairro e tinha muita gente da cidade. (JONAS, 2012, p. 4).

Para a categorização do local de moradia dos egressos do Maria Constança, o procedimento adotado foi a distribuição entre os moradores da região central de Campo Grande com os moradores residentes em bairros ou chácaras.

No caso dos que residiam em bairros e chácaras, distinguiram-se os que moravam em bairro e indicaram o endereço completo - rua, número, bairro, uma vez que esses dados permitem uma localização quase exata -, dos que não possuem todos os dados, ou ainda, que não foram declarados os endereços, ou seja, aqueles que dificilmente podem ser localizados.

A organização para a adoção desse procedimento pode ser visualizada na relação da turma dos egressos Paulo e Jonas.

QUADRO 3 - Lista dos endereços dos egressos matriculados na 2ª série do colegial no ano de 1963.
turma mista. Caracterização da turma dos sujeitos Paulo e Jonas

NOME	ENDEREÇO	Dados do aluno
Almir Nadim Raslam	Rua 13 de Maio, 683.	Matrícula: 147/Nº do Aluno: 3/ Transf. do Osvaldo Cruz
Anita Cibana	Rua Dom Aquino, 751.	Matrícula: 148/Nº do Aluno: 4/ Exame Admissão
Antônio Carlos Garcia de Queiroz	Rua Pedro Celestino, 997.	Matrícula: 149/Nº do Aluno: 5 Transferência
Aquico Shimabu Louro	Rua 13 de Maio, 917.	Matrícula: 150/ Nº do Aluno: 7/ Transferência
Argeu Aparecido Rici	Rua Pedro Celestino, 1111.	Matrícula: 151/Nº do Aluno: 9/ Exame Admissão
Aparecida Garcia Bueno	Rua Dom Aquino, 105.	Matrícula: 152/ Nº do Aluno: 8/ Exame Admissão
Ceila Maria Puia	Rua Bandeirantes, 468.	Matrícula: 153/ Nº do Aluno: 11/ Exame Admissão
Celso José Maria Viegas de Oliveira	Av Calógeras, 271.	Matrícula: 154/ Nº do Aluno: 12/ Transferência
Delmo Garcia de Lima	Rua 15 de Novembro 710.	Matrícula: 155/ Nº do Aluno: 13/ Transferência
Hélio de Oliveira Silva Júnior	Av Mato Grosso 727.	Matrícula: 156/ Nº do Aluno: 14/ Transferência
Ionaldo Doe Cunha Neves	Rua 15 de Novembro 412.	Matrícula: 157/ Nº do Aluno:15/ Exame Admissão
Isali Dinaisa Gandim Lins	Rua 13 de Maio, 610.	Matrícula: 158/ Nº do Aluno:16/ Exame Admissão
Jair Buchara Justiniano	Rua Paissandu, 458.	Matrícula: 159/ Nº do Aluno:17 Transferência
Jair Leitum	Rua Y Juca Pirama, 848.	Matrícula: 160/ Nº do Aluno:18/ Exame Admissão
Jair Ramos	Rua Pedro Celestino, 1698.	Matrícula: 161/ Nº do Aluno:19/ Exame Admissão
João Pedro de Souza Neto	Rua Saldanha Marinho, 360.	Matrícula: 162/ Nº do Aluno: 20/ Exame Admissão
Juvêncio Arahsahsi	Rua 14 de Julho, 1922.	Matrícula: 163/ Nº do Aluno: 22 Transferência
Luis Felipe Santa Rita D'athayde	Rua Pedro Celestino, 1801.	Matrícula: 164/ Nº do Aluno: 23
Roberto Canar Anff Nunes	Rua Pernambuco, 284.	Matrícula: 164/ Nº do Aluno: 23/ Exame Admissão
Marco Jatobá Abrão	Rua General Rondon, 1246.	Matrícula: 166/ Nº do Aluno: 24 Exame Admissão
Marilza Lucia Fortes	Av. Jardim do Estado, 56.	Matrícula: 167/ Nº do Aluno: 25/ Exame Admissão
Nely NaKao	Rua Coronel Ponce, 88.	Matrícula: 168/ Nº do Aluno: 26/ Exame Admissão
Newton Cardoso	Rua Marechal Deodoro, 1433.	Matrícula: 169/ Nº do Aluno: 27/ Exame Admissão
Nilze Marilda Ribas	Rua Candido Mariano, 1097.	Matrícula: 170/ Nº do Aluno: 28/ Exame Admissão
Sinclair Levis de Carvalho	Rua Rui Barbosa, 580.	Matrícula: 171/ Nº do Aluno: 3/ Exame Admissão 0
Telma Leite Brum	Rua Barão do Rio Branco, 220.	Matrícula: 172/ Nº do Aluno: 31/ Exame Admissão
Waldir Gonçalves	Rua Carvalho, 584.	Matrícula: 173/ Nº do Aluno: 32/ Exame Admissão
Sylvia Odinei Cesco	Vila Noroeste, 114.	Matrícula: 174/ Nº do Aluno: 33/ Exame Admissão
Adaldésio da Cunha Neves	Rua 15 de Novembro, 412.	Matrícula: 175 Nº do Aluno: 1 Exame Admissão
Alvina de Souza Gonçalves	Rua Cândido Mariano, 666.	Matrícula: 176/ Nº do Aluno:3/ Transferência
Alephe Casemiro Silva	Rua Cândido Mariano, 1543.	Matrícula: 177/ Nº do Aluno:4/ Transferência
Antônio João Ortiz	Rua 7 de Setembro, 170.	Matrícula: 178/ Nº do Aluno:7/ Transferência
Antônio Manfredo Romeu	Rua Antônio Maria Coelho, 1702.	Matrícula: 179/ Nº do Aluno:8/ Transferência
Antônio Vasques	Rua Joaquim Murtinho, 26-12.	Matrícula: 180/ Nº do Aluno:9/ Exame Admissão
Dário Alves de Souza	Rua Cândido Mariano, 384.	Matrícula: 181/ Nº do Aluno:10/ Exame Admissão
Dairo Barbosa da Cruz	Rua Dom Aquino, 442.	Matrícula: 182/ Nº do Aluno:11/ Exame Admissão
Domingos Gonçalves	Rua 3 de Julho, 58.	Matrícula: 183/ Nº do Aluno:12
Elizabete Chaves Ribeiro	Vila Noroeste, 60.	Matrícula: 184/ Nº do Aluno:13/ Exame Admissão
Ely Mendes Ribeiro	Rua Maracaju, 723.	Matrícula: 185/ Nº do Aluno:14/ Exame Admissão
Esaú Nogueira Peres	Rua Dom Aquino, 329.	Matrícula: 186/ Nº do Aluno:15/ Exame Admissão
Francisco de Azevedo Barbosa	Rua 15 de Novembro, 402.	Matrícula: 187/Nº do Aluno:16/ Transferência
Fernando Benjamin Corrêa da Costa	Av. Afonso Pena, 363.	Matrícula: 188/ Nº do Aluno:17/ Transferência
Ismael Rodrigues de Jesus	Rua Alípio Matos, 57.	Matrícula: 189/ Nº do Aluno:18/ Exame Admissão
Israel Menezes Castro	Rua Dom Aquino, 329.	Matrícula: 190/ Nº do Aluno:19/ Exame Admissão
Ivanir Camargo de Azambuja	Vila Noroeste, 75.	Matrícula: 191/ Nº do Aluno:20/ Exame Admissão
Ivan Echevenia	Av. Calógeras, 155.	Matrícula: 192/ Nº do Aluno:21/ Exame Admissão
João Alves Cabral	Rua Maracaju, 63.	Matrícula: 193/ Nº do Aluno:23/ Exame Admissão
Jorge Seiso Ishibwa	Rua 14 de Julho, 12 73.	Matrícula: 194/Nº do Aluno:24/ Exame Admissão
Jofre Leite Brum	Rua Barão do Rio Branco, 220	Matrícula: 195/ Nº do Aluno:25/ Exame Admissão
José Chaia	Av. Bandeirantes, 507	Matrícula: 196/ Nº do Aluno:26/ Exame Admissão
José Ferreira de Menezes Filho	Base aérea	Matrícula: 197/ Nº do Aluno:27/ Exame Admissão
José Monteiro Salgado Filho	Rua Cândido Mariano, 911.	Matrícula: 198/ Nº do Aluno:29/ Exame Admissão
Lafaielé Augusto de Campos Belo	Rua Pedro Celestino, 1672.	Matrícula: 199/ Nº do Aluno:3/ Exame Admissão
Lucia Miyasato	Rua da Estação, 203.	Matrícula: 200/ Nº do Aluno:31/ Exame Admissão
Marli Rodrigues	Rua 26 de Agosto, 413.	Matrícula: 201/ Nº do Aluno:32/ Exame Admissão
Maria de Lourdes Amaral	Rua 7 de Setembro, 1272.	Matrícula: 202/ Nº do Aluno:33/ Exame Admissão
Maurilton Luiz dos Santos Moraes	Rua Antônio Maria Coelho, 1260.	Matrícula: 203/ Nº do Aluno:34/ Exame Admissão
Manoel Catarino Paes	Rua Dom Aquino, 859.	Matrícula: 204/ Nº do Aluno:36/ Exame Admissão
Munir Mauro Contar	Rua 14 de Julho, 645.	Matrícula: 205/ Nº do Aluno: 37/ Exame Admissão
Miguel Marques Oliveira Junior	Rua 7 de Setembro, 693.	Matrícula: 206/ Nº do Aluno: 38/ Exame Admissão
Maria Izaura Dias	Av Calógeras, 24-84.	Matrícula: 207/ Nº do Aluno:50/ Exame Admissão
Nilola Ferreira da Cuz	Rua da Constituição, 1,255. Atual Rua Padre João Cripa.	Matrícula: 208/ Nº do Aluno:39/ Exame Admissão
Noemia Stochy	Rua Almirante Barroso, 185.	Matrícula: 209/ Nº do Aluno:40/ Exame Admissão
Renato Góes de Brito	Rua Pedro Celestino, 997.	Matrícula: 210/ Nº do Aluno:41/ Exame Admissão
Rubens Amaral de Mello	Rua 15 de Novembro, 375.	Matrícula: 211/ Nº do Aluno:42/ Exame Admissão
Sidney Bossay dos Santos	Rua 15 de Novembro, 412.	Matrícula: 212/ Nº do Aluno:43/ Exame Admissão
Sheila Marta Ortiz	Rua Pedro Celestino, 1.137.	Matrícula: 213/ Nº do Aluno:44/Exame admissão
Tetsu Arashiro	Rua Coronel Ponce, 318.	Matrícula: 214 Nº do Aluno:46 Exame Admissão
Walter Mendes Ribeiro	Rua Maracaju, 723.	Matrícula: 215/ Nº do Aluno: 47/ Exame Admissão
Vanderval Queiroz Vieira	Rua Dom Aquino, 319.	Matrícula: 216/ Nº do Aluno:48/ Exame Admissão
Sônia Azato	Rua Maracajú, 485.	Matrícula: 217/ Nº do Aluno:49/ Exame Admissão
Paulino Laurenha Junior	Não Consta o endereço.	Matrícula: 218/ Nº do Aluno: 51/ Exame Admissão

FONTE: Arquivos DVD OCE: CD 1, Caixa 1, livro 1.

Organização: Ribeiro, 2013.

Para os moradores do centro, tomou-se o endereço completo – rua e bairro – e foram agregados os bairros em regiões próximas, como a Vila Militar, Jardim Aclimação, Vila Guenka, cujas ruas em muitos casos correspondiam às mesmas da região central. Isso foi feito com base nos mapas disponibilizados pela PLANURB. Foram determinadas cinco categorias para uma apreensão da distribuição geográfica do local de moradia dos egressos secundaristas e a classificação é a seguinte:

1. Centro
2. Bairro Amambaí
3. Base aérea ou Vila Militar
4. Outros/Chácaras
5. Outros/não identificado.

Em relação ao percentual dessas categorias na análise da turma de Jonas e Paulo, a forma predominante de localização das moradias, foram casas dentro do perímetro urbano da cidade – região central. A segunda maior representatividade é a do bairro Amambaí, localizado dentro do perímetro urbano⁴⁸ na época, seguido pela Vila Militar, que também estava inserida no perímetro urbano.

O que chama a atenção nessa classificação é o quantitativo de endereços e moradias não identificados, uma vez que isto pode indicar a omissão dos dados por condições de posse. É possível pensar que essas localizações eram chácaras pequenas, ao passo que, em quatro endereços encontrados nos dados da matrícula, permite-se localizar esses locais como chácaras, mas a propriedade é identificada como sendo dos pais⁴⁹ dos estudantes matriculados, e o endereço pode ser identificado nas plantas (mapas) da cidade no período analisado. A seguir apresento o percentual dessa representatividade:

⁴⁸ Para aprofundamento ver EBNER, Íris de A. **A cidade e seus vazios**. Investigação e proposta para os vazios de Campo Grande. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999.

⁴⁹ Dados disponíveis na PLANURB e constam no primeiro perfil socioeconômico de Campo Grande.

Tabela 4 – Quantificação da localização das moradias dos egressos secundaristas do Maria Constança

Categorias	Quantidade	Percentual
Centro	37	58%
Bairro Amambaí	11	17%
Base aérea ou Vila Militar	3	4,7%
Outros/Chácaras	4	6,3%
Outros/não identificado	8	12%

Fonte: Arquivos DVD OCE: CD 1, Caixa 1, livro 1.
Organização: Ribeiro, 2013.

Apesar de simples, a classificação do local de moradia das famílias da turma dos egressos Paulo e Jonas oferece elementos importantes para a percepção da origem social dos estudantes, levando em consideração que a ocupação dos grupos sociais nos espaços não se organiza ao acaso, mas por meio de processos sociais de longa duração. (BOURDIEU, 2005, 2010, 2011).

Nesse sentido, provavelmente 88% dos egressos eram de famílias que possuíam algum tipo de propriedade, casa, comércio, chácara, ou ainda eram pertencentes a uma família com capital social. Não estou afirmando que eram pessoas de posse, mas sim dizendo que declararam uma moradia no ato da matrícula dos seus filhos. Considero possível pensar a partir desses dados em uma condição econômica estável. Por sua vez, penso que o fato de não declararem endereço não se relacionava exclusivamente ao fato de não ter propriedade. Existem outras razões, desde um simples esquecimento, até questões jurídicas, passando pelas situações vivenciadas pelos imigrantes em período de guerra e pós-guerra.

Nesse sentido, a classificação estabelecida não reflete a não evolução em relação à ocupação ou deslocamento no espaço, mas busca apreender as especificidades de tal ocupação no contexto em que ela ocorreu.

No caso da formação e ocupação urbana, de acordo com a tipologia⁵⁰ da cidade de Campo Grande em 1950 a 1970, é possível caracterizá-la a partir de dois processos simultâneos:

1. O econômico: de acordo com o volume e mobilização do capital econômico;
2. O sociocultural: por meio da constituição dos capitais cultural e social.

⁵⁰ Em 1930, Campo Grande já mostrava sinais de progresso, mas ainda era considerada pelas autoridades políticas uma vila, com base em Bittar e Ferreira Júnior (1999).

O desenvolvimento da cidade e a distribuição dos grupos no espaço geográfico revelam as relações não apenas de produção que perpassam o progresso econômico da cidade, o aparecimento de novos meios de comunicação, transporte, inserção de novas tecnologias, mas também as práticas culturais, como novos hábitos de consumo, de moradia etc.

Para exemplificar esses processos que são dissonantes entre si, apresento um quadro comparativo das condições econômicas e sociais entre os egressos Paulo e Jonas, que eram da mesma turma:

Quadro 4 - comparativo entre os egressos Jonas e Paulo

	Jonas	Paulo
Escolaridade do pai	Primário	Superior
Profissão do pai	Mecânico	Professor, comerciante
Escolaridade da mãe	Ginásio	Superior
Profissão da mãe	Costureira	Professora
Dados profissionais do egresso até o ensino secundário	Estudou e trabalhou jogando futebol profissionalmente	Só trabalhou após concluir o ensino superior, e o pai montou um consultório para ele
Condições de moradia	Casa alugada/bairro	Casa própria no centro+ comércio+chácara
Trajectoria profissional	Jogador de futebol profissional/ Juiz de futebol / Engenheiro/Advogado/Comentarista Político/ crítico literário e de esportes/ Escritor/ Poeta/Consultor Jurídico e Analista de sistema/Membro da Federação das Academias de Letras de MS/	Dentista. Professor Universitário/ Dentista/ Pró-Reitor de Ensino.

Fonte: Transcrição das entrevistas com sujeitos.

Organização: Ribeiro, 2013.

A partir dos dados apresentados, a noção de classe social pode ser retomada e compreendida como um grupo de pessoas circunscritas em um espaço social, que partilham ou não, de características econômicas, sociais e culturais e se distinguem por condutas, comportamentos e atitudes praticadas pelos agentes, os quais estão envolvidos em relações simbólicas que são transmitidas em diferentes ocasiões, causando distinções em relação aos indivíduos das outras classes sociais.

Nesse sentido, não confundo a pertença de classe com a distinção que os estudantes faziam da pertença ao Colégio. Observo que Jonas e Paulo não possuíam as mesmas condições econômicas e nem percorreram a mesma trajetória profissional. É provável que,

além da condição de secundaristas do Maria Constança, o que os aproximava era o processo de elitização no qual as famílias e os egressos - os grupos - inseridos no Maria Constança estavam envolvidos.

Em relação à composição do quadro de discentes e das orientações e destinos profissionais seguidos, ou seja, da inserção social, ou elitização, a egressa Ana oferece evidências da existência desse processo no Maria Constança, por ser esta uma escola altamente seletiva:

Pela própria seletividade dela, da escola, no exame de admissão, até pra ser professor lá também era difícil, mas no estadual quem estudava lá eram os que moravam aqui nessa mesma região. Tinha certa exigência, não sei se por ser dentro da cidade, porque a cidade não era tão grande, digamos assim que a cidade praticamente terminava aqui na Calógeras, e do lado de lá não tinha muita coisa, lá pra cima, e no outro sentido era da Rua 7 de Setembro a Dom Aquino. Então a cidade era da Rua Pedro Celestino e Calógeras, a cidade era isso. E fora isso era periferia, por isso que eu acho que sem querer os que moravam na cidade é os que estudavam lá.

O direcionamento a partir desses dados e análise me permitem concordar com o estudo de Pessanha e Silva (2012b, p. 69, grifo nosso):

A história dessa instituição indica que a “democratização” dos ginásios contribuiu para ascensão social das classes médias urbanas escolarizadas que, ao se apropriarem desse “luxo”, **habilitaram-se a se inserir nos grupos dirigentes**. Conclusão que se sustenta no número de ex-alunos que ocuparam ou ocupam funções de destaque como senadores, secretários de estado, deputados estaduais e federais, prefeito, secretários de estado e do município, e de professores e ex-professores homenageados como nomes de escolas, ruas e praças.

Dessa forma, tratavam-se de frações das classes médias que viam na escolarização pública secundária a crença de ascender socialmente. Afinal, a seletividade no ingresso ao Colégio constitui-se em clara evidência que as “elites” dele não faziam parte, pois, para Nogueira (2004), as elites econômicas escolhem as instituições de ensino que se caracterizam por “[...] praticarem exames [...] menos seletivos e, na maior parte, pouco exigentes” (NOGUEIRA, 2004, p. 137). Como narrou o egresso Jonas: quem tinha dinheiro colocava os filhos no Dom Bosco.

Na busca de representar esse processo de elitização descrito pela egressa Ana e da composição dessa elite de dirigentes apresentada por Pessanha e Silva (2012b), ilustro em

uma breve lista os nomes dos egressos matriculados⁵¹ na turma de Jonas e Paulo no ano de 1962 e outros nomes mencionados pelos outros sujeitos da pesquisa, que ganharam visibilidade na sociedade campograndense.

Quadro 5– Lista de profissões e cargos ocupados por ex-estudantes secundaristas do Maria Constança: turmas de 1960 a 1963.

Estudantes	Carreira profissional alcançada
Akira Otsubo	Deputado Estadual
Arlindo Seiki Nakasone	Medicina/cirurgião vascular
Arnaldo Jordão Almeida Serra	Diretor da Unidade de Apoio Técnico (UATE) da Agência Estadual de Gestão de Empreendimentos de Mato Grosso do Sul – AGESUL Fiscal de Obras Públicas de Campo Grande
Carlos Nakal	Engenharia
Celso Yamasi	Médico/Vereador
Elis Tibana	Medicina
Eron Brum	Foi Jornalista/ Professor de Jornalismo da UFMS Cientista Político/ Hoje é aposentado
Evandro Sanches Chaves	Advocacia/Advogado e professor universitário
Fernando Peralta Filho	Matemática/Assessor Especial de Educação da Secretaria do Estado de Mato Grosso Delegado Regional de Educação e cultura Diretor Executivo de Educação de MS
Geraldo Espíndola	Músico e Compositor
Juvêncio Cesar da Fonseca	Ex-Prefeito de Campo Grande
Luis Yoshihiro Guenka	Engenharia/Chefe do Departamento de Engenharia e Gestão de Obras de Transmissão Centrais Elétricas Brasileiras (ELETROBRÁS)
Marilza Lucia Fortes	Direito/ Juíza, Magistrada/ Desembargadora do tribunal de justiça de Mato Grosso do Sul.
Moacir Saturlino de Lacerda	Engenheiro e músico regional do grupo ACABA
Nelson Arakaki	Medicina/Anestesiologia/ médico em Campo Grande
Reynaldo Galvão Modesto	Engenheiro Agrônomo/ Coordenador Especial do INCRA/Coordenador Regional do INCRA Político brasileiro Senador 1983-1987 (PDS-PDT) pelo estado de Rondônia
Ricardo Bacha	Engenheiro/Secretário de Fazenda dos governos (Wilson Martins/Pedro Pedrossiam)
Roberto Canar Anff Nunes	Medicina/Otorrinolaringologista
Tereza Laurenice Domingos Name	Pedagogia/Administração Escolar/Ex-vereadora Atualmente presidente de honra do fundo de apoio à comunidade
Waldir Miranda de Brito	Medicina UFMS/Vereador eleito pelo PMDB em 1996, ex-vereador.

Fonte: CD 1/ Caixa1/Livro1 (OCE) / entrevistas com egressos do Maria Constança/Livros de matrícula Maria Constança nº 4, 6.

Organização: Ribeiro, 2013.

⁵¹ Fonte: Arquivos DVD OCE: CD 1, Caixa 1, livro 1. A caracterização dessa turma foi possível por estar disponibilizada no arquivo do qual se faz referência. Os livros de matrículas das outras turmas ainda não foram digitalizados, por isso, não fizemos a análise e descrição, haja vista que, a proposta era trabalhar com as narrativas e com os arquivos disponíveis nos DVD.

Essa lista divulga uma parcela ínfima dos estudantes que frequentaram o Maria Constança entre 1960 e 1963. Além desses nomes, outros foram levantados, mas extrapola ao objetivo da pesquisa. Sem dúvida, seria interessante outra pesquisa que viesse a contrapor a proporção dos estudantes formados por outras escolas de ensino secundário, como Auxiliadora, Dom Bosco e Osvaldo Cruz, que chegaram a cargos de dirigentes. Um estudo dessa ordem poderia trazer dados quantitativos que somariam aos estudos já realizados sobre o Colégio.

Mas de certa forma, compreendo o papel que essa escola pública de ensino secundário teve ao formar grupos de políticos, altos escalões do funcionalismo público, profissionais liberais, professores universitários, músicos etc., que se constituíram em “elites” dirigentes.

O egresso Jonas apresenta em sua narrativa aspectos da formação desses grupos profissionais e artísticos em Campo Grande no decorrer da escolarização e posterior a ela:

Então, quem não saiu daqui e se formou médico, fez na época da criação das faculdades, sessenta e pouco, setenta, ou já foram ser professores das faculdades ou iam se meter na política. E também por causa esses foram criados da seguinte forma, talvez até por coincidência, por exemplo, esse grupo que tinha o pessoal da música já existia na nossa cidade. Por quê? Porque eles eram vizinhos, moravam vizinhos, cantavam, a família Espíndola, esse pessoal. Então, quando eles foram estudar no Estadual, eles já vinham com aquele grupo formado, os grupos já existiam. Então, não se formou dentro da escola, mas já existia. (JONAS, 2012, p. 14-15).

Depreendo que nas décadas de 1950 a 1970, pelos sujeitos do grupo possivelmente partilharem das mesmas aspirações, características culturais, posição social e mesmo de condições econômicas similares, se reconheciam, se organizavam e se ajudavam ao longo do processo de escolarização e profissionalização. Bourdieu (2008c) explicita que esse reconhecimento passa pelo capital social partilhado por um grupo:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações úteis. Essas ligações são irreduzíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. (BOURDIEU, 2008c, p. 67).

A egressa Ana apresenta em sua narrativa algumas características desse reconhecimento e dos recursos e estratégias dos ex-estudantes em se ajudarem, mobilizarem os capitais disponíveis, o que se constituiu em modos de aprendizagem, de bom desempenho por meio da ajuda mútua. Eles se reconheciam, trocavam conhecimentos, estabeleciam relações proveitosas no interior da escola:

Eu tive colegas muito bons, inteligentes. Eu me lembro de que a gente dividia as tarefas, então quem fosse muito bom em uma disciplina, por exemplo, eu sabia mais Português e o outro sabia mais Matemática, meu colega me ensinava Matemática e eu ajudava em português, era mais ou menos assim que a gente se organizava e estudava. [...] eu digo assim, que essa escola produziu bons frutos. Porque a maioria dos meus colegas foram bem-sucedidos profissionalmente. Carlos Nakal era um colega nosso do Científico. Eu tenho o Rubens Teixeira, só que ele já faleceu. Tem muita gente, algumas estão fora. Então eu tenho colegas que são médicos, que não moram mais aqui, Elis Tibana, as duas irmãs Tibana que foram minhas colegas, são duas médicas, moram no Rio de Janeiro. Então eu acho que teve gente que foi assim uma classe privilegiada. (ANA, 2012, p. 6).

Os estudantes do Maria Constança, ao serem envolvidos em um processo de aprendizagem, com práticas escolares formadoras de normas, condutas e comportamento, incorporaram disposições duráveis, favoráveis à continuação dos estudos em nível superior e à inserção profissional. Essas incorporações não foram apenas fruto do trabalho escolar, mas aproximações resultantes das relações entre os diferentes agentes e classes inseridos em um espaço social comum.

2.2 Capitais mobilizados no Maria Constança: construir a distinção

Eu me preocupava com a parte cultural do Ginásio Campo-Grandense. Estimulei a criação do Grêmio Literário Machado de Assis, que promovia festas, com cantos, discursos, declamações. [...] O Grêmio Machado de Assis foi fundado em 1943. Uma de suas principais realizações foi a criação do jornal **A Pena** com artigos dos estudantes. Escreviam regularmente no jornal José Pereira Lins, Ivonete Chaves e Sá, Mary de Oliveira Melo, Paulo Bustamente. [...]. (MACHADO *apud* SÁ ROSA, 1991, p. 66, grifo da autora).

A epígrafe acima, da entrevista da professora Maria Constança Barros Machado à também professora Sá Rosa (1991), possibilita identificar a valorização das práticas culturais no currículo da escola. O gosto pela literatura, pela arte, pelo esporte, pela dedicação aos estudos, enfim, práticas que evidenciam a valorização dos estudos por parte do grupo.

As pesquisas no campo da Sociologia da Educação (BRANDÃO, 2004, 2010; NOGUEIRA 2003, 2007, 2009; SETTON 2005, 2008, 2009) têm colocado em evidência que o consumo dos bens culturais, a criação da distinção e do gosto estão relacionados primeiramente ao nível de instrução dos grupos sociais, ou seja, pelas práticas culturais e sociais tipicamente escolares e, secundariamente, pela origem social.

Para Bourdieu (2008a), os bens culturais possuem uma economia, uma lógica própria, que podem ser classificadas e classificadoras e assim expressar a posição de um agente no espaço social. O gosto por determinadas coisas, a valorização de determinadas práticas, segundo Bourdieu (2008a), funciona como um operador prático de conversão das coisas em sinais distintivos.

No Maria Constança, algumas dessas práticas fazem parte de um *ethos* que se traduz no gosto pelo conhecimento, pela dedicação ao estudo, pois o ser intelectualizado não era traduzido apenas por boas notas, mas pela familiaridade com certas práticas culturais, como o jornal, maratonas, desfiles, fanfarras, competições, que não se restringiam às práticas escolares, mas eram a expressão destas para a sociedade.

As disposições para o consumo de determinados bens culturais funcionam no campo escolar como marcador privilegiado que distingue, classifica e hierarquiza os grupos e os pertencimentos dos agentes (BOURDIEU, 2008a). A maneira como os estudantes adquirem os bens culturais em suas famílias, estruturam, de certa maneira, a forma de mobilizar essas aprendizagens culturais em conhecimento escolar, que resulta, por conseguinte, em práticas escolares de êxito.

Assim, características curriculares de valorização da arte, do estudo das línguas clássicas, vão ser apreciadas pelas famílias e pelas escolas que atendiam os grupos que se denominavam “elite”. Essa valorização da cultura erudita pode ser apreendida na análise das produções que tiveram como objeto as disciplinas escolares, pois estas evidenciam o peso simbólico atribuído às práticas culturais que distinguiam os estudantes do Maria Constança.

Estar em uma escola exemplar, na qual os capitais social, cultural e escolar dos professores e dos demais agentes se constituíram nos anos de 1950-1970 em uma estratégia para que determinados grupos sociais alcançassem a distinção escolar e social. Pertencer a essa escola era um meio de garantir posições em ascensão em uma sociedade como a brasileira, em que a estratificação social é uma constante ameaça de desqualificação, sobretudo das classes médias.

Por possivelmente fazerem parte de diferentes frações de classes, as famílias analisadas no grupo de sujeitos entrevistados possuíam volumes desiguais de capitais econômico, cultural, social e simbólico. Nesse sentido, o pertencimento em relação à escola possibilitava aos estudantes do Maria Constança oriundos das classes médias e populares a condição de serem reconhecidos por uma “elite” moldada pela cultura da escola.

O referido espaço se constituiu no período de 1950-1970 como um lócus da classificação social. O êxito escolar mobilizou um sentimento de pertencimento ao Colégio, um elemento intrínseco das trajetórias escolares dos estudantes. Ao analisar a trajetória profissional desses sujeitos, é possível notar que a maioria deles adquiriu um capital econômico superior ao de seus pais. Esse capital possibilitou também o acúmulo de capitais escolar, cultural, social e simbólico. Todavia, essa aquisição foi naturalizada pelos estudantes desta pesquisa como um “dom”, uma disposição inata que cada indivíduo possui ao nascer. Equivale a mencionar que:

Esse indivíduo tende a acreditar que sua localização social não se deve a uma estrutura de dominação, mas que, ao contrário, se justifica por suas qualidades culturais intrinsecamente superiores: conforme o caso, sua inteligência, seu conhecimento, sua elegância ou seu refinamento social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 46).

O capital social é outro “bem” que foi agregado também nas dependências do Colégio. Os egressos narraram que: “Então eu tenho amigos do ensino secundário que estão no Rio de Janeiro, geralmente quando eu escrevo alguma coisa eles ligam pra mim, me cumprimentam. Então, hoje eu mantenho contato com a maioria deles.” (JONAS, 2012, p. 12).

Destaco que os egressos entrevistados sabiam das trajetórias de seus ex-colegas. Cada um deles demonstrou manter contato até os dias de hoje com uma parcela dos estudantes do ensino secundário. Entre os que não moram na cidade de Campo Grande, estes mencionaram que não perderam o vínculo com os ex-colegas e procuram manter-se informados sobre suas vidas pós-ginásio. Outro aspecto relevante é o rendimento que os capitais apreendidos no Maria Constança obtiveram nas trajetórias dos egressos:

Mas uma coisa interessante que eu achei agora, eu estive em Portugal 15 dias atrás. Eu vi como era interessante, como eu gostava da Literatura Portuguesa. Parece que eu gostava mais da Literatura Portuguesa do que da Literatura Brasileira. E como foi bom esse estudo de Literatura Portuguesa, porque a gente ia e vai a Lisboa e relembra aquelas coisas que estudamos nos Lusíadas e as poesias do Fernando Pessoa. Como os portugueses gostam e como dão valor à literatura deles! E é interessante: até no chão em frente

do Tejo, nas calçadas estão escritos os versos do Fernando Pessoa, é espaço Fernando Pessoa; nas livrarias tem os livros do Fernando Pessoa. Eu não sei se você estudou Literatura Portuguesa, mas lá nos Lusíadas há o canto da Inês de Castro, que teve um romance com Dom Pedro. E nós fomos visitar a Quinta das Lágrimas, onde morava a Inês de Castro, as fontes dos amores. E como era bonito, e como nós curtimos aquele momento, e estudamos tudo isso na Literatura Portuguesa no ensino secundário. (RUTE, 2012, p. 3).

Rute, ao longo de sua narrativa, vai delineando essa trajetória do capital cultural incorporado que ela adquiriu especificamente no decorrer do ensino secundário e que passou a ser um traço intrínseco em sua formação e do seu ser - enquanto agente social -, um ter que exteriorizou um ser, principalmente no que tange à competência linguística.

Em igual direção, está a narrativa de Marcos, que caracteriza uma disposição à leitura, mas essa facilidade provavelmente é fruto de uma prática pedagógica mobilizada entre os docentes e discentes do Colégio Maria Constança:

Sempre nos dedicamos muito aos livros, mesmo antes do curso superior, por influência da professora Maria da Glória. Após ler Machado de Assis, Euclides da Cunha e outros autores brasileiros, passei durante três anos lendo *Em Busca do Tempo Perdido*, de Marcel Proust, um livro espetacular, muito bom. (MARCOS, 2012, p. 7).

Segundo Bourdieu (2008a), essa relação de práticas culturais entre os agentes de uma instituição tem efeitos por ser posta em prática dentro de um campo que funciona como uma instância de inculcação e ao mesmo tempo como um mercado de bens acumulados. A competência cultural e linguística é redefinida e perpetuada pelo modo de utilização que esses agentes fizeram no decorrer de suas trajetórias escolares.

O que se pode apreender é que a apropriação do capital cultural continuou a ser uma estratégia de inserção, distinção social e profissional na vida desses egressos, mas ao se analisarem as narrativas, essas evidências colocam também em pauta uma marca relacionada à origem social.

Ao serem perguntados se alguém os ajudou em suas trajetórias profissionais, sempre responderam que não. Eles associaram suas trajetórias profissionais aos seus próprios esforços e/ou a uma capacidade inata, ou seja, ao que mencionei anteriormente: um “dom”. Nas narrativas, é possível identificar que muitas foram as estratégias para criar ou manter uma rede durável de relações proveitosas em suas vidas, embora essas relações não sejam evidenciadas como um elemento facilitador de inserção social.

Dessa forma, as diferenças nas condições de existência se refletem na linguagem, nos valores e nas práticas culturais. As leituras, as viagens, as relações, os costumes, os gestos, a postura, o modo de se relacionar com os objetos, com os lugares, com as circunstâncias, com o que se aprecia e consome, isto resultou num padrão cultural reconhecido como superior, conferindo-lhes um capital simbólico significativo. Esse capital simbólico correspondeu à maneira como cada um se vê e se faz ver, recebendo reconhecimento e prestígio social ao longo da vida.

No grupo constituído para a pesquisa, as sete narrativas apresentam indícios de que o acúmulo desses diferentes capitais refletiu-se nas escolhas de suas trajetórias profissionais, bem como na relação com as circunstâncias que lhes foram dadas e nas relações com as pessoas da família, resultando em carreiras de sucesso e numa participação intensa na vida social dessa região. Nessa direção, concordo com Nogueira e Nogueira (2006, p. 42) quando afirmam que:

Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar e se manter nas posições mais altas da estrutura social. A ideia é a de que esses indivíduos teriam melhores condições de serem bem-sucedidos no sistema escolar, no mercado de trabalho e mesmo no mercado matrimonial, ou seja, nas principais instâncias em que se disputa e se decide a posição social futura dos indivíduos.

Por tudo o que foi exposto, é possível relacionar, de modo sintético, que o ensino secundário no Maria Constança, bem como as famílias que compunham essa população, não trataram apenas de instruir essas gerações, mas garantir que adquirissem habilidades e um conjunto de regras sociais, de comportamentos, condutas, normas e valores que poderiam garantir-lhes posições privilegiadas na sociedade. O que se depreende é a necessidade de compreender o significado das práticas que possivelmente originaram esse conjunto de regras acima descritas e incorporadas pelos estudantes secundaristas do Maria Constança.

2.3 Práticas docentes e discentes no Maria Constança: elementos para um quadro de análise

Neste tópico busco caracterizar as práticas escolares entre docentes e discentes nos anos de 1950 a 1970 que foram citadas pelos egressos como responsáveis pela incorporação

de saberes e comportamentos necessários à continuação dos estudos superiores e que, na ótica dos estudantes sujeitos desta pesquisa, possibilitaram distinção da educação secundária, que receberam no Maria Constança.

As práticas escolares são práticas culturais, ou seja, estas compreendem a realidade e estabelecem relações significativas, partilhadas socialmente e historicamente (SILVA, 2005). Observo que as práticas não são individuais. São culturalmente e socialmente exercitadas pelas relações entre os diferentes agentes sociais, produzidas e reproduzidas coletivamente, nas escolas e demais espaços da sociedade.

A partir desse entendimento, considera-se que o Maria Constança se constituiu em uma escola de qualidade até os idos de 1971 e que se efetivou pela composição de várias características que são inerentes à cultura escolar

No primeiro capítulo, busquei evidenciar com base nas produções acadêmicas, o lugar de distinção do Colégio Maria Constança. Pessanha e Silva (2008b) revelam que uma das características formadoras da exemplaridade alcançada pelo Maria Constança deve-se à seletividade tanto em relação aos egressos pelo exame de admissão, quanto pelo prestígio de ser professor e dar aulas nessa instituição.

Considero que possivelmente, dentre os vários aspectos que podem ser analisados como elementos de produção da qualidade educacional atribuída ao Maria Constança, está a atuação docente, ou seja, as práticas docentes, os modos de ensinar dos professores do Maria Constança.

[...] Os professores não possuíam formação específica, em sua maioria, mas eram **competentes, compromissados com o mister de ensinar, pontuais, esforçados e exigentes** quanto ao estudo dos estudantes. Eram, também, verdadeiras autoridades. (PESSANHA; SILVA, 2008b, p. 5, grifo nosso).

As características atribuídas ao ensino secundário de qualidade no/do Maria Constança, que foram explicitadas no excerto anterior, são a competência, o compromisso e o mister de ensinar, além da exigência.

As asserções que tratam da excelência dos professores, da qualidade do ensino ministrado por eles, associam-se a dois fatores: a uma dedicação em ensinar e ao capital simbólico, revelado pelo orgulho e prestígio que ser professor dessa instituição. Para manter o prestígio os professores a realizarem o melhor, fazendo cursos, estudando para continuar

nessa posição de melhores, representando o Colégio nas solenidades sociais no município e fora dele.

É evidenciado por Silva e Pessanha (2008) como produto da cultura docente dessa instituição: “Um dado interessante da cultura docente dessa escola é que seus professores eram convidados a proferir conferências em eventos culturais abertos à população, bem como chamados a representar a escola em solenidades sociais” (SILVA; PESSANHA, 2008, p. 4). Quanto ao processo de seleção dos professores, Adimari (2005) evidencia que eles eram indicados por serem conhecidos pelo bom trabalho desenvolvido em outras instituições:

[...] era uma honra dar aulas naquela escola, os professores geralmente eram indicados por outras pessoas, pois era uma escola muito conceituada e precisava cuidar para que o quadro de professores fosse da melhor qualidade. (ADIMARI, 2005, p. 107).

A respeito da formação e da qualidade dos professores, os egressos apresentaram⁵² que estudar com esses docentes se constituiu em uma motivação para que eles continuassem a estudar, afinal os professores eram referências positivas. A egressa Ana destacou na sua narrativa as características dos docentes:

[...] eu acho que eles eram exigentes, exigência! Que mais que eu vou dizer, e eles, de certa maneira, eles motivavam a gente pela própria formação deles. Eles eram muito competentes, um espelho. Eram professores que tinham excelente formação. Então, todo mundo, por exemplo, a professora Glorinha⁵³, ela tinha feito PUC Rio de Janeiro. Ela era uma raridade aqui em Campo Grande. [...] Então a professora de Biologia, a Ruth Pinheiro, estudou Biologia, não sei onde que ela fez, mas ela tinha assim, uma didática. [...] eu acho que a didática contribuía na formação. O primeiro motivo para mim à formação dos professores, a didática, essa Ruth que eu te falei. E a professora de Geografia Onei, meu Deus do céu, ela era assim excelente. Acho que era formada na USP. Então, **o que aconteceu, os professores daquela época eram a nata da intelectualidade da época. E para eles eu tenho impressão que dar aula no Estadual era o orgulho, sabe? Que era a melhor escola.** [...]. (ANA, 2012, p. 12-13).

O que a egressa Ana narrou não pode ser expressão da verdade, mas sem dúvida uma das possíveis representações sobre a escola e, nesse sentido, com base nas produções sobre as disciplinas escolares no Maria Constança, que indicam um ensino de qualidade, observo que

⁵² Na tentativa de dar fidedignidade as narrativas e não cansar o leitor, no apêndice G consta o quadro de nº 6 especificando os nomes dos professores citados pelos egressos e as disciplinas e os anos que esses professores lecionaram segundo os dados dos arquivos do Maria Constança. Fonte: DVD/OCE.

⁵³ A professora Maria da Glória Sá Rosa foi a primeira professora licenciada (em nível superior) de Campo Grande.

poucos egressos – ex-estudantes - se recordavam da formação dos seus professores. Considero este um dado importante para análise do ensino secundário.

A egressa Ana ressaltou os nomes dos professores que no período que ela estudou marcaram a trajetória de muitos estudantes: “Quem tinha uma formação sólida era Português, era Biologia, era Química, Geografia, que marcaram. Também esse professor que veio da Itália o De Mikelli, dava Desenho, era muito bom” (ANA, 2012, p. 7).

Ana evidencia a exigência dos professores, a formação deles, a didática, o orgulho de ser professor do Maria Constança. No entendimento da egressa, todas essas características faziam deles os melhores professores. Descrevendo-os como a nata da intelectualidade da época em Campo Grande, paradoxalmente a egressa evidencia a insatisfação com alguns professores que ela não considerava tão bons.

Eu tive um professor de Inglês, não sei se tá vivo ou tá morto, mas ele era péssimo. Ele não tinha uma boa formação de Inglês e ele ensinava a gente errado. Então, eu tenho vício de inglês até hoje porque eu aprendi errado. Ele nunca tinha ido para os Estados Unidos, a formação dele era fraca, a gente não ia muito além, porque ele era limitado, não tinha professor naquela época. O Ginásio, eu fui muito prejudicada. O Nagib Raslan, que Deus o tenha também, ele tinha um sotaque. Então não era um inglês excelente, a gente foi ter um inglês bom com a Rosa Melk. Alguém te falou da Rosa Melk? (ANA, 2012, p. 13).

O egresso Paulo, ao narrar sobre os motivos da escolha do Colégio Maria Constança, cita que era o melhor ensino secundário e tinha os melhores professores. “A escolha pelo Estadual deve-se ao fato de que ele tinha o melhor curso de ensino secundário da cidade. Era a única que tinha o ensino científico. E o Colégio possuía os melhores professores da cidade [...]” (PAULO, 2012, p.2). Marcos, que estudou no início da década de 1950, observa que os professores do Maria Constança eram excelentes e tinham domínio das disciplinas ensinadas:

A disciplina de que eu sempre gostei muito foi Matemática. Mas eu gostava de todas as disciplinas, nunca tive dificuldade em nenhuma. Todos eram excelentes professores. Mas algo que marcou muito, e que foi o que aconteceu: tudo o que esses professores me ensinaram, tudo o que eu vi aqui, caiu no vestibular. Quando eu estudei com eles, e depois fui para o Rio de Janeiro, eu prestei o vestibular para a melhor faculdade de Direito do Brasil na época. E o que eu aprendi com eles aqui me permitiu passar no vestibular sem fazer cursinho. (MARCOS, 2012, p. 2).

Paulo menciona em sua narrativa que os professores eram excelentes, mas nem todos eram licenciados:

É interessante, nós tivemos professores de Português que eram Advogados, o José Fragelli, que foi governador, ele foi professor de Português e ele foi um excelente professor de Português. Depois ele foi para o lado da política, e nem advogado ele era mais, ficou só na política. O João Pereira era Advogado e foi secretário de Justiça. Na Universidade Federal, que antigamente era Estadual, ele dava aula no curso de Odontologia, ele dava aula de Odontologia Legal. (PAULO, 2012, p. 5).

Sobre as especificidades de cada professor, o egresso Jonas vai dizer que é até difícil para ele fazer essa distinção, uma vez que muitos professores foram os únicos que ele teve, como comparar a outros?

Para ser sincero, eu falo que os professores eram bons e ótimos, porque da base que eles me deram mais tarde, porque eu não tinha nem como dizer se eles eram bons, porque eu não conhecia muitos professores. Como que eu ia dizer que a Maria da Glória era uma boa professora? Era a única que eu tinha. Ela era bem ativa, fazia teatro, fazia o pessoal fazer festival de música, essas coisas. Então, ela se interessava por tudo. Os professores de Educação Física, como eram militares também, a maioria, eles também se interessavam em realizar jogos, essas coisas. Então, para mim eles eram ótimos. Então pra quem participava das atividades, achava que era uma coisa ótima. Agora quem não participava, eu não sei se fala que a escola era boa. (JONAS, 2012, p. 10).

As narrativas dos demais egressos descrevem os professores como sendo excelentes. Na compreensão de Paulo, entre as características que diferenciavam o ensino secundário no Maria Constança, estava o quadro de docentes: “A diferença: já começou porque você tinha bons professores, você tinha bons métodos de estudos principalmente por influência deles, eles tinham bons métodos de ensino [...]” (PAULO, 2012, p. 3). Embora seja da mesma turma de Jair, Paulo não considera que a disciplina Educação Física fosse boa. Ao contrário, ele destaca que a mesma deixava a desejar e atribui a má qualidade ao fato das aulas serem ministradas por militares.

No que se refere às aulas de Educação Física serem ministradas por militares, Braga (2006) revela que essa prática era comum para o período em todo o território nacional, haja vista uma forte expressão do nacionalismo e militarismo presente na legislação brasileira. Segundo Braga (2006), o militarismo adquiriu importância com a Reforma Francisco Campos em 1931, o que permitiu a crescente inserção de militares nas escolas, uma vez que a legislação instituiu a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas e o número de profissionais era insuficiente para atender às necessidades educacionais.

Ana em sua narrativa evidencia mais uma característica dos professores. Segundo a egressa, os professores eram muito exigentes e disciplinadores. Ela atribui um valor positivo a essa exigência e à disciplina cobrada na formação. Relata que pela professora Maria Constança ser muito brava, os outros professores seguiam o ritmo dela:

Olha, a Maria Constança, que Deus a tenha, ela era bem brava. Assim, você não podia sair da sala, sabe, assim, ela vinha e a gente tinha medo dela. Não sei se alguém falou isso. Alguém falou isso? A gente morria de medo dela sim, era um pouco severo, ela era uma pessoa severa, bem enérgica, e a escola tinha esse ritmo. Mas nada de traumatizante também. Porque não tinha gente muito desobediente também. A gente tinha medo dela, ela tinha um jeito assim, então tínhamos um temor, mas andando na linha, não saindo da aula fora do horário normal. (ANA, 2012, p. 7-8).

Em relação à narrativa de Ana sobre a vigilância da diretora Maria Constança no que tange aos estudantes faltarem às aulas, localizei a Portaria nº11/63 do Livro de ocorrências, determinando a suspensão de estudantes que adotaram essa prática.

Considerando que a escola secundária tem por objetivo além do desenvolvimento físico, moral e intelectualidade, também o desenvolvimento integral da personalidade humana na compreensão de direitos e deveres do futuro cidadão; que o aluno cidadão de amanhã tem o dever próprio de zelar socialmente pelo bom nome de seu Colégio, representá-lo condignamente em todas as ocasiões necessárias não só pela atitude pessoal como no alinhamento de sua apresentação, considerando que a frequência às aulas é obrigatória e tendo em vista que vários estudantes do turno vespertino, esquecendo-se de suas obrigações escolares, vêm em caráter recorrente substituindo as salas de aulas pelos salões do cinema deixando seus livros guardados nas casas vizinhas, disfarçando seus uniformes escolares para iludir a vigilância das autoridades competentes para zelar da educação dos menores, atos estes que depõem contra a disciplina, prejudicando não só seus colegas, como todos os que aqui labutam. (PORTARIA Nº 11/63, LIVRO 4, CAIXA 3, CD2, Livro de ocorrências).

Pessanha e Silva (2008c), ao descreverem as características de ser professor e aluno de uma escola “exemplar” (PESSANHA, et al, 2007), revelam que a exigência por meio das normas disciplinares era um elemento formador de uma escola exemplar e que a exemplaridade era externada além dos muros da escola.

Normas disciplinares severas, às quais estavam sujeitos os alunos, mesmo fora da escola, caso estivessem uniformizados; a criação e manutenção de corais, bandas, grêmios, associações de alunos e associações de ex-alunos, indicam a preocupação de, além de ser exemplar, externar essa exemplaridade mesmo fora dos muros da escola. (PESSANHA; SILVA, 2008c, p. 13).

Paulo, ao falar dessa vigilância, narrou que a disciplina, o compromisso, as exigências eram cobradas pelas famílias e pela escola, e atribuiu um valor positivo a essas exigências:

[...] eu sou do tempo que os professores passavam na carteira todo dia para ver quem fez a tarefa, e os professores rubricavam, não dava para não fazer, senão a gente morria de vergonha, era um escândalo, iam para a nota, os pais vinham, os professores sabiam. [...] A gente era bagunceiro mesmo, ninguém era santinho não, e na hora do recreio era uma bagunça, a gente era uns capetas, tinha intervalo que era uma zorra, jogava papel, giz. Mas dentro da sala de aula não. Nunca faziam bagunça na sala de aula, os alunos, quando um professor entrava na sala, ficavam de pé, só sentavam quando o professor mandava sentar, bagunça em sala de aula nunca, jamais, se respeitavam os professores. [...] E os pais não davam moleza, não, eles fiscalizavam e procuravam saber com os professores [...]. Mas essas exigências foram um diferencial na vida da gente, se não fosse isso, não ficaríamos estudiosos [...]. (PAULO, 2012, p. 5-9).

É possível relacionar a disciplina cobrada aos ideários de um modelo que valorizava a formação de cidadãos aptos e “úteis” à sociedade, profissionais e pessoas exemplares. Nessa direção, o egresso Paulo revela que toda essa disciplina era algo valorizado e até desejado pelas famílias, e cita que mesmo os estudantes não sendo “santos”, eles respeitavam os professores, e tinham medo, e que o respeito não era cobrado apenas na escola, mas era exigido também pelos pais. Paulo revela que quando ele estudava no Maria Constança a questão da disciplina era cobrada.

Ao que tudo indica, as práticas disciplinares que foram estabelecidas no Maria Constança eram aceitas e desejadas pelas famílias. As evidências nos permitem supor que as famílias da comunidade escolar viam na escolarização e nas práticas escolares disciplinadoras⁵⁴ dessa instituição uma estratégia de manutenção da qualidade do ensino.

As questões pertinentes à disciplina e vigilância foram recorrentes nas narrativas. E a cobrança era tanto dentro da escola como fora, mas nem sempre as regras eram obedecidas pelos estudantes. De acordo com Gonçalves (2011), existiram momentos nos quais os estudantes transgrediram as regras impostas, isso também foi verificado nas narrativas do Grupo estudado.

⁵⁴ Sobre estratégias disciplinares, ver: TRIDAPALLI, A.L. “Bons cristãos e virtuosos cidadãos”: estratégias disciplinares aplicadas pela congregação marista no Colégio Aurora. In: DALLABRIDA, Noberto; CARMINATI, João Celso (Org.) **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina final do século XIX- meados do século XX**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 27-50. E GODINHO, Eunice Maria. **Educação e disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

No intervalo, os alunos, os capetinhas (sic!) que queriam fumar... Naquela época era comum os garotos de 13 e 14 anos quererem fumar... Sabe o que a Maria Constança? Você estava urinando, ela vinha por trás de você e olhava para ver se você não estava fumando, então os garotos iam fumar no banheiro, “Você tá é louco! E se a professora Constança aparecer?” A gente levava cada susto! [...] ela entrava no banheiro masculino e olhava sua mão para ver se você estava fumando, ou com cigarro na mão. E quando ela pegava um cara fumando, nossa! Era suspensão, era um rolo, era uma confusão, parece que estava cheirando cocaína, naquela época não tinha droga, lança perfume era coisa de jogar nas pessoas, e não para cheirar, a droga era o cigarro, pai nenhum gostava que o filho fumasse [...] Então ela vigiava mesmo, não deixava fumar mesmo, você vê? Uma mulher de uns 60 anos, 65 anos, entrar no banheiro, não queria saber se o guri estava urinando ou fumando, ela olhava mesmo, e sentia cheiro do cigarro, ela entrava no banheiro e olhava na sua mão, e toda vez que ela ia ela pegava um, **mas a maioria morria de medo.** (PAULO, 2012, p. 8-9, grifo nosso).

Este é um excerto de Paulo que estudou no Maria Constança no final dos anos de 1950 e início de 1960, especificamente até 1963. No entanto, o que pode ser visto pelo livro de ocorrência, Portaria Nº 11/63, e por alguns relatos, essas infrações não foram tratadas como tolices, mas como um esquecimento do “dever”, depondo contra a disciplina da escola e prejudicando os colegas e todos os que trabalham na instituição.

Cada sujeito escolar tinha de cumprir seus deveres dentro da instituição e também fora dela. Cada espaço, tempo, movimento, conduta, eram devidamente observados e incluídos no cabedal de normas escolares. Dessa forma, puniam-se as transgressões e, por meio delas, as violações. A diretora Maria Constança Barros Machado relatou a Maria da Glória Sá Rosa que: “Se um aluno se recusava a usar uniforme, ou se comportava mal, o castigo eram as cópias. Depois vinham as suspensões e por último as transferências” (BARROS, 1991 apud, SÁ ROSA, 1991, p. 65).

Ao que tudo indica, não era apenas a formação intelectual que era cobrada. Na mesma medida cobrava-se a formação moral e uma *hexis* corporal - que perpassa a compreensão não apenas da postura física como bem pontuou (BRAGA, 2006), mas a maneira como os estudantes faziam a apresentação de si, pelo comportamento, roupas e aparência exterior. Segundo Rocha (2007, p. 78), o ensino secundário no Maria Constança:

[...] demonstram a intencionalidade de valorizar a disciplina, a conduta exemplar dos alunos, e o sentimento de civismo mediante a prática educativa da educação moral e cívica, [...] Tal postura era reforçada pelos professores e pela visibilidade e credibilidade que a escola buscava junto à sociedade, nos eventos sociais e culturais promovidos pelo Colégio com a participação de pais, alunos e professores.

A disciplina foi, de certa maneira, uma manifestação das práticas do Colégio. Considero que, no caso dos egressos do Maria Constança, a disciplina forneceu um matiz de percepção e ação (BOURDIEU, 2006) que estabeleceu um modelo e definiu as relações entre discentes e docentes. Eram normas e regras que regulamentavam os menores detalhes da vida estudantil e procuravam governar a conduta dos estudantes por meio da vigilância, tanto que os egressos Paulo e Rute explicitam em suas narrativas: “A Maria Constança era diretora na época, ela era exigente... Nossa! Como ela era exigente! [...] Os professores cuidavam muito” (PAULO, 2012, p. 6).

Outra característica atribuída às práticas escolares do ensino secundário no Maria Constança foi o ensino tradicional: “[...] o professor dominava. Aluno era aluno e professor era professor [...] era autoridade dentro da sala de aula e fora da sala de aula. Era prova todo mês, todo mês tinha prova, e você tinha que ter decorado o conteúdo.” (ESTER, 2012, p. 7). Observo um valor positivo atribuído ao ensino denominado⁵⁵ como tradicional.

Na mesma direção a Egressa Ana apresenta algumas características do que era a metodologia no ensino tradicional “[...] o ensino era tradicional, não tinha material didático, não tinha um mapa, não tinha, era muito pouco material didático. Era mais teórico do que prático.” (ANA, 2012, p. 4). O aluno Filipe apresenta as características do ensino tradicional como sendo o que se era empregado na época, mas atribui valor negativo a esse tipo de ensino:

[...] as aulas eram Tradicionais, de 40-50 minutos. Demorava a passar, naquela época não tinha diversificação, ensinava a ler e escrever, Português e Matemática eu gostava, o resto não, os professores eram muito chatos. E o ensino era bom, até porque eu saí daqui e fui pra Barbacena no último ano, e lá também continuou o mesmo esquema do Estadual, não senti dificuldade, as pessoas falavam assim em São Paulo é mais difícil, escola militar é mais puxado o ensino, eu não achei. (FILIPE, 2012, p. 2).

As narrativas indicam a preponderância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Embora alguns professores trabalhassem com metodologias diferentes, a centralidade estava posta na figura do professor e no conteúdo, por meio das apostilas didáticas (OLIVEIRA, 2009) – que foram citadas pelos egressos como livros didáticos - até 1960.

⁵⁵ Os alunos é que relataram que o ensino era tradicional.

As descrições dadas pelos estudantes secundaristas em relação às práticas de ensino apontam para a junção de elementos do ensino tradicional com algumas características que emergiram a partir dos preceitos da Escola Nova. Paulo (2012) evidencia que a professora de Português exigia a leitura de livros, mas destaca que os estudantes gostavam. Possivelmente, existia uma dinâmica, uma relação entre o conteúdo proposto nas leituras e o que seria ministrado em aula, aos interesses, ou gosto e afinidade pessoal com as temáticas, ou ainda uma disposição ou orientação familiar para a apreciação dos clássicos e o gosto pela leitura. A egressa Ana apresentou alguns elementos que permitem fazer estas aproximações:

[...] teve aulas assim que marcaram. Uma foi de Química, do professor Virgílio. Era um professor diferente que a gente não aprendeu muito de Química, mas a gente aprendeu muito da vida. Ele contava história, ele saía muito da aula, mas era interessante, era uma coisa que a gente gostava. Era enriquecedor, todo mundo gostava, ele era tranquilo. Ele dava um questionário e já dava as respostas. Então a gente estudava aquele questionário e as respostas, e você passava, entendeu. Eu tive professora de Biologia excelente, que era a Ruth. Professora Ruth Pinheiro, e ela era muito boa, explicava, dava o conteúdo, passava exercícios, mas não era uma aula maçante. a Glorinha, por exemplo, fazia a gente ler! Uma pessoa que ensinou a gente ler! Então, a gente lia porque era obrigado a ler romance, fazer resumo e tal. E isso formou muita gente, como formou a mim, ela interagiu com os alunos, todos participavam, era muito gostosa as aulas dela. (ANA, 2012, p. 4)

É notório que um *habitus* escolar próprio aos estudantes constitui-se nas práticas, valores e rotinas familiares, contribuindo na construção de disposições permanentes favoráveis ao aprendizado escolar.

[...] a professora Maria da Glória Sá Rosa, ela não indicava um livro, ela exigia que você lesse... Entre aspas, era uma exigência e isso era difícil um aluno que não gostava daquilo, o aluno pegava na biblioteca um livro, em dois ou três dias lia e devolvia, e o aluno acabava gostando. A professora Maria da Glória Sá Rosa, ela olhava e falava: fulano, você vai ler tal livro, e depois a gente precisava fazer uma apresentação oral sobre o livro. Eu não gostava muito de ler, mas a Sá Rosa nos obrigava a ler muitos livros: Machado de Assis, Érico Veríssimo, José de Alencar, Vinícius de Moraes, Eça de Queiroz. E no fundo ela exigia, ela falava assim: você daqui a duas semanas vai falar sobre Dom Casmurro, você vai fazer uma dissertação, uma apresentação oral... Você tinha que descrever o livro, o que você achou, de alguma forma você tinha que interpretar aquilo, quer dizer, para um garoto de 14 e 15 anos era muito interessante, fazia o aluno aprender a estudar. E isso foi muito bom, pois quando eu prestei o vestibular, eu tinha um bom ritmo de leitura, conhecimento e, por isso, não tinha dificuldade para escrever um texto dissertativo. (PAULO, 2012, p. 4).

A partir da citação, considero que, embora os egressos considerassem as leituras como uma exigência, o ensino secundário nessa instituição por meio das práticas escolares refinou nos estudantes um *habitus* estudantil, que de certa maneira contribuiu para o ingresso e permanência no ensino superior e, para seus familiares, essa escola contribuiu no processo de distinção via credenciais escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Marcos (2012), ao narrar os recursos didáticos utilizados no processo de ensino e aprendizagem em todas as disciplinas e os modos (metodologia) de trabalhar os conteúdos, destacou que no mesmo processo de ensino eram agregados elementos do Ensino Tradicional e da Escola Nova:

Em relação aos recursos didáticos, para todas as disciplinas existiam os livros didáticos, os professores também utilizavam mapas e o laboratório. [...] no final do ano havia a prova escrita e a prova oral. De modo geral, os professores eram bastante dedicados e nos ministravam mais de 90% do conteúdo e era sobre aquele conteúdo que os professores faziam as questões; eles davam o conteúdo do livro de capa a capa, então era fácil estudar. [...] Realmente eram aulas excelentes. A Maria da Glória estudou na Católica do Rio de Janeiro. Ela tinha muito conhecimento e propunha atividades que nos aproximavam da cultura erudita. Nós tínhamos acesso a diferentes espaços culturais, por meio de livros, dos clássicos, dos autores contemporâneos; ela incentivava a gente a ler vários autores. (Marcos, 2012, p. 6-7).

Existe uma especificidade em relação as narrativas de Marcos e Rute: ambos estudaram na década de 1950, assim como Ana. No entanto, Marcos e Rute enaltecem o ensino tradicional, como um método facilitador de aprendizagem. A egressa Rute pontua que:

As aulas no Colégio Estadual, durante o ginásio, era um ensino bem tradicional. A gente estudava, fazia tarefas, os professores chegavam, passavam as coisas no quadro, a gente copiava aquele estudo bem tradicional mesmo. A Maria da Glória estudou na Católica do Rio de Janeiro. Ela tinha muito conhecimento e propunha atividades que nos aproximavam da cultura erudita. Nós tínhamos acesso a diferentes espaços culturais, por meio de livros, dos clássicos, dos autores contemporâneos; ela incentivava a gente a ler vários autores. [...] E a professora Glorinha era uma professora extraordinária! Às vezes eu fico olhando assim como são as pessoas, às vezes falam, criticam os métodos de ensino. Olha, ela era assim moderna, atual, ela ensinava gramática, ela ensinava texto, ela discutia com a gente as coisas que estavam acontecendo, como a música no final da década de 1950, início da década de 1960, nós tivemos a Bossa Nova, o movimento da Bossa Nova. Então nós conhecíamos todos os músicos, todos os poetas, Vinícius de Moraes, Chico, o que estava acontecendo no país, sabe? (RUTE, 2012, p. 2-4)

Na descrição das características impressas ao ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Línguas Estrangeiras, Rute menciona que o tipo de ensino nessa instituição promovia um aprofundamento maior. Eles não apenas aprendiam, eles participavam do meio social e cultural por meio das aprendizagens:

Então, era uma coisa muito gostosa. Como a gente não ia gostar desta escola?! [...] Então a gente tinha esses professores. A professora Glorinha, por exemplo, incentiva a gente a ler, ler peças em Espanhol; a gente representava, fazíamos teatro do Machado de Assis, sabíamos o que estava acontecendo. A gente não tinha nem Tablet, nem Notebook, Internet, era o livro mesmo que a gente conversava que era o nosso interlocutor, era o livro mesmo. A professora que marcou a minha trajetória escolar foi a Maria da Glória, sem sombra de dúvidas, mas a gente teve outros bons professores como a Rute Pinheiro. Eu acredito que a forma como os professores trabalhavam nos levaram a ir mais fundo. Não sei se para todo mundo, mas para mim essa maneira de trabalhar, com incentivo à leitura para a participação em peças, porque assim você lê com mais profundidade, pelo menos para mim, me levou a ver o porquê das coisas. Eu considero que aquele tipo de estudo nos proporcionou ir e ter mais profundidade nos conhecimentos. (Rute, 2012, p. 2, 4-5).

Considero nas narrativas apresentadas que o significado das incorporações efetivadas no processo de transmissão de saberes, inculcação de valores, normas e comportamentos dentro do Maria Constança, expressava o valor atribuído a essa instituição. Desse modo, considero o modo de ser de um agente ou grupo, nesse caso dos estudantes secundaristas, como todas as características inerentes a um estilo de vida escolar: os modos de aprendizagem; a dedicação aos estudos; o comprometimento; ter um comportamento adequado; cumprir as normas e regras escolares; exaltar os mesmos valores é viver a cultura dessa escola e apropriar-se dela.

As normas que examinaram, qualificaram, classificaram, compararam, puniram ou premiaram, resultaram em um processo produtor e reproduzidor de disposições duráveis, que formou nos estudantes um estilo de vida e refinando um *habitus* estudantil. Era uma formação que dependia de estratégias bem articuladas capazes de determinar procedimentos que formatavam *habitus*. Sobre as premiações, a egressa Ester relata que existiam muitos concursos e que isso ajudava positivamente na autoestima dos estudantes:

Concurso de redação [...] inclusive eu ganhei não só lá no Estadual, melhor redação, [...] vieram as forças armadas que aqui eram muito presentes, o exército era muito presente aqui na época. E levaram isso pras crianças fazerem as redações e todas as escolas participavam. Eu me lembro de ir lá ao quartel ganhar o prêmio, que foi o tal do anel que eu destruí lá no laboratório. Lembro-me disso. Então, eu lembro que participei de curso de oratória, de teatro, de teatro eu fui revelação feminina. Esse já foi com a

professora Glorinha. Tinha taça, entendeu? Tinha prêmio, a gente ganhava prêmio. (ESTER, 2012, p. 29).

Sobre o comprometimento, não eram apenas os professores que apresentavam essa característica, mas, de acordo com Perez Gomez (2001, p. 165), “[...] a cultura dos estudantes se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra [...] mediadas pelos valores, pelas rotinas e pelas normas que os docentes impõem”. Nesse sentido, compreendo que os estudantes também eram comprometidos e demonstravam esse comprometimento por meio de suas práticas. Nessa direção, o egresso Paulo revela que:

Eu estudava com colegas, tinha assim dois amigos e sempre estudávamos, e todo dia tinha que estudar, tinha que fazer as tarefas, poucas disciplinas a gente estudava no dia da prova, isso era raro... **No Estadual não acontecia isso, os professores eram muito bons e exigentes, faziam a gente estudar constantemente, todo dia sem exceção.** Os meus pais não precisavam ensinar, minha mãe no início me ajudava, mas eles sempre pediam o caderno para ver se as tarefas estavam feitas. (PAULO, 2012, p. 5).

Ana revela que a disposição em estudar muito se relacionava também pelo fato da escola ser mista. Ana revela que a diferença do Maria Constança estava:

[...] primeiro, o fato de ser misto, isso contribuiu. Eu acho que inconscientemente devia ter alguma concorrência, uma competição, sabe. Então todo mundo estudava, porque ninguém queria ficar pra trás. Porque a gente tinha professores que faziam a diferença, e eu tinha colegas que eram muito inteligentes, o Carlos Nakal me deu muita aula de Matemática, ele sabia Matemática e eu era uma burra em Matemática. Então, eu acho que a gente estudava pra concorrer, eu acho. Hoje eu faço essa análise, mas penso que era algo inconsciente. Eu acho assim, o fato de ser misto e a disciplina que o Estadual tinha. Eu tenho impressão que aqui era mais bagunçado. E no Dom Bosco não tinha aquela preocupação de avisar os pais que o aluno não tá vindo. (ANA, 2012, p. 17).

Nota-se que a egressa enfatiza que pelo fato do Colégio ser misto, a concorrência dos estudantes era grande, todos queriam ser o melhor. O egresso Jonas relata que o compromisso em estudar associava-se também às relações de amizade “[...] a gente procurava não se distanciar dos amigos, porque talvez ficasse chato você falar: ‘eu passei, você reprovou’, então você não queria isso, né? Então todo mundo estudava.” (JONAS, 2012, p. 11). Observo que a dedicação aos estudos a partir dessa configuração era uma busca pela classificação, para continuar no nível dos outros estudantes, como indivíduos bem classificados, continuando a pertencer ao mesmo grupo, desfrutando do capital simbólico de ser aluno do Maria Constança

e estar entre os melhores, isso não representa que eles eram Inteligentíssimos, mas sim que se dedicavam para continuar no mesmo grupo.

Suponho que no Maria Constança algumas dessas práticas apresentadas fazem parte de um *ethos* que se traduz pelo gosto, pelo conhecimento, pela dedicação ao estudo, pois o ser intelectualizado não era traduzido apenas por boas notas, mas pela familiaridade com as práticas culturais, como o jornal, maratonas, desfiles, fanfarras, competições que não se restringiam às práticas escolares, mas eram a expressão destas para a sociedade. O estar estudante no Maria Constança perpassava a compreensão de uma ordem simbólica que permeava todos os agentes da referida instituição.

Estudar ou lecionar em uma “escola exemplar” em espaços reconhecidos como Patrimônio Histórico merece ser detalhado, uma vez que a monumentalidade dos edifícios escolares dava visibilidade e uma espécie de “perenidade” aos projetos dos grupos com poder político em cada cidade na época. (PESSANHA, 2008c, p. 8).

As narrativas dos estudantes secundaristas indicam uma relação entre o espaço físico e a ação pedagógica mencionada pelas autoras. Assim como as produções, as narrativas convergem para o entendimento do espaço escolar como um facilitador das práticas docentes e discentes distintas⁵⁶.

Em sua narrativa, o egresso Jonas revela por que, para ele, o Colégio Maria Constança era diferente dos outros e os estudantes preferiam este em relação aos outros três estabelecimentos de ensino secundário. Segundo o egresso em muitas características essas instituições eram parecidas, como a qualidade do ensino e os professores que eram os mesmos: no Osvaldo Cruz, no Maria Constança e no Dom Bosco. O ex-estudante revela que, para ele, entre as características distintivas do Maria Constança estava a arquitetura moderna dessa instituição. Era um atrativo, um destaque:

[...] na época a gente achava o Colégio bonito, bem moderno, diferente. Porque tinha tudo separado, banheiro de homem, de mulher, cantina. Coisas que nos outros Colégios não tinham, era uma novidade também. E ninguém sabia naquela época quem era, ou se interessava em saber que era projetado pelo Niemeyer. Não tinha nem conhecimento disso. (JONAS, 2012, p. 3).

⁵⁶ Não considero que os outros espaços eram ruins, apenas é possível reconhecer a diferença que os estudantes descrevem.

A relevância por possuir uma arquitetura moderna pode ser também encontrada no Relatório de verificação prévia do Estadual Campograndense de 1956⁵⁷. Pessanha e Silva (2008b) estudaram esse documento e ressaltam que o Colégio recebeu nota 10 na inspeção no quesito material e conservação.

No ano seguinte à sua inauguração, foi realizada a Inspeção do Colégio Estadual Campo-Grandense com vistas à autorização de funcionamento. O Relatório de Verificação elaborado como resultado dessa Inspeção apresenta uma avaliação muito positiva do edifício, concedendo nota 10 ao quesito Material e Conservação [...]. “Os edifícios são de construção moderna em cimento armado (Projeto Oscar Niemeyer)”. (Relatório de Verificação do Colégio Estadual Campograndense de Ensino Secundário, 1956). (PESSANHA; SILVA, 2008b, p. 8).

Com auditório, palco para celebração de atividades culturais, havia um incentivo a participar da vida cultural da escola e da sociedade. Essa edificação mudou a paisagem da cidade interiorana e se constitui em um orgulho da cidade, principalmente para os estudantes que pelos seus bancos passaram. De acordo com Braga (2005, p. 11):

O impacto dessa construção moderna em uma cidade “caipira” foi registrado por alunos e professores. [...] Um prédio diferente de muitos outros que pela cidade se viam e que, por algum tempo, mais exatamente de 1954 a 1971, se denominou Colégio Estadual Campograndense. Sonho de muitas crianças, adolescentes e jovens, tamanho privilégio de nele poder estudar, dado o conceito de seu bom ensino ministrado. Continuando na mesma rampa, chegávamos ao corpo do edifício propriamente dito. No centro ficava a secretaria, à direita ficava a sala da diretoria, supervisão e dos professores, à esquerda ficavam as salas de aula, em número de oito, distribuídas ao lado direito de um longo corredor com tijolos vazados; do lado esquerdo, no fim do corredor um laboratório que mais tarde virou sala de aula também. Desse corredor, saía o acesso aos banheiros, cantina e quadras esportivas. Outro local que atraía muito a atenção em relação à fachada da escola era o espaço livre que ficava do lado direito, gramado e com muitas árvores, porém esse espaço era muito pouco utilizado, não era um espaço disputado. Apesar de que, nas raras oportunidades em que havia alguma atividade fora da sala, o pátio gramado era usado. (BRAGA, 2005, p.11).

Uma egressa entrevistada por Campos (2004, p. 28. grifo do autor) evidencia o orgulho de ter na escola um espaço com auditório:

O privilégio de ser escolhida se justificava pela qualidade da instrução oferecida [...] pela valorização das atividades culturais. Quanto ao último aspecto Madalena expressa em seu depoimento a “*emoção de se ter uma escola com auditório, com palco*” - o que representava para todos os alunos,

⁵⁷ Esse Relatório consta nos arquivos digitalizados pelo (OCE) no CD 4, Caixa 10 Livro 6 das páginas 7 a 23.

um dos motivos de orgulho, na medida em que este era um espaço de efervescência cultural [...].

Figura 7– vista do auditório



Fonte: CAMPOS, 2004, p. 88.

O orgulho de estar nessa escola e de vivenciar essa cultura escolar destacado pela egressa revela o que é descrito por Bourdieu (2008d, p. 74): “[...] é um ter que se tornou ser uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrada da ‘pessoa’, um *habitus*. Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo”.

Estudar em uma instituição que tinha um auditório para os eventos culturais e festas direcionava, de certa maneira, as práticas escolares/curriculares entre docentes e discentes a serem estendidas a toda a sociedade. Eram atividades que iam para além dos muros da escola. A egressa Ana revela que: “Aquele salão de festa, aquele salão logo que você entra à direita era o máximo! Assim, às vezes você tinha eventos lá, coisas importantes da cidade aconteciam lá... Então a gente tinha muito orgulho disso” (ANA, 2012, p. 3).

Os dados contidos nos arquivos da escola indicam que o Anfiteatro era um dos mais importantes espaços da escola e da cidade e era usado como local de solenidades e festas pela prefeitura, e pelos estudantes era usado como um clube social onde os mesmos realizavam festinhas. No Livro de ocorrências nº 5 de 1956-1967 da Caixa 10 do CD 4, há o registro das atividades cívicas/culturais realizadas ou no auditório ou em outros lugares. Essas atividades são lembradas pelos egressos como uma das características distintivas do ensino secundário no Maria Constança em relação às demais instituições congêneres. No caso de uma atividade descrita no registro do Livro de Ocorrências, é possível compreender o significado dessas práticas que foram relatadas por alguns egressos.

Quadro 6 - Atividades cívico-culturais: indícios da valorização de atividades musicais

Data	Local	Atividade	Comemoração
21/04/1956	Auditório do Colégio	Desfile cívico com execução de um programa lítero-musical	Inconfidência Mineira (Joaquim José da Silva Xavier)
26/08/1956	Ruas da cidade	Desfile cívico -1ª vez que o hino de Campo Grande.	Não foi possível identificar, letra ilegível
07/09/1956	Rua 14 de Julho	Desfile cívico-Patriótico	Dia da Independência
21/09/1956	Dependências externas do Colégio	Festa ao ar livre com premiação para os melhores trabalhos desenvolvidos	Dia da árvore
24/10/1956	Auditório do Colégio	Apresentação lítero-musical	Comemoração dia das nações unidas

Fonte: Livro de ocorrências/Livro 5/Caixa 10/CD4. PESSANHA; Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. 2011. .

Organização: Ribeiro, 2013.

O evento grifado foi narrado por dois egressos, e as atividades a serem desenvolvidas no evento constam no Livro de Ocorrências:

24/10/1956 – Comemoração do dia das Nações Unidas com festa escolar lítero – musical, interna, onde foram apresentados vários números, pelos estudantes e dirigidos pelos respectivos professores, nas cinco línguas estudadas no Colégio. Português, Latim, Francês, Espanhol e Inglês. (PESSANHA; ASSIS, 2011, Livro 5/Caixa 10/CD4).

Sobre a festa das nações, a egressa Ana, que estudava na escola no período retratado, narra que:

A gente tinha sim esse orgulho. E havia promoções, tinha festas, Festa das Nações, festa não sei o que lá, a gente participava, sabe? Era dinâmico. A escola era dinâmica. E os professores é que faziam também isso tudo. Eles falaram da Festa das Nações? Eram incríveis as apresentações, as atividades apresentadas nas diferentes línguas estrangeiras. Hoje não se vê mais isso. (ANA, 2012, p. 14).

Rute descreve a importância desse espaço e o papel das práticas desenvolvidas na trajetória formativa dos egressos. Para ela, esse era também um momento de aprendizagem, de abertura para o mundo:

Os eventos culturais no Estadual mostraram para a gente que escola não é só sala de aula. Foram muito importantes esses eventos, pois vimos que a escola abre o mundo para a cultura. Então esse contato com a cultura foi uma característica bem marcante na minha trajetória, e para a maioria dos outros alunos também. Realmente foi muito importante, sabe?! (RUTE, 2012, p. 8).

Nessa direção, Jonas assevera que esse espaço contribuiu para formação de uma elite cultural:

Mas o Estadual revelou muita coisa boa para cultura, porque foi o primeiro Colégio que tinha teatro, um auditório grande. Então, ali você tinha um espaço e não podia deixar sem usá-lo. Então, aconteciam as coisas ali, os estudantes interessados, quem tocava violão, faziam essas coisas, frequentavam bastante. [...] Então, isso daí foi uma coisa normal, porque não tinha outra coisa na cidade, não tinha teatro, só tinha cinema. Então, fora a vida escolar, a vida aqui da cidade parava, porque você ia para o cinema, começava a sessão seis e meia, sete horas, nove horas acabava a sessão, você já ia embora pra sua casa e não tinha mais nada. (JONAS, 2012, p. 12-13).

Nota-se que o aluno relata que o Maria Constança revelou muita coisa boa para a cidade: cantores, compositores, autores de livros. No decorrer da entrevista, ele cita os nomes. Mas o que realmente chama a atenção é o fato de que, durante um período, o auditório dessa escola e as atividades educativas desenvolvidas e apresentadas nele é que davam vida à cidade⁵⁸. Fora o que acontecia na escola, segundo o egresso, a cidade parava.

Na mesma direção, de que a escola não era apenas a sala de aula, Adimari (2005), ao tecer suas considerações sobre a importância dos espaços do Maria Constança para a cidade, sugere que esses espaços foram decisivos para a constituição de uma cultura entre a escola e a cidade. A autora menciona:

O auditório é o grande destaque para a cidade. [...] Compreendi que a pedagogia do espaço escolar não se restringe ao trabalho cotidiano de alunos, professores e funcionários da escola, ela transcende aos muros e abarca a sociedade, numa silenciosidade que se quebra quando as culturas se cruzam nas práticas sociais realizadas no espaço escolar, tendo no auditório o lugar para tais realizações. (ADIMARI, 2005, p. 101-105).

Nas narrativas de Jonas aparece a importância dos jogos estudantis como parte das práticas escolares na formação dos discentes:

[...] o nosso time era campeão da cidade. Era uma fase que tinha muita rivalidade entre os Colégios, e eles disputavam: nas competições as coisas que tinha (sic!) valor era a disputa da fanfarra que quem ganhasse o título de campeão de fanfarra era considerado o melhor Colégio. E nos jogos estudantis, o futebol de salão, que era uma novidade, então, era muito disputado os jogadores (sic!). Por exemplo, eu estudava no Estadual, mas tinha sempre proposta do Dom Bosco, pra seguir para o Dom Bosco sem

⁵⁸ Esse não era o único espaço da cidade, o próprio egresso relata que, existiam os clubes: o Rádio Clube era frequentado pelas elites e o Círculo Militar pelos filhos dos militares, ao Sírio Libanês iam os Libaneses e seus descendentes, mas esses espaços não eram abertos a todos. O único espaço aberto e que não precisava pagar mensalidades, apenas o que ficava acordado em razão da festa ou atividade era o Maria Constança, tanto é que três egressos relataram que quando queriam fazer alguma festa para que todos os estudantes e ou os estudantes e seus familiares participassem faziam no Maria Constança, assim todos iam.

pagar nada, só pra jogar o campeonato estadual. Como existiam jogos estudantis e na época existiam os “Jogos Noroestinos”, então de onde que eles iam tirar os estudantes, os atletas? Das escolas, né? Como a cidade era pequena, tinha o campeonato de futebol, o Operário, o Comercial, a gente jogava nesses times. Então, a gente tava estudando e todo mundo sabia que a gente era jogador de futebol. Então, ele já separava: “você vai jogar futebol”. Por exemplo, a família do professor de Educação Física, do professor Pimentel, eu estudava na sala com eles, com os filhos do Pimentel, o outro esqueci o nome, o pessoal do Penttegil jogava mais basquete. [...]. (JONAS, 2012, p. 3-8).

Braga (2006) traz contribuições para o entendimento das atividades culturais, cívicas e desportivas do Maria Constança. O referido autor, ao tratar da importância dos jogos estudantis, descreve os resultados positivos dos jogos estudantis:

O espetáculo e a importância do Colégio para a cidade de Campo Grande, podiam ser constatados desde 1961 nos desfiles de 26 de agosto e 7 de setembro, na principal rua do centro da cidade, Rua 14 de Julho, contando com um grande público. Nesses desfiles o Maria Constança mostrava os resultados esportivos, com as alunas desfilando com o uniforme de Campo Grande e ostentando placas e faixas com as vitórias conquistadas nos Jogos Noroestinos. (BRAGA, 2006, p. 92)

Ao que tudo indica cursar o ensino público secundário no Maria Constança se constituiu para esses ex-estudantes numa estratégia de diferenciação e distinção entre eles e os demais grupos de estudantes do ensino secundário em escolas congêneres, haja vista a grande seletividade dessa instituição.

2.4 A estruturação do *habitus* estudantil

Ao analisar as práticas escolares utilizadas no Colégio Maria Constança para formar seus estudantes, compreendo que essa formação pretendia não apenas instruir, mas também educar esses sujeitos e dessa forma desenvolver um estilo de vida e refinando-lhes um *habitus* culto. (BOURDIEU, 2008a).

Os dados sugerem que tanto os saberes apreendidos, como os exercícios físicos, os jogos estudantis, os desfiles, o regime disciplinar, as atividades culturais eram concebidos para produzir modos de ser e estar voltados ao trabalho, à inserção social e profissional, ao prestígio, à distinção, à competição, entre outros. O que se pode encontrar das regras

descritas, assim como nas narrativas dos egressos, é que o ensino secundário no Maria Constança relacionava-se às prescrições em âmbito nacional:

A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim; pelo contrário, deve ser a formação do homem, para todos os grandes setores da atividade nacional, construído no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito **atribuo ao ensino secundário à função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos** [...]. (CAMPOS, 1933 apud DALLABRIDA, 2007, p. 22-23, grifo nosso).

As análises das produções e das entrevistas sugerem que as famílias e a escola basearam suas regras no desígnio de proporcionar aos seus filhos uma sólida instrução, que propiciasse uma educação física, intelectual e moral, ou seja, que formasse integralmente os estudantes. Nessa direção, Paulo relata que o ensino secundário no Maria Constança formava os estudantes, estes realmente aprendiam e isso permaneceu “[...] eu não aprendi a decorar, eu não sei o que é isso - é o que? E isso é orientação de professor, eu nunca decorei nada, eu aprendia, eu estudava” (PAULO, 2012, p. 4).

As narrativas indicam que a educação intelectual, moral e física estava imbuída na disciplina, no bom comportamento, da obediência, da assiduidade, da eficiência dos professores. Todos esses elementos possivelmente contribuíram no processo de refinamento do *habitus* estudantil, compondo internamente o estudante no Maria Constança, constituindo assim uma matriz de percepções e apreciações.

Para Bourdieu (2010a), essa matriz seria o *habitus* que faria com que esse sujeito agisse de determinada forma de acordo com as circunstâncias que lhe foram dadas. Equivale a dizer que as relações e práticas constituíram estilos de vida (modos de ser) que constituíram o *habitus* (maneiras de agir) desses estudantes.

As evidências sinalizam que a educação secundária, sobretudo a ministrada no Maria Constança, teve impacto na produção de um estilo de vida estudantil (BOURDIEU, 2003) que constituiu um sistema de disposições duráveis, *habitus* estudantil, nesses agentes, que foram repetidos ao longo de suas trajetórias escolares e profissionais. Todavia, não se pode deixar de considerar que outros elementos foram cruciais nesse processo, haja vista que o processo de incorporação do *habitus* tem a ver com todas as práticas sociais vivenciadas pelos indivíduos. É indispensável ressaltar que o próprio ambiente familiar apresenta uma eficácia educativa. Ao analisar a obra de Pierre Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2006, p. 33) nos explicam que:

Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados.

Nesse sentido, compreende-se que, para Bourdieu (2010a), o estilo de vida estudantil, ou o *habitus* estudantil, origina-se no *habitus* de classe, o qual, conseqüentemente, interfere na estruturação do *habitus* familiar, uma vez que as condições objetivas de existência engendram e determinam, de certo modo, as escolhas e preferências pessoais. O tipo de vestuário, o uso da linguagem, o gosto musical, o envolvimento com a cultura, a valorização da educação escolarizada, o processo de angariação por capital cultural, entre outros, são fatores que, certamente, evidenciam a relação dialética entre agente e classe social.

Ao recolher as narrativas por meio de entrevistas dos ex-estudantes secundaristas do Maria Constança - após mais de 40 anos longe dessa instituição -, encontrei diferentes modos de perceber e vivenciar as práticas escolares e comportamentos. Mas foi possível identificar que eles apresentavam uma postura muito peculiar ao lembrar a trajetória escolar. As pequenas diferenças encontradas foram os significados que cada um deu às experiências vividas nessa instituição escolar. Entre outras narrativas possíveis, escolho esta que chamou mais atenção:

As pessoas veem a nossa formação, parece que a formação escolar é inerente à pessoa. Eu acho que o ser estudante do Maria Constança foi um privilégio para mim, assim como ser professora. Muitos professores passam, muitos estudantes passam e não ficam. Quando trabalhamos fora, isso sempre acontece. Eu trabalhava em um centro de atendimento às crianças que frequentavam a escola; eu trabalhava com as psicólogas e pedagogas que iam à escola avaliar as crianças. E eu fazia os relatórios de atendimento às crianças, fazia muitos relatórios, e elas sempre falavam: “como você faz relatório bem!” [...] Eu falava: “Eu aprendi na minha escola.” E elas falavam: “Você escreve bem!”. Então eu falava: “Eu aprendi na minha escola pública”. As pessoas sempre falavam da escola pública, e eu sempre falei que a minha escola pública era muito boa, eu sempre pude me orgulhar, e fica assim parecendo que a escola que eu estudei não é a mesma que outras pessoas estudaram, era diferente. [...] Do tempo que eu estudei no secundário, os comportamentos e condutas que eu internalizei no Estadual me favoreceram muito na minha trajetória no ensino superior, pois com filhos, casa, marido, se eu não tivesse aprendido a estudar, a me concentrar, a estudar bastante na sala e deixar pouca coisa para fazer em casa, a ter disciplina para estudar. (RUTE, 2012, p. 5-9).

A egressa entrevistada atribui um valor significativo às aprendizagens e titulação escolar. Esse pertencimento descrito, orgulho de ter estudado em uma instituição pública, faz parte de um

capital simbólico capaz de conferir aos estudantes algumas vantagens e distinções no período relatado, que possibilitavam o acesso ao ensino superior, o que também implicou em maior titulação e maior especialização para manter-se bem colocado na sociedade. Nessa direção, o egresso Paulo pontua que as aprendizagens e disciplina do ensino secundário produziram nele disposições para estudar:

Você, depois de 40 ou 50 anos ter professor que você nunca esqueceu, já é uma coisa que você dá valor. [...] a professora Maria da Glória Sá Rosa, ela não indicava um livro, ela exigia que você lesse. [...] Mas essa leitura obrigatória, que o professor de Português fazia você ler, ler e ler, interpretar, então você criava facilidade para escrever. Ah... Sempre tinha uma leitura, sempre tinha que estudar, e a gente já tinha o hábito de estudar, vinha aquela disciplina do ensino secundário. (PAULO, 2012, p. 8-11).

Características como: dedicados, disciplinados, estudiosos, inteligentes, portadores de uma facilidade para estudar, possuidores de um hábito escolar, aparecem com frequência nas narrativas quando os egressos se definem como estudantes do ensino secundário. Tais traços são típicos do processo formativo familiar e são requisitados pela instituição escolar, fazem parte de suas exigências, de seus códigos de conduta, especificamente entre os idos de 1950 – 1970 no ensino secundário.

O contato com a literatura estrangeira, por meio desses professores, favoreceu a aprendizagem de outras culturas e, principalmente, de comportamentos que, sem dúvida, nos oportunizaram ter uma melhor fluência nas leituras que eram exigidas na Universidade. Por exemplo, na Universidade eu li *O Capital*, de Marx e eu não senti dificuldade. Acho que essa prática de leitura em vários idiomas, que eram estimulados no Estadual, facilitou as aprendizagens no curso superior. (MARCOS, 2012, p. 8).

Na narrativa do egresso Marcos, apreendo o valor atribuído ao capital cultural, especificamente ao do tipo escolar, pois, dessa forma, o egresso foi familiarizando-se com universo cultural escolar. Esse contato com as obras culturais identificadas pelo egresso depende também das condições sociais em que os agentes estão inseridos e se dela participam, uma vez que o estilo de vida é orientado pela necessidade existencial, pela obrigação de acúmulo de capital econômico e pela angariação de capital cultural.

Eu acho que isso dependia muito da família também. Porque eu, por exemplo, [...] quando eu era pequeno, moleque, meu pai tinha um caminhão. Então ele fazia viagem pra Cuiabá, essas coisas. Então, quando ele chegava ele falava pra mim, assim “Olha, como que tá no Colégio?”, primeira coisa que perguntava, “Ah, to bem”, “quero ver suas notas”. Daí ele falava “estuda, você tem que estudar, porque no futuro você não pode ser que nem o seu pai”, ele falava. “Só tenho o caminhão,” e “eu não quero que você seja

peão”, ele falava. E eu aceitava. E como eu sempre fui uma pessoa assim, talvez com um QI melhorzinho, um pouquinho, eu assimilava fácil as coisas. Então [...] pra poder jogar bola, meu pai falava assim “você só vai sair daqui depois que você fizer sua tarefa. Você já fez tarefa?”. Ele talvez nem entendesse o que eu tinha feito ali, mas ele me cobrava. Então minha mãe falava “pode jogar bola”. Então, acho que até incentivado pelo esporte, eu procurava estudar pra tirar notas boas. (JONAS, 2012, p. 17).

Por meio dessa narrativa apresento como a aquisição e a posse de capital cultural são essenciais para identificação de alguns elementos produtores de um *habitus* estudantil, pois refletem os bens simbólicos e materiais desejados e, então, possuídos pelos estudantes.

Ao analisar as sete narrativas do ex-estudantes secundaristas do Maria Constança, considero que, provavelmente, a educação secundária pública oferecida no Maria Constança, em muitos momentos, foi reelaborada pelos egressos em suas diferentes trajetórias escolares, profissionais e forneceram sentidos e valor a determinadas condutas, deveres, sensibilidades e expectativas, e dessa forma teceram um *habitus* estudantil que nesses indivíduos conferiu uma postura voltada ao gosto pelos estudos, pelo ensino⁵⁹, pelos estudos e trabalho, o prestígio, a distinção social e profissional, que expressam um estilo de vida. Jonas considerou:

[...] eu acho que do tempo do Maria Constança, o que eu trouxe foi apenas aquela vontade que eu tinha de escrever que começou naquela época, [...] eu escrevia para o jornal A Pena. E quando eu comecei a escrever [...] eu estudava no Estadual, apesar de ser muito jovem. E naquela época, você às vezes tinha até vergonha de falar “eu escrevo poesia”, essas coisas. Aí quando eu cheguei a Campo Grande, comecei a mexer com presidente do sindicato, comecei a mexer com jornalzinho do sindicato, aí voltou a vontade de escrever. Depois eu conheci o professor Reginaldo Araújo, que é da Academia, ele falou “olha, escreve, pois você escreve muito bem”. Daí, eu escrevi o primeiro livro⁶⁰ e, por acaso, quem prefaciou foi a professora Maria da Glória. Daí foi quando eu comecei a escrever. (JONAS, 2012, p. 18).

Esse estilo de vida informou a incorporação de um *habitus* que foi perpassado por fluxos sociais, constituídos em relações e práticas e adaptadas às mais diversas circunstâncias. Contudo, fizeram com que esses indivíduos acumulassem os mais diferentes níveis dos

⁵⁹ Cinco egressos dos sete entrevistados foram professores em algum momento de suas vidas. Até mesmo Jonas, que era jogador de Futebol no ensino secundário, depois juiz de futebol por dez anos, engenheiro por formação e continuou atuando nessa área, graduou-se em Direito, é advogado e escritor, ficou durante dez anos lecionando nos cursos de Engenharia na UFMS e na FUCMAT. Possivelmente a experiência com os professores do secundário teceu um estilo de vida estudantil que é expressão de um estilo de vida profissional. Observa-se que no contato com esses egressos, com exceção de Rute, que na pré-entrevista por telefone me informou que era professora, dos outros seis, nenhum eu tinha conhecimento de que haviam atuado como docentes em algum momento.

⁶⁰ O egresso tem seis livros publicados e escreve para as revistas de música e cultura, além de ser colunista esportivo e político de jornais da cidade.

diversos tipos de capitais. Os egressos do Maria Constança tornaram-se indivíduos detentores de um considerável volume de capital econômico, social, cultural e simbólico, compondo assim uma “elite de dirigentes”⁶¹ em Campo Grande/MS. Alguns egressos tiveram uma acumulação inicial desses capitais em suas famílias, mas, possivelmente, foi no Colégio que estes foram intensificados. A passagem desses indivíduos pelo Colégio Maria Constança propiciou a reconversão do capital econômico da família de origem em capitais escolar, cultural, social e simbólico que os acompanharam nas trajetórias escolar, profissional e familiar.

⁶¹ A expressão adotada é com base nas leituras de Pessanha (1991; 2007 et al, 2012a, 2012b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recupero nessa parte as problematizações iniciais que me conduziram a investigar ex-estudantes secundaristas do Maria Constança, entre os anos de 1950 e 1970, e o que produziu o modo de ser estudante e a distinção acadêmica e profissional. Se, no início, as indagações eram dispersas, com o desenvolvimento da pesquisa foi possível organizá-las e atribuir um sentido lógico às questões iniciais. Trago-as sem a pretensão de esgotá-las, mas com o intuito de colocar em *zoom* o ensino secundário público no referido Colégio.

Além disso, a incursão na produção acadêmica sobre o Colégio Maria Constança, o contato com documentos e os dados levantados com ex-estudantes secundaristas possibilitam construir sínteses da temática em estudo, isto é, sem essa combinação a compreensão ficaria aligeirada e superficial.

Nesse sentido, volto às questões que fomentaram a investigação e as reflexões já inicialmente focalizadas nos capítulos anteriores.

1. Como se caracterizou o ensino secundário em Campo Grande/MS no período de 1950 a 1970?
2. Quais seriam os traços definidores (distintivos) do Colégio Maria Constança em relação às outras instituições congêneres existentes em Campo Grande/MS?
3. Qual o significado das práticas escolares para os estudantes secundaristas do Colégio Maria Constança?
4. Quais permanências e interiorização das práticas escolares delinearam um modo de ser e estar nessa instituição?

Em relação à primeira indagação, observo que o ensino secundário se caracterizou entre os anos de 1950 e 1970 em Campo Grande com um padrão de seletividade e como uma escola para poucos. Entre os traços distintivos do Maria Constança em relação às instituições congêneres (Auxiliadora, Dom Bosco e Osvaldo Cruz) de ensino secundário na cidade, destaco o fato daquela ser pública, ser a primeira a oferecer o científico (colegial)

para ambos os sexos, ser laica, detentora de um quadro de docentes competente, possuir uma arquitetura moderna com espaços para práticas escolares e atividades culturais.

As práticas escolares narradas pelos egressos do Colégio Maria Constança sinalizam que os referenciais que balizaram estas foram a atuação dos professores, a seletividade dos exames de admissão, o elevado índice de seletividade e a competição, possivelmente angariava os melhores estudantes e professores, por fim o compromisso dos agentes envolvidos nesse espaço escolar.

As narrativas em conjunto com os dados dos arquivos indicam que a educação secundária no Maria Constança sugere elementos de um processo de elitização dos grupos, que ao adentrarem esse espaço se reconheciam como uma elite, independente de sua origem social, por isso, um grupo merecedor de receber um tratamento privilegiado, pois deram provas desse merecimento ao passarem no exame de admissão.

Ainda, as narrativas sinalizam que para instruir, educar e formar seus estudantes, a escola contou sempre com o apoio das famílias e da sociedade. O colégio Maria Constança, visto aqui como um espaço distinto, ou “exemplar” (PESSANHA, et al, 2007), cumpriu seu papel com excelência. Na distribuição das práticas escolares, o controle das atividades, o exercício, a disciplina e a vigilância foram práticas constantes no cotidiano dessa instituição.

As práticas escolares inerentes ao trabalho de ensinar e aprender indicam que, entre outras características, os estudantes do Maria Constança apresentavam um bom aproveitamento escolar, eram ou vieram a ser, por meio da seletividade exigida no exame de admissão, estudiosos, esforçados, possuidores de um *ethos* que se traduz pelo gosto, pelo conhecimento, pela dedicação ao estudo, pois o ser intelectualizado não era traduzido apenas por boas notas, mas pela familiaridade com as práticas culturais.

Em face desse entendimento, as narrativas analisadas aludem que ser estudante no Maria Constança era estar envolvido com os desfiles, fanfarras, jogos estudantis, eventos culturais, vivenciar a escola e as práticas subjacentes a ela. E que o estar estudante no Maria Constança perpassava a compreensão de uma ordem simbólica que permeava todos os agentes da referida instituição. Nas produções acadêmicas foi possível encontrar dados que permitam pensar no papel dessa escola na formação dos grupos no período pesquisado. Também, considerei que o Maria Constança se tornou uma referência no ensino secundário em Campo Grande pela atuação dos agentes inseridos no cenário desta instituição.

Os dados evidenciam que possivelmente o ensino secundário no Maria Constança não apenas instruiu os estudantes, mas, sobretudo, garantiu que eles adquirissem habilidades e um conjunto de regras sociais, de comportamentos, condutas, normas e valores que poderiam garantir-lhes posições privilegiadas na sociedade.

Deste modo, relacionei que o processo educacional no Maria Constança esculpia agentes distintos, exemplares, certos de sua ascensão na escala social, haja vista que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades (BOURDIEU, 2010b). Facilmente se presume que os estudantes de posse de uma “formação exemplar”, como a dada no Colégio Maria Constança, tinham mais chances de ascender na escala social, produzindo assim um estilo de vida voltado ao bom desempenho e inserção social e profissional.

O Maria Constança, ao conferir esse *habitus* estudantil aos estudantes, os dotou de boas condições para alcançar uma realização profissional, haja vista que o capital escolar adquirido nessa instituição obteve grande valor no mercado de trabalho. Encontrei indícios nas narrativas da existência de uma dimensão da estrutura familiar, uma orientação nesse processo de constituição do *habitus* estudantil, haja vista que cada um dos egressos foi reelaborando o que incorporou na família e na escola, assim como em toda a sua trajetória pós-escolar. Entretanto, o que foi possível perceber nessas análises é que muitos deles compartilham um *ethos* muito semelhante, demonstrando que esse *habitus* regeu, em muitos momentos, suas vidas pós-ginásio e refletiu em pessoas de seu convívio.

A partir das dimensões subjetivas narradas pelos egressos ao evocarem o que marcou sua passagem pelo Maria Constança - quais práticas faziam dessa instituição um espaço de formação distinto, ou seja, diferente dos outros -, foi possível perceber que não foi apenas pelo conjunto de práticas docentes que se constituiu um *habitus* estudantil, embora essa narrativa tenha emergido - “Mas o sucesso do Estadual, eu acho que não foi bem pela escola, era a turma de professores, eles faziam a diferença, diretor, professor [...]” (FILIPE, 2012, p. 14) -, mas, sobretudo, pela afinidade dos agentes em relação à instituição, ou seja, pelo conjunto de experiências adquiridas no processo de aprendizagem, pelo processo de identificação social. Nessa direção, a egressa Ester revela algumas características dessa relação de significação social vivenciada por ela:

Os professores, eles eram entusiasmados. Eu não sei o que eles ganhavam, não faço a menor ideia, mas eles se empenhavam, e a gente valorizava. Então, eles eram entusiasmados, a gente sabia que eles gostavam da gente, que eles gostavam de dar aula pra gente, sabe, que eles estavam ali

apostando naquela gurizada, a gente sabia que alguma coisa tinha entre eles e a gente. Nós sabíamos que dali sairia muita coisa boa. (ESTER, 2012, p. 11)

Conciliar as condições objetivas às características de aprendizagens descritas pelos egressos só foi possível pelos encontros e desencontros. Assim, do contato com a obra de Pierre Bourdieu e, sobretudo, com os conceitos de *habitus*, obtive a explicação a respeito das práticas escolares, que produziram um estilo de ser estudante, e na mesma medida constituíram um *ethos* de ascensão e distinção social.

Ao analisar as produções de Marilda Silva (2005, 2010,), foi possível identificar os mecanismos utilizados pela autora para explicitar a composição do *habitus* estudantil. Essa relação contribui no entendimento de que os modos de mobilização dos conteúdos pelos egressos são únicos, assim como nos exemplos citados sobre a Educação Física, e do ensino de Línguas Estrangeiras, as experiências e sentidos atribuídos foram outras, mas as orientações a partir do conjunto de aprendizagens no Maria Constança engendraram uma estrutura de dedicação. Isso também se constatou sobre o ensino de Latim.

Os desencontros sugerem que, de um modo geral, a constituição do *habitus* estudantil tem êxito ou não a partir dos modos de seu engendramento, ou seja, ele é estruturado por meio da explicação de conteúdos escolares, cujas aprendizagens se efetivam não apenas pelos procedimentos didáticos adotados ao ensinar um conjunto de saberes, mas também pelas experiências mobilizadas ao se estabelecerem relações internas e externas desses conteúdos e com outras áreas do conhecimento, ou saberes práticos.

Ao formular a noção de *habitus* estudantil, Marilda Silva (2005) se fundamentou na noção de experiência de Thompson (1981), que segundo a autora reafirmou a noção de *habitus* presente em Bourdieu e apontou que o processo de dar sentido às experiências é unívoco. Assim, ao afirmar, sinteticamente, que a experiência é “[...] fruto de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.” (THOMPSON, 1981 apud MARILDA SILVA, 2005, p. 15), reafirma que o *habitus* é estruturado a partir da exposição permanente do agente social a uma determinada situação e/ou a um contexto social.

De acordo com Marilda Silva (2005), tanto Bourdieu quanto Thompson utilizam-se da mesma lógica conceitual para especificarem, por denominações diferentes, a natureza da prática humana: “[...] seguramente se pode dizer que uma não existe uma sem a outra, já

que o *habitus* é a substância da *experiência*, e vice-versa.” (MARILDA SILVA, 2005, p. 158, grifo do autor).

Para Marilda Silva (2005), é possível considerar, em linhas gerais, que se aprende quando se estabelece sentido com o que é ensinado, é a experiência do ser estudante, do estar condicionado a um sistema de comportamentos, regras, normas e saberes, ou seja, práticas escolares a serem mobilizados e incorporados por um longo processo de aprendizagem que nos permite falar de um *habitus* estudantil. Nesse processo é que o *habitus* estudantil é adquirido, incorporado, estruturado e pode ser reestruturado e mobilizado em diferentes espaços institucionais dos quais se espera o comportamento do estudante.

Em síntese, o que se pode propor como uma possibilidade de entendimento é que os egressos entrevistados que estudaram no Maria Constança tinham duas características: primeiro, estudaram para passar no exame de admissão; segundo, queriam estudar nessa instituição, e apenas nesta.

Também, foi possível apreender nas narrativas do grupo constituído por sete ex-estudantes secundaristas do Colégio Maria Constança os motivos da escolha de outros estabelecimentos de ensino secundário em Campo Grande para os outros filhos, e as razões elencadas vão desde: porque a família possuía condições de pagar outras instituições para os filhos que não queriam estudar para o exame de admissão, ou que reprovaram no exame do Colégio público, ou ainda, porque a educação confessional era uma tradição na cidade. O Osvaldo Cruz era indicado pelo fato de oferecer curso (técnico).

Nessa direção, considero que as questões deixadas pelo trabalho se direcionam para o fato de que o Maria Constança iniciou suas atividades para suprir a carência de quem queria continuar os estudos pós-primário e não tinha condições de pagar, assim o objetivo era oferecer educação secundária pública e de qualidade. Não raro, o colégio conseguiu alcançar esse objetivo em muitos momentos, como relatado por dois ex-estudantes entrevistados, Jonas e Ester, que revelaram que no Maria Constança estudavam pessoas de todas as classes sociais. O que se desvela é que ele era a única possibilidade para muitos, mas era muito mais frequentado por aqueles que o escolhiam, como estratégia de ascensão e classificação social.

Entretanto, para que essa educação secundária pública e de qualidade fosse adquirida por um pequeno número de formandos, outro grande número de indivíduos foi

excluído por meio dos exames de admissão em que chegaram a concorrer 600⁶² candidatos. Algumas questões teimam em não ser respondidas nessa reta final. Ficam, portanto, como sugestões a trabalhos futuros: quem reprovou foi excluído por não conseguir apresentar no exame de admissão os conhecimentos necessários ou porque moravam afastados da região central? Ou ainda porque não pertenciam às famílias de militares, ferroviários, funcionários públicos e/ou profissionais liberais e pequenos comerciantes?

Por último, também considero necessário assinalar alguns percalços ao longo do trabalho, dentre estes destaco a ausência de dados, que limitaram a reconstrução das condições econômicas e sociais que estavam postas na escolarização dos grupos entre 1950 e 1970. Destaco que o primeiro anuário estatístico de Campo Grande data de 1975, ou seja, não existem dados sobre o perfil socioeconômico das famílias até o ano de 1970.

Em suma, coloquei em pauta nesse estudo, por meio de um olhar sociológico e histórico, a vida estudantil de secundaristas do Maria Constança, no período de 1950 a 1970. Identifiquei a eficácia das disposições escolares e sociais que se constituíram em características distintivas. De igual maneira, percebi que o *habitus* estudantil, hipótese da pesquisa, foi incorporado pelos ex-estudantes do Maria Constança, não se restringindo ao espaço escolar. O ser estudioso, disciplinado, comportado, foi reengendrado nos espaços pessoais, acadêmicos e profissionais ao longo da vida.

⁶² Conforme Pessanha (2007).

REFERÊNCIAS

- ADIMARI, Maria Fernandes. **Escola e cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. A noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.). **O legado educacional do século xx**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- AMARAL, Giana Lange do. **Gatos pelados x galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade Pelotas: décadas de 1930 a 1960**. 2003. Tese- (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2003.
- AMARAL, Giana Lange do. **Gymnasio Pelotense: a concretização de um ideal maçônico no campo educacional**. 1998. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 1998.
- ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de. **Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870-1930): construindo os espaços para a educação . 2010**. Tese- (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2010.
- ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de. **Campo Grande: arquitetura, urbanismo e memória**. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2006.
- ASSIS, Wanderlice ; PESSANHA, E. C. ; PAULA, L. M. . Digitalização dos documentos do arquivo da Escola Estadual Maria Comstança Barros Machado. In: I ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE: FONTES, PESQUISA E ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2011, CUIABÁ. **I Encontro de história da educação do Centro Oeste: fontes, pesquisa e escrita da história da educação**. Cuiabá: UFMT, 2011. v. 1. p. 1-6.
- BARROS FILHO, Clóvis de; MARTINO, Luis Mauro Sá. **O habitus na comunicação**. São Paulo: Paulus, 2003. 246 p.
- BITTAR, Maria. História, política e ideias pedagógicas na educação pública de Mato Grosso do Sul. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 18, p.193-212, 2004.
- _____. **Dos campos grandes à capital dos ipês**. Parte I Campo Grande: Gráfica Editora Alvorada, 2004.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amárico. (1999) De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antonio Maia da. (Org.). **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: UFMS, 1999. p. 169-194.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo, Edusp, 2008a.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. (org). **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação** NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). Petrópolis: Vozes, 2008d.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand. 2009a.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008c.

_____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BOURDIEU, Pierre; Jean-Claude PASSERON, **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. Francisco Alves, Rio de Janeiro: 1975.

BOURDIEU, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo – Metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRAGA, Horácio dos Santos. **O ensino de latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)**. 2005. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS2005.

BRAGA, Paulo Henrique Aзуага. **A educação física no Maria Constança: expressão da cultura escolar no período de 1954-1964**. 2006. Dissertação- (Mestrado em Educação). Campo grande, MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS2006.

BRAGHINI, Katya Mitzuko Zuquim. **O ensino secundário brasileiro nos anos de 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 2005. Dissertação- (Mestrado Educação, História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 2005.

BRANDÃO, Zaia. et al. Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt14/t147.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRANDAO, Z. ; CANEDO, Maria Luiza ; XAVIER, Alice. P. . Construção solidário do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, p. 193-218, 2012.

_____. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 172-183.

_____, Zaia. Sucesso e fracasso escolar no contexto das relações família e escola. In: SANTOS, Lucíola de Licínio de Castro Paixão et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20/12/1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, centro gráfico. 1962.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11/08/1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, centro gráfico. 1972.

BRITO, Silvia H. de. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP. UNICAMP, 2001.

BRITO, Angela Xavier de; SIROTA, Reginé. Prefácio. In: DALABRIDA, Noberto; CARMINATI, Celso João (Org.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina final do século XIX-meados do século XX**. Campinas, SP: Mercado de Letras; 2007.

CAMPOS, Nilcéia Silveira Protásio. **Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da educação artística (1971 / 1996)**. 2004. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. 2004.

CARLINDO, Eva Poliana. **Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – campus de Araraquara: São Paulo, 2009.

CARDOSO, Maria Angélica. **O ensino de história nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na escola Maria Constança Barros Machado (1977-2002)**. 2006. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2006.

COBÉRICO, Caio Caco Valle. **A racionalização das carências: estado desenvolvimentista e o ensino secundário da rede estadual em Santa Catarina (1961-1965)**. 2009. Dissertação- (Mestrado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. “Sobre a educação e desenvolvimento social no Brasil: crítica da crítica e auto crítica”. **Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, ano 4, n 10, p. 123-131, set. 1981.

DALLABRIDA, Noberto; SILVA, Fernando Leocino. Ginásio Lagunense: laicidade e co-educação (1932-1945). In: DALLABRIDA, Noberto; CARMINATI, João Celso (Org.) **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina final do século XIX- meados do século XX**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 27-50.

DALLABRIDA, Noberto. O ginásio das elites dirigentes. In: DALLABRIDA, Noberto; CARMINATI, João Celso (Org.) **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina final do século XIX- meados do século XX**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 27-50.

_____. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DIEGOLI, Rogéria Rebello. **Sólida instrução e educação esmerada: as estratégias disciplinares no Colégio Santo Antônio- Blumenau-SC (1932-1942)**. 2006. Dissertação- (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2006.

EBNER, Íris de A. **A cidade e seus vazios**. Investigação e proposta para os vazios de Campo Grande. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999.

ELIAS, Norbert; SCHRÖTER, Michael. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. **Tempo de cidade, lugar de escola: dimensões do ensino secundário no Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950)**. 2010. Tese - (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2010.

GODINHO, Eunice Maria. **Educação e disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

GONÇALVES, Ana Maria. . **Educação secundária feminina em Goiás: intramuros de uma escola Católica (Colégio Sant"Ana - 1945/1937)**. 2004. Tese - (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara. Araraquara, SP, 2004.

GONÇALVES, NÁDIA G.; GONÇALVES, SANDRO A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2. ed. Tradução Laurent Leon Schaffter. 2. ed. São Paulo: Vértice, 2006.

HISTEDBR. Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 10 nov. 2012.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KUENZER, A. Z. Ensino de 2º grau: **O Trabalho como Princípio Educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n.100, p. 1153-1178, out.2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução Patrícia Chittoni R. Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, Paulo. C. (2008). **Pelas ruas de Campo Grande**. 2. ed. Campo Grande, MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul.

MACHADO, Rosinei Dias Gevezier Turbiani. **Qualidade da educação: história e memória do ginásio estadual de Jaú (Jaú-SP, 1946-1961)**. 2008. Dissertação- (Mestrado em Educação, História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 2008.

MAZZOTI-ALVES J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MENEZES, F. V. **Indícios das práticas curriculares na disciplina história em uma escola exemplar de campo grande entre 1942 e 1970**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2012.

MICELI, Sergio. Introdução: a força do sentido. In: Pierre Bourdieu. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. VII-LXI.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Da progressão do ensino elementar ao ensino secundário (1931-1945): crítica do exame de admissão ao ginásio**. 2007. Tese- (Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 2007.

- MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetória e biografia: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 47, p. 240-264, jan./ jun. 2007.
- MORAIS, Rosana Sant'Anna de. **História da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT (1953- 1961)**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.
- NEVES, Leonardo Santos. . **Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX**. 2006. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2006.
- NISHIMOTO, Miriam Mity. **Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias das professoras aposentadas de origem japonesa**. 2011. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2011.
- NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andréa Moura S. Estratégias educativas de grupos socialmente favorecidos: o internacional como capital. **Temas em Educação**, Paraíba, v. 16, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, maio./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a10.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2012.
- NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. **Bourdieu e a educação**. Autêntica, Belo Horizonte/MG, 2006.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- NUNES, Clarice. As contribuições da Sociologia da Educação para a pesquisa histórica. In: Lea Pinhão Paixão, Nadir Zago (Org.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 60-76.
- _____. **Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- _____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 35-60, 2000.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **A história da disciplina escolar francês no colégio estadual campo-grandense – (1942-1962)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de ; GONÇALVES, A. S. . A Educação Primária em Mato Grosso: o Grupo Escolar Joaquim Murtinho, Sul do Estado (1910-1950). In: Nicanor Palhares Sá; Elisabeth Figueiredo de Sá. (Org.). **Revisitando a História da Escola Primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república**.

PENTEADO, Yara. **Auxiliadora 70 anos 1926-1996**. Campo Grande: Ruy Barbosa, 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as licenciaturas em Música (PÓS/DCN 2004): um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. **A disciplina Língua Portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na memória de alunos e professores em Campo Grande (1960-1980)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2005.

PESSANHA, E. C. Ser professor e ser aluno de escolas exemplares - cruzamento de sentidos. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL ESCOLA E CULTURA, 2008, São Paulo. III Seminário Internacional Escola e Cultura - **ANAIS**. São Paulo: EDUC, 2008c. v. 1. p. 1-17.

_____. **Conversando sobre investigações e relações entre escola, currículo e cultura**. ETD. Educação Temática Digital, v. 9, p. 86-107, 2008c.

_____. História de disciplinas escolares em uma escola exemplar em Mato Grosso do Sul: possibilidades de uma história da cultura escolar (1939-2002). IN: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju. **Anais**. V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Aracaju: SBHE, 2008d. v. 1. p. 1-14.

_____. História de disciplinas escolares em uma escola exemplar em Mato Grosso do Sul: possibilidades de uma história da cultura escolar (1939-2002). **Revista Tempo e Espaços em Educação**, v. 4, p. 31-41, 2010a.

PESANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. O lugar de uma escola no tempo de uma cidade: Campo Grande e a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. PESANHA, Eurize Caldas; GATTI JR, Décio. (Org.) **Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia- MG: EDUFU, 2012a. p. 249- 274.

_____. História de uma instituição escolar: democratização ou elitização do ensino secundário (1939-1971). In: IX CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DE

EDUCAÇÃO: RITUAIS, ESPAÇOS E PATRIMÔNIOS ESCOLARES, 2012, Lisboa.
COLUBHE ACTAS. Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012b. v. 1. p. 59-69.

_____. Tempo de cidade, lugar de escola. **Cadernos de História da Educação** (UFU), v. 5, p. 109-121, 2006.

_____. Observatório de Cultura Escolar: ênfases e tratamentos metodológicos da pesquisa sobre currículo. In: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim. (Org.) **Passagem entre moderno para pós-moderno: ênfase e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo.** Campinas: FE-UNICAMP, 2007a, p. 43-49.

_____. Uma sólida instrução fundamental para formar cidadãos: história das orientações sobre práticas curriculares de uma “Escola Exemplar” em Campo Grande-MT, ao final da década de 1930. **História da Educação** (UFPel), v. 14, p. 11-35, 2010a.

_____. Questões teórico-metodológicas sobre a análise da materialidade dos processos de escolarização: o passado das escolas em fotografias. In: **VIII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação**, 2010, Sao Luis/MA. Anais do VIII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2010c. v. 1. p. 1-15.

_____. Uma cidade e sua escola: Campo Grande e o Maria Constança. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 1-12.

PESSANHA; E. C.; ASSIS, W. da S. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.** 2011. (Software sem registro de patente).

PESSANHA, E. C. ; DANIEL, M. E. B. ; MENEGAZZO, M. A. . **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, p. 25-46, 2004.

PESSANHA, E. C.; ARRUDA, A. M. V. **Arquitetura escolar de escolas exemplares em quatro cidades brasileiras: expressão de projetos de modernização e escolarização de 1880 a 1954.** Cadernos de História da Educação (UFU), v. 7, p. 59-75, 2008.

PESSANHA, E. C; OLIVEIRA, S. ; ASSIS, W. . De documentos a fontes: a organização dos arquivos da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS). In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2011, Vitória. **Anais do vi congresso brasileiro de história da educação**, 2011b. v. 1. p. 1-12.

_____. Muito além de papéis velhos : fontes para história de disciplinas escolares armazenadas em um arquivo escolar. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 41, p. 164-191, 2011a.

PESSANHA, E. C. et al. (2007). **Relatório final do projeto de pesquisa: Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970)**. Campo Grande/MS: Relatório Final de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2007.

PEREZ GOMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 10-28.

PÓVOAS, Lenine. **História da cultura mato-grossense**. Cuiabá, MT: IHGMT, 1982, p. 49-59.

POZZOBON, Maria Margarete. **O *habitus* professoral na prática pedagógica de professores de língua portuguesa do ensino médio estadual de Palmas**. 2008. Dissertação - (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2008.

RAHE. Marta Banducci. **A disciplina língua inglesa e o "sotaque norte-americano" uma investigação das práticas docentes no Maria Constança**. 2006. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. 2006.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **A implantação do ensino secundário público maranhense: Liceu Maranhense**. 2006. Dissertação- (Mestrado em Educação). São Luís, Maranhão. Universidade Federal do Maranhão. 2006.

ROCHA. Adriana Alves de Lima. **Por uma história do currículo no/do colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares**. 2007. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2007.

ROCHA, Marcelo Pereira. **O ensino secundário no sul do estado de Mato Grosso no contexto das reformas educacionais: o ginásio Osvaldo Cruz (1927-1949)**. 2010. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2010.

ROSA, Maria Geralda Oliver. **Concepções e propostas para unificar a escola média no Brasil**. 2008. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2008.

SÁ ROSA, Maria da Glória. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1991.

SCHENEIDER, Juliete. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946-1969)**. 2008. Dissertação-

(Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2008.

SCHNEIDER, Susane. **CDF, gente boa!** Um estudo sobre as categorias do juízo estudantil. 2006. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade De Blumenau. Sul. Blumenau, SC. 2006.

SCOCUGLIA, Jovanka Baracuhy C. **Cidade, *habitus* e cotidiano familiar**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. JCR, São Paulo, v. 20, maio/ago, p. 60-70, 2002.

_____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, São Paulo vol. 26, n. 90, p. 77- 106, Jan/Abr. 2005.

_____. Introdução ao tema socialização. **Boletim Soced**, Rio de Janeiro, n. 6, 2008a. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/11994/11994.PDF>>. Acesso em: 20 set . 2012.

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a08.pdf>>. >. Acesso em: 20 set . 2012.

_____. **Rotary Club**: *habitus*, estilo de vida e sociabilidade. São Paulo: Annablume, 2004.

SILVA, Marilda. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. História de escolarização, *habitus* estudantil, *habitus* professoral: uma didática. In: SOUZA, E. C.; GALLEGU, R. C. (Org.). **Espaços, tempos e gerações**: perspectivas (auto) biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-179.

_____. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, maio-ago. 2005, p. 152-163.

_____. **Complexidade da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. História de escolarização, *habitus* estudantil, *habitus* professoral: uma didática. In: SOUZA, E. C.; GALLEGU, R. C. (Org.). **Espaços, tempos e gerações**: perspectivas (auto) biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-179.

_____. *Habitus* professoral e *Habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educ. rev.** [online]. 2011, vol.27, n.3, pp. 335-359. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300016>. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300016&script=sci_arttext>
Acesso em: 12 maio 2012.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu. **Colégio Militar de Campo Grande: tecendo os fios do *habitus* professoral**. 2011. Dissertação- (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2011.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares ; PESSANHA, E. C. Professores e alunos compoem a história de uma instituição exemplar no sul do Mato Grosso (1939-1950): a Escola Maria Constança Barros Machado. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju. **Anais, v congresso brasileiro de história da educação**. Aracaju: SBHE, 2008b. v. 1. p. 1-11.

_____. Observatório de Cultura Escolar: como nossas pesquisas concebem a prática e como operamos com ela?. In: Elizabeth Macedo; Roberto Sidnei Macedo; Carlos Amorim. (Org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?**. Campinas: FE-UNICAMP, 2008a, p. 44-47.

SOUZA, Rosa F. **O direito à educação: lutas populares pela educação em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp. CMU, 1998.

_____. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 72-90, 2009.

SOUZA, Rosilenny dos Santos. **O ensino secundário em Corumbá, sul do Estado de Mato Grosso: o Ginásio Maria Leite (1918-1937)**. 2010. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2010.

TEIXEIRA. Aleluia Henrigger Lisboa. **Escola Sem Muros Colégio Estadual de Minas Gerais**. 2011. Tese - (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2011.

TEIXEIRA. Aleluia Henrigger Lisboa. **A gymnastica no ginásio mineiro - internato e externato (1890-1916)**. 2004. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2004.

VECCHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951)**. Curitiba: s/e., 1998.

_____. O Collegio de Pedro II: centro de referencia das ideias educacionais transnacionais para o ensino secundário brasileiro no período imperial. In: **VI congresso luso brasileiro de historia da educação**. Uberlândia, 2006, v. 01. p. 6003-6010.
Disponível em
<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/542Aricle_e_KarlLorenzATUAL.pdf>
Acesso em: 18 set 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. República e Educação no Brasil. In: VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Lea Pinhão; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 128-153.

ZOTTI, Solange Aparecida. **A função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira**. 2009. Tese - (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2009.

Entrevistas

ANDRSKOWISK FILHO, Francisco Isdirnando. Campo Grande. p. 1-4, 30 out, 2012. Entrevista concedida a Solange de Andrade Ribeiro.

ANDRSKOWISK, Zilfa Gomes Braz. Campo Grande. p. 1-16, 30 out, 2012. Entrevista concedida a Solange de Andrade Ribeiro.

BUCHARA, Jair Justiniano. Campo Grande. p. 1-13, 17 out, 2012. Entrevista concedida a Solange de Andrade Ribeiro.

CHAVES, Arlete Saddi. Campo Grande. p. 1-8, 18 nov, 2012. Entrevista concedida a Solange de Andrade Ribeiro.

MORENTINI, Marli Teixeira. Grande. p. 1-12, 3 maio, 2012. Entrevista concedida a Solange de Andrade Ribeiro.

RASLAN, Almir Nadim. Campo Grande. p. 1-12, 19 jun, 2012. Entrevista concedida a Solange de Andrade Ribeiro.

SILVA, João Pereira. . p. 1-6, 9 maio, 2012. Entrevista concedida a Solange de Andrade Ribeiro.