

MÁRCIA SILVA DE MELO VILLAS BOAS

Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária
na periferia de Uberlândia, MG
1962–71



Uberlândia, MG
Julho de 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA SILVA DE MELO VILLAS BOAS

GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO E A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA
PERIFERIA DE UBERLÂNDIA, MG — 1962–71

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obter o título de Mestra em Educação.

Orientadora: profa. dra. Betânia de O. Laterza Ribeiro.

Uberlândia, MG
Julho de 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.


V726g Villas Boas, Márcia Silva de Melo, 1985-
2015 Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de
Uberlândia, MG - 1962-71 / Márcia Silva de Melo Villas Boas. - 2015.
134 f. : il.

Orientador: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação - Uberlândia, MG - História -
1962-1971 - Teses. 3. Grupo Escolar 13 de Maio de Uberlândia -
História - 1962-1971 - Teses. 4. Negros - Educação - Brasil - Teses. I.
Ribeiro, Betânia de Oliveira Laterza. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Encomendo-me a Deus e a virgem Maria minha mãe.

*Os doze apóstolos meus irmãos
Andarei nesse dia nessa noite
Com meu corpo cercado vigiado e protegido pelas
armas de São Jorge.*

*São Jorge sentou praça na cavalaria
Eu estou feliz porque eu também sou da sua companhia.*

*Eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge
Para que meus inimigos tenham pés e não me alcancem*

*Tenham mãos e não me peguem e não me toquem
Tenham olhos e não me enxerguem
E nem em pensamento eles possam ter para me fazerem
mal.*

*Armas de fogo o meu corpo não alcançarão, facas e
lanças se quebrem sem o meu corpo tocar,
cordas e correntes se arrebentem se o meu corpo
amarrar, pois eu estou vestido com as roupas e as
armas de Jorge.
Jorge é da Capadócia.*

Salve Jorge! Salve Ogum meu protetor!

— JORGE BEN JOR

Agradecimentos

A Deus, que sempre me atende, abençoa e me dá meios para alcançar meus objetivos, me dá forças e sabedoria, me ensina a pescar a cada dia e, assim, a me tornar uma pessoa melhor, ou seja, mais evoluída espiritualmente.

À professora doutora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro: sua amizade, seu carinho, as palavras de incentivo, a paciência, a disponibilidade, a credibilidade dada às minhas ideias e outras inúmeras qualidades — que ocupariam várias páginas. Reafirmo que a experiência de ter sua orientação, mais que viabilizar minha obtenção do grau de mestra, contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa melhor.

Aos professores que compuseram a banca do exame de qualificação e da defesa desta dissertação: professores doutores Luciana Beatriz, José Carlos e Sauloéber, cujos comentários abriram perspectivas de enriquecer a pesquisa e a discussão aqui apresentadas.

À professora doutora Silvana Malusá, quem primeiramente me incentivou a fazer o processo de seleção para o mestrado; isto é, a acreditar em meu potencial. À professora doutora Geovana Ferreira Melo, cujos incentivos na especialização em Docência no Ensino Superior e no grupo de estudos foram fundamentais para eu concretizar este trabalho.

Ao professor doutor Geraldo Inácio Filho, cujas aulas da disciplina História da Educação – Teoria e Métodos: Historiografia no Século XX sempre foram interessantíssimas e ministradas com entusiasmo.

A Zilda Tereza de Oliveira, diretora da Escola Municipal Olhos d'Água, onde trabalho como orientadora educacional. Sua valorização da importância dos estudos e sua compreensão nos momentos em que precisei me ausentar das minhas funções para me dedicar aos estudos foram centrais para me dar tranquilidade e segurança em momentos mais críticos.

Aos meus colegas de trabalho em geral e aos meus alunos, que compreenderam minha ausência nas segundas-feiras — em especial: Mirna, Dorinha, Érica, Neuza e Ana Myriam, cuja amizade torna nosso dia o dia mais prazeroso e mais divertido.

Aos meus familiares que sempre se orgulharam das minhas conquistas; em especial, minha mãe, Leonilda Maria da Silva, pelo carinho, pela compreensão e por todos os nossos intermináveis cafés filosóficos.

Aos meus amigos que souberam compreender minha ausência, orgulharam-se de minhas conquistas, compartilharam minhas angústias e estiveram ao meu lado em todos os momentos; em especial: Joheber, Cristiane e Natal. Obrigada, sobretudo, por nunca me deixarem só, mesmo quando tentei me isolar.

A Marilsa, companheira de viagem e também orientanda da professora Betânia; mesmo por poucos momentos, ela compartilhou comigo angústias, alegrias e muitas conversas, sobretudo me ensinou muito sobre a vida e sobre a pesquisa.

À equipe do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial Candinha, Roberto e Jhames: além de profissionais, são pessoas que nos tratam com humanidade.

A todas as pessoas que ficaram felizes por mim, especialmente a colega de grupo de estudo em Docência no Ensino Superior Adriana Cristina Castro: sem seu incentivo e apoio, nada disso seria possível.

À equipe da Escola Estadual 13 de Maio, que sempre me recebeu de braços abertos; e aos entrevistados, que colaboraram não somente com este trabalho, como também para o meu crescimento como pessoa. Obrigada, Ivonete, Sebastiana, Carmem, Siderly e Hermes, que dividiram comigo suas histórias e percepções.

Ao Edinan, que revisou, formatou e normalizou a dissertação com cuidado, carinho, responsabilidade e profissionalismo.

Resumo

VILLAS BOAS, Márcia Silva de Melo. *Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia, MG — 1962–71*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

Este estudo buscou construir uma compreensão histórica da criação do Grupo Escolar 13 de Maio, em Uberlândia, MG. Instalado em região periférica, essa escola veio suprir a demanda de populações negras e pobres. Tais atributos a projetam como objeto de estudo para entender as relações entre educação, sociedade, política e etnia. No plano geral, a pesquisa objetivou investigar a história e importância educacional desse grupo escolar; no plano específico, objetivou investigar os interesses subjacentes à construção de um grupo escolar na periferia e cujo nome simboliza a luta da comunidade negra, analisar o cotidiano escolar e compreender as práticas escolares empreendidas nessa escola. De natureza documental e dialética, a investigação se valeu de procedimentos metodológicos como pesquisa bibliográfico-documental e entrevista com ex-alunos e uma ex-diretora. Suas fontes incluíram jornais, diários de classe, atas, fotografias e entrevistas. O referencial teórico adveio de Saviani (2009), Souza (2008; 1990), Nosella e Buffa (2008), Araújo (2009) e Veiga (2007), dentre outros. Os resultados mostram que a escola foi criada em meio a um clima de tensão social entre pessoas brancas e pessoas negras, numa área periférica povoada por uma maioria negra e pobre tida pela imprensa como lugar de párias da sociedade e num momento em que o movimento negro ganhava força e visibilidade no mundo. Os resultados indicam o alinhamento da escola no ideário da expansão educacional nacional em que toda criança em idade escolar devia ser escolarizada. Essa necessidade levaria ao funcionamento da escola em espaços improvisados como casas residenciais e com turmas reduzidas. Uma vez instalado em prédio próprio, o grupo escolar ofereceu uma pedagogia que suprisse as demandas da classe trabalhadora por educação como forma de ascender socialmente. Parte de suas práticas educativas se associava com empresas e indústrias, que patrocinavam eventos escolares e se abriam a visitas pedagógicas de alunos e professores. Quase 50 anos após a conclusão de seu prédio, a escola volta às suas origens ao ter de funcionar em uma casa alugada e reduzir as turmas por conta de entraves no poder público estadual.

PALAVRAS-CHAVE Grupo escolar; expansão educacional; periferia; população negra.

Resumo

VILLAS BOAS, Márcia Silva de Melo. *Grupo Escolar 13 de Maio and the elementary education in the outskirts of Uberlândia, MG — 1962–71*. 2015. Dissertation (Master's degree in Education) — Education College, Federal University of Uberlândia.

This study sought to build a historical understanding of the creation of the school Grupo Escolar 13 de Maio in Uberlândia, state of Minas Gerais. Built upon the suburbs, this school came to meet black and poor people's educational needs. As so it stands out as a subject matter useful to understand the relationship between education, society, politics, and ethnicity. The overall aim was to inquiry into this school's the history and social importance; the specific aims were *to question* interests underlying the construction of an elementary school on the outskirts and whose name symbolizes black population's social struggles, *to analyze* schooling everydayness, and *to understand* its pedagogical practices. As a documental and dialectical inquiry, this study relied upon methodological procedures such as bibliographic and documental research as well as interviews with former students and a former headmaster. Research sources included newspapers, record book of class attending, minutes, photographs, and interviews. The theoretical framework stemmed from Saviani (2009), Souza (2008; 1990), Nosella and Buffa (2008), Araújo (2009), and Veiga (2007), among others. Results show the school was set up both in a peripheral area populated by a majority of poor and black inhabitants that newspaper used to call a place of outcasts and in a setting marked by social tension between white people and black people at a time when black movement gained momentum in the world. In addition, results indicate school's alignment with a program of national educational expansion in which every school-aged child should be in schools. Such ideal meant to make Grupo Escolar 13 de Maio function in rented houses and limit its capacity of enrollment because of its inappropriate facilities. Once it started to operate in its own building, it offered pedagogy aimed to meet working class demands for education as a means of upward social mobility. Part of its educational practices had bonds with companies and industries that sponsored school events and were opened to educational trips to their facilities so that to make students and teachers familiar with it. Almost 50 years after its building was erected, again the school had to operate in a rented house and reduce number classes due to not-quite-clear impediments related to public administration. It's as if it'd gone back to its early days.

KEYWORDS Grupo escolar; educational expansion; periphery; black population.

Lista de tabelas

TABELA 1 – Indicadores demográfico, econômicos e de alfabetização (1900–50)	28
TABELA 2 – Evolução do número de analfabetos e taxa de analfabetismo (1940–80)	29
TABELA 3 – Crescimento populacional em Uberlândia e cidades vizinhas (1900–40)	38
TABELA 4 – Taxas de reprovação no Grupo Escolar 13 de Maio (1962)	79

Lista de figuras

FIGURA 1 – Traçado da ferrovia Mogiana em São Paulo e Minas Gerais	40
FIGURA 2 – Cruzamento das avenidas Floriano Peixoto e João Naves de Ávila, em Uberlândia, MG	41
FIGURA 3 – Prédio da estação férrea nas imediações da avenida João Pessoa	43
FIGURA 4 – Prédio da nova estação da ferrovia Mogiana em Uberlândia	43
FIGURA 5 – Fachada do prédio do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão	52
FIGURA 6 – Fachada do prédio do Grupo Escolar 13 de Maio	53
FIGURA 7 – Manchete de capa do jornal <i>Correio de Uberlândia</i> sobre a Vila das Tabocas	59
FIGURA 8 – Traçado urbano da Vila das Tabocas	62
FIGURA 9 – Diretora Maria Aparecida em 1967	65
FIGURA 10 – Orientações detalhadas da Secretaria de Educação de Minas Gerais para as escolas	91
FIGURA 11 – Diário de classe do quarto ano noturno de setembro de 1969	89
FIGURA 12 – Comemoração de festas juninas no Grupo Escolar 13 de Maio	103
FIGURA 13 – Desfile por ocasião do concurso de <i>miss</i>	106
FIGURA 14 – Possível premiação do campeão e da campeã de vendas de votos da primavera na festa da comunidade	107
FIGURA 15 – Formandos da quarta série do ensino primário no Grupo Escolar 13 de Maio, 1967	109
FIGURA 16 – “Campanha do Calçado Escolar” junho/1965	112

Sumário

<i>Introdução</i>	12
1 Contexto de surgimento do Grupo Escolar 13 de Maio	21
1.1 Antecedentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	22
1.2 Desdobramentos educacionais	32
1.3 Reforma da LDBEN	35
1.4 Uberlândia nos anos 60–70	38
1.4.1 Transformações urbanas e entraves do progresso	40
1.5 Expansão educacional no município	50
2 Grupo Escolar 13 de Maio: das origens histórico-materiais ao cotidiano pedagógico	54
2.1 Antecedentes socio-históricos	56
2.2 Mudanças de sede	63
2.3 Motivações para criar a escola	71
2.4 Organização do espaço e tempo	78
3 Práticas educacionais no Grupo Escolar 13 de Maio	83
3.1 Regulação do funcionamento escolar	85
3.2 Diários, rotinas e disciplina	89
3.3 Festividades e eventos	101
3.4 Destino social e profissional de ex-alunos	114
<i>Considerações finais</i>	119
<i>Referências</i>	123
Apêndice	133

Introdução¹

A forma como as escolas públicas surgiram, a influência delas no meio que as circunda, a história de vida de quem as frequentou diária ou eventualmente, as transformações sociais que atravessaram sua existência, os interesses de classes nelas projetados, as expectativas quanto à escolarização: todos esses temas — e outros mais que permeiam as relações entre sociedade, educação e poder público — têm alimentado uma vertente de pesquisa histórico-educacional: a história das instituições escolares. No dizer de Nosella e Buffa (2008, p. 16), a essa história da educação interessam assuntos como estes:

[...] o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles.

¹ As origens deste estudo remontam ao primeiro ano da minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, onde ingressei em 2006. Nesse momento, tive os primeiros contatos com a disciplina — sob orientação do professor doutor Décio Gatti Júnior. Ainda na graduação ingressei na formação continuada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. Por três anos participei de atividades e pesquisas voltadas às temáticas: gênero, raça e etnia. No núcleo iniciei minha trajetória de pesquisadora e aprendiz em história e historiografia. Após a graduação, ingressei na especialização em Docência no Ensino Superior, quando conheci a professora doutora Raquel Discini Campos e sua forma apaixonante de compartilhar saberes em historiografia da educação, reforçando meu desejo de aprofundar estudos na área. Paralelamente, eu participava do Grupo de Estudos em Docência no Ensino Superior, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, onde comecei a ter novos olhares como pesquisadora graças a trocas com pares e a coordenadora do grupo, a professora doutora Geovana Ferreira Melo, que me incentivou na escrita de artigos e na participação em eventos científicos. Foi de suma importância o incentivo da professora doutora Silvana Malusá, docente durante a minha graduação e presente — como coordenadora — de evento científico em que apresentei o artigo “Tendências didáticas contemporâneas no ensino superior”; seu comentário sobre a qualidade do artigo e sugestão para eu cursar o mestrado foram uma validação importante para o novo projeto acadêmico.

A produção dessa história da educação tem conseguido “[...] articular adequadamente o geral com o particular”; mais do que ser produto de pesquisas quase “[...] exclusivamente para diplomar os autores ou para homenagear alguns personagens [...]”, os relatos produzidos “[...] podem melhorar a educação” (NOSELA; BUFFA, 2008, p. 39).

Uma busca no acervo de dissertações e teses de bibliotecas de universidades federais e particulares no país, isto é, nas bases de dados de programas de pós-graduação em Educação, pode apontar tendências nessa vertente de estudos histórico-educacionais. Por exemplo, a gênese das escolas como recorte temporal e o grupo escolar como instituição, objeto de estudo. Foram levantados vinte trabalhos que tratam das origens de grupos escolares (vide APÊNDICE 1), sobretudo dos que ocupavam regiões centrais das cidades, ou seja, atendiam um público tido como de elite.² Em geral, pode-se alinhá-los nos moldes dos “palácios da educação”.³

O termo grupo escolar se refere a um modo de organizar o ensino primário. Surgido na cidade de São Paulo, em 1893, foi adotado país afora como modelo de escola. Tal organização escolar seguia os moldes do sistema de graduação, que — diz Souza (2009) — era símbolo de renovação educacional em voga em países da Europa e nos Estados Unidos desde meados do século XIX. Ao organizar o ensino por classes e graus, o grupo escolar

Compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ela pressupunha de um edifício com várias salas e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classes, série e sala de aula. (SOUZA, 2009, p. 41).

Os grupos escolares proporcionaram a oferta de um atendimento amplo para abranger a educação popular: meta do Estado republicano em seu ideal de progresso e modernização. Neste estudo, situado entre anos 60 e 70, podemos considerar que intencionasse “civilizar” o povo como parte de um plano de reordenamento do espaço urbano. A escola tinha papel-chave quanto a concretizar tais intenções porque se valia de mecanismos úteis para inculcar

² Mosca (1986) se refere à teoria das elites salientando que toda sociedade se constitui de uma minoria detentora do poder em detrimento de uma maioria privado dele. Maquiavel e Marx, dentre outros vários autores, explicaram o conceito de elite, mas foi Mosca (1986) quem inovou ao reconhecer as elites como classe mais organizada e unida, atributos que teriam possibilitado continuar no poder e a dominar.

³ “Palácios da educação” é termo cunhado por Faria Filho (2000) para designar grupos escolares construídos nos centros das cidades. Com feição de palácios, eram lócus da cultura e símbolo de mudança em contraposição às escolas isoladas, que funcionavam em pardieiros, lugares impróprios, caracterizados pela pobreza e precariedade.

um ideário de civilidade nas gerações mais novas. Como espaço privilegiado para desdobrar o processo de civilizar a população urbana a médio prazo — pela expansão das condições de acesso à educação —, a escola passou por transformações não só metodológicas como estruturais para cumprir um ideal mais amplo. Nesse sentido, a escola

[...] imperial foi alvo de constantes críticas dos médicos devido sua falta de asseio, ao mobiliário inadequado e a métodos que expunha os alunos à fadiga. Isso motivou a construção de novas edificações escolares higiênicas, como os grupos escolares, a disseminação de métodos didáticos que incentivavam a atividade dos alunos e a introdução das disciplinas higiene, ginástica e educação física no currículo das escolas normais, primárias e secundárias. (VEIGA, 2008, p. 260).

As teses higienistas e eugenistas teriam uma relação forte com a interpretação da mestiçagem como fator ativo de degeneração da população, como se pode ler em muitos autores, segundo Veiga (2008, p. 260–1). Defensores da eugenia como Francisco José de Oliveira Viana (1883–1951) associavam a capacidade educacional do discente à cor de sua pele; talvez daí derivem as propostas de branqueamento da população.

Segundo ele [Viana], os negros possuíam diversidade de características físicas e mentais e diferiam quanto ao temperamento, moralidade, inteligência e atividade. Classificava-os como indolentes, afeitos à obediência, rebeldes e ferozes, havendo ainda os honestos e os corruptíveis. A sua educabilidade dependeria do cruzamento com brancos, pois os mulatos, em regra, eram mais inteligentes do que os negros puros, mais vivazes, mais destros e mais ladinos, podendo aplicar-se a ofícios mais finos. Dessa maneira a preponderância dos caracteres arianos nos tipos mestiços implicava numa seleção sexual, à medida que os brancos dessem prioridade a mulheres de tipos menos repulsivos, como as das raças mina, fula e felanins. (VEIGA, 2008, p. 261).

Como se lê, se a civilização pela educação passou pelas condições de vida e higiene, Veiga associa esse fator ao crescimento dos movimentos negros. As escolas mantinham fichas com o histórico sanitário do aluno, além de oferecer disciplinas voltadas à construção da moral e cidadania esperadas. Esse utilitarismo não pedagógico obtinha consenso entre intelectuais; consenso em que a escola primária era concebida como locus de formação do trabalhador (SOUZA, 2008). Eis por que as práticas educativas merecem ser estudadas e analisadas. A execução de programas escolares completos sempre foi problema para os professores, que não tinham formação específica para conteúdos como leitura, escrita e matemática, história e geografia.

Contudo,

Algumas práticas se sedimentaram com o tempo, construindo uma identidade peculiar das escolas primárias: o hábito de formação de filas dos alunos antes da entrada na sala de aula, o canto do hino nacional, a chamada, o registro no caderno do cabeçalho, a cópia da matéria e dos exercícios passados no quadro, a realização do ditado, o ir ao quadro, as repostas em coro, as arguições orais, as provas escritas, os prêmios e castigos, a exigência do silêncio, da obediência e do respeito ao professor (professora em sua maioria) e aos demais adultos em exercício na escola. (SOUZA, 2008, p. 53).

As práticas educativas não são unânimes em todos os espaços escolares. Mas aquelas descritas pela autora retratam uma realidade que se solidificou na educação primária, isto é, deixou marcas que se abrem a tentativas de entender os interesses sociais e políticos subjacentes à criação de escolas públicas. Esta dissertação de mestrado descreve uma pesquisa que buscou construir tal entendimento, porém deslocando o foco para instituições escolares de regiões periféricas, ou seja, de bairros periféricos; talvez aí se pronunciasse mais um traço marcante na história da educação no país: a dualidade. Noutros termos, se as regiões centrais ostentavam — parafraseando Faria Filho (2000) — escolas-palácios, as regiões periféricas tinham de se contentarem com as escolas-pardieiros.

Tomado como objeto de estudo da pesquisa aqui descrita, o Grupo Escolar 13 de Maio, em seus primórdios, apresentava atributos que o situavam, minimamente, nesse segundo tipo de escola: não ostentava um prédio monumental. O grupo foi criado oficialmente em 1962. Mas, até a conclusão de seu próprio, funcionou em espaços improvisados, como uma casa na Vila Operária — nome que sugere o perfil da população que ali residia. Levou anos até se instalar em prédio próprio num bairro de Uberlândia, MG, ocupado por trabalhadores de serviços marginalizados pela sociedade⁴ e uma população constituída, na maior parte, por pessoas negras. Coincidência ou não, o nome da escola incluiu o cronônimo 13 de maio. Curiosamente, desde 2012 a escola voltou a funcionar em uma casa alugada, que não oferece ambiente adequado para tal finalidade. O prédio da escola se encontra interditado porque parte do telhado cedeu pelo efeito de problemas estruturais. A reforma do prédio aguarda decisão da administração pública estadual. Colchões e cobertores fétidos, além de objetos como cachimbos e seringas, sugerem que mendigos e usuários de drogas invadem o local.

⁴ Um mapeamento das profissões mais comuns em meio a residentes das vilas Operária e das Tabocas, dentre outros, foi feito por Carmo (2000).

Grande parte da documentação considerada como fonte deste estudo foi retirada desse prédio interditado, isto é, de um cômodo não iluminado infestado de baratas, aranhas e ratos. Acomodada em um espaço sem segurança e inapropriado, a documentação se encontrava em um processo de decomposição tal, que o manuseio demandou cuidados como usar máscara e luvas. Documentos com elementos aparentemente úteis à pesquisa foram levados às instalações atuais da Escola Estadual 13 de Maio — a casa alugada — para ser higienizados, fotografados e acondicionados em uma caixa a ser acomodada no depósito onde estão outros materiais escolares que não couberam na casa. Muitos documentos do passado dessa escola — do grupo escolar — perderam-se, ou não foi possível encontrá-los no amontoado de coisas em cômodos da casa usados como depósito.

A utilidade do documento se traduziu na possibilidade de reconstruir os sentidos sociais que essa escola adquiriu ao ser criada da forma como o foi — à base de improvisos — e funcionar em espaços e bairros distintos entre o começo dos anos 60 e o começo dos anos 70. Tais sentidos poderiam ser úteis para compreender o tipo sujeito que o Grupo Escolar 13 de Maio pretendeu formar em suas intenções e seus propósitos primeiros. Essas suposições apontam o papel dessa escola entre 1962 e 1971, em que se alinham os questionamentos que delimitam o problema da pesquisa aqui relatada: quais foram as motivações para construir esse grupo escolar? Que público era atendido? Que objetivos e práticas educativas marcaram o processo de ensino e aprendizagem?

No plano geral, a pesquisa objetivou investigar a história e importância educacional do Grupo Escolar 13 de Maio em Uberlândia entre 1962 e 1971 dentro. No plano específico, objetivou investigar os interesses subjacentes à construção de um grupo escolar cujo nome simboliza a luta da comunidade negra num bairro periférico, analisar o cotidiano escolar e compreender as práticas escolares empreendidas nessa escola dentro do recorte temporal.

A delimitação desse recorte temporal parte do marco oficial de criação da escola — o decreto 6.556, de 13 de abril de 1962 — e vai até o marco oficial de extinção da modalidade grupo escolar — a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (lei 5.692). Convém dizer que esse recorte determinado serve apenas como definição de marcos. Pensamos que os desdobramentos sócio-históricos anteriores e posteriores a essas datas ajudam a entender mais as transformações e permanências.

A organização dos resultados da pesquisa se orientou por estas categorias de análise: classe social, etnia e práticas educativas.

A classe social — de acordo com Karl Marx — indicaria a posição que o indivíduo ocupa no processo de produção: ou seria (da classe) capitalista, ou (da classe) operária. Em vez da renda, o que determinava a posição hierárquica social era a posse da estrutura de produção, determinante da faixa de renda. Para Marx e Engels (1986, p. 270), “[...] a indústria e o comércio, a produção e a troca das necessidades vitais condicionam a distribuição, a estrutura das diferentes classes sociais, sendo, por sua vez, condicionadas por elas no seu modo de funcionamento”. Além disso, afirmam que

Não se trata do que este ou aquele proletário, ou inclusive o proletariado em seu conjunto, possa representar-se de vez em quando como meta. Trata-se do que o proletariado é e do que é obrigado historicamente a fazer, conforme esse ser seu. Sua meta e sua ação histórica são clara e irrevogavelmente predeterminadas por sua própria situação de vida e por toda a organização da sociedade burguesa atual. (ENGELS; MARX, 1952, p. 358 apud VÁSQUEZ, 2007, p. 139).

A posição ocupada na classe social determinaria o poder de atuação política do indivíduo: seu modo de viver na sociedade capitalista. Assim, em busca de ascender na escala social, as classes trabalhadoras enxergam na escola uma possibilidade para que a prole possa ascender socialmente.

Por ser o grupo escolar aqui estudado em uma região constituída por maioria étnica negra, as relações aqui enfocadas entre pessoas com pele de cor diferente tem como premissa a categoria de análise etnia num contexto que abrange variáveis sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 227).

O conceito alude à construção social da ideia de raça forjada pelas estratégias de poder colonial — com a escravidão — que, mesmo após a libertação dos escravos, existiu como instrumento de poder econômico, cultural, político, e — veremos — pedagógico. Explorar a fundo essa categoria relativamente à escolarização do negro no Grupo Escolar 13 de Maio mostrou ser algo complexo; não encontramos referenciais e fontes da escola o bastante para ampliar o tratamento dado a essas questões. Essa dificuldade se projeta nas condições materiais dos registros levantados durante a pesquisa; ou seja, projeta o problema da conservação dos documentos que registraram a existência da escola. “A problemática da

carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.” (ROMÃO, 2005, p. 29).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender as práticas educativas, assim como sua intencionalidade neste tempo e espaço. Assim, compreendemos que as práticas educativas estão ligadas ao sujeito social, sendo o trabalho docente o meio de sua efetivação:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (Libâneo, 2002, p.207)

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se desdobrou como documental e dialético, tendo a pesquisa bibliográfica como procedimento básico para buscar “[...] o estado da arte sobre [...] [o] tema. [...] primeiro passo de qualquer pesquisa científica” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 1996, p. 61; 48). A face documental buscou subsidiar o alcance dos objetivos propostos, ou seja, criar condições para dar tratamento histórico-analítico à questão; não para responder “definitivamente a um problema”; mas para clarear e melhorar o foco da “[...] visão desse problema ou, então, [fazer] hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios”.

Como técnica de pesquisa, ainda se recorreu à entrevista com ex-alunos e ex-diretora a fim de levantar particularidades referidas nas fontes documentais, detalhar elementos do funcionamento cotidiano da escola e caracterizar a visão dos que dela participaram. As entrevistas aconteceram de forma não estruturada, ou seja, foram informais, com tom de conversação, mas com “[...] o objetivo básico a coleta de dados”; de “[...] abordar realidades pouco conhecidas [...] [para] então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado” (GIL, 1991, 115–6). É claro: esse procedimento se filia à história oral como chancela metodológica para ir a campo (ALBERTI, 1989).

A investigação sobre o Grupo Escolar 13 de Maio permitiu penetrar em instâncias das relações sociais intramuros e extramuros, compreender circunstâncias das origens e dos destinos dos alunos, apreender a lógica das práticas educativas e didáticas, conhecer os

materiais didáticos, caracterizar a postura dos professores e profissionais em suas práticas educativas e disciplinares no trabalho de moldar o aluno segundo os interesses da instituição e do republicanismo.

Sob a guia de Nosella e Buffa (2008, p. 68), essas possibilidades poderiam ajudar a compreender o sentido social da escola.

O estudo de trajetórias escolares e profissionais é um recurso metodológico importante para se compreender as necessidades que a sociedade, em uma dada época, tem de determinados profissionais como, também, a própria inserção desses profissionais na sociedade. Somente dessa forma é possível avaliar o significado social da escola.

Os jornais de época constituíram fonte profícua para entender os discursos de análise e crítica, de observação e comentário, de prescrições educacionais. Como quer Capelato (1980, p. 19), projeta-se “[...] a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social; nega-se, pois, aqui, aquelas perspectivas que a tomam como mero veículo neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se insere”.

Documentos oficiais, relatos orais e textos de jornal compuseram, então, o rol de dados a ser analisados para levar a resultados reveladores, como afirmaram Marx e Engels (1986, p. 33–5). Assim, o método de análise está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida.

O método funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos investigados. Essa investigação revelará caminhos para o papel transformador do pesquisador. (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

O resultado dessa análise se desdobra a seguir, nas seções e considerações finais que compõem a dissertação. A seção 1 aborda os caminhos que levaram à criação do Grupo Escolar 13 de Maio no contexto municipal e suas relações com a cidade de Uberlândia. Um percurso pelos antecedentes históricos apresenta o cenário político e econômico, assim como a expansão da escolarização. A seção 2 aborda aspectos internos desse grupo escolar: organização do espaço e do tempo, corpo docente e discente, rituais e festividades. A seção 3 apresenta a análise das fontes: diários, planos de aula e relatos orais, dentre outros, que ajudam a projetar a escola no cenário sociopolítico associadamente com elementos como a matrícula, a evasão e a repetência escolar. Os relatos orais jogaram luz sobre as relações entre os estudos no 13 de Maio e os rumos que a vida dos alunos tomou. As considerações

derradeiras buscam amarrar constatações como estas: o grupo escolar ofertava educação primária a classes populares e supria a demanda de uma classe trabalhadora que ansiava um futuro de ascensão social através do estudo da prole, enquanto o poder público buscava conter os ânimos de uma parte da sociedade que lutava por igualdade instruindo alunos de acordo com as bases republicanas.

I

Contexto de surgimento do Grupo Escolar 13 de Maio

Na década de 1960, a cidade de Uberlândia, no Triângulo Mineiro, foi cogitada para ser capital do Brasil. A possibilidade se alinhava em um momento de sua projeção como centro econômico regional. A elite política e econômica tinha interesse em que o município se destacasse e fosse visto como moderno e progressista. Noutros termos, Uberlândia apresentava índices de crescimento que faziam os políticos se esforçarem para que a cidade se destacasse nacionalmente cada vez mais. Tal esforço se associava muito com aqueles que controlavam jornais e rádios, então meios de comunicação centrais em que as articulações para manipular a opinião pública eram não só constantes, como também notórias; assim como o eram as discussões sobre o tema na Câmara, cujas atas deixam entrever um tom acalorado. Com a definição da nova capital, em Goiás, a meta de líderes locais era garantir que a rota para Brasília passasse por Uberlândia; isso manteria a cidade na condição de rota obrigatória a quem rumasse à capital, isto é, de entreposto comercial importante.

Com essa feição progressista, contrastavam circunstâncias que abalavam a solidez do ideal progressista. Por exemplo, a população inflada por migrantes do campo — supostamente gente de modos grosseiros, incivilizada — e a mendicância infantil denunciavam a abrangência do progresso, envergonhavam defensores do progresso, constrangiam “cidadãos de bem”. A elite direcionou seu olhar à criança pobre: era preciso ensinar a ela regras de

conduta social, moral, civismo e civilidade. Como já citado anteriormente, os mais de dez decretos de criação de escolas publicados no jornal *Minas Gerais*, diário oficial do estado, em abril de 1962 dão uma medida do problema. Havia ainda tensões e disputas no espaço social entre pessoas brancas e pessoas negras. Havia elementos de conflito social por causa da cor da pele, como no caso dos concursos de beleza.

Esses vínculos entre progresso e pobreza, analfabetismo e tensão social permeiam o argumento desdobrado neste capítulo, que objetivou construir uma compreensão histórica das condições e dos condicionantes políticos, econômicos e sociais que atravessaram o processo educacional no país e em Minas Gerais, ou seja, em Uberlândia, onde foi criado e instalado o Grupo Escolar 13 de Maio, objeto deste estudo, que, antes de ter sede própria, funcionou em casa residencial alugada. Entender essas condições de funcionamento em prédio improvisado pressupõe retomar alguns fatos da história político-educacional do país: um fluxo de ações de nível nacional em que essa escola se situa para reconhecer o efeito delas no nível local e o quanto este exemplifica aquele; sobretudo, a concretização de uma legislação educacional capitaneada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que intensificou a obrigatoriedade da educação para todas as crianças em idade escolar.

1.1 ANTECEDENTES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

O capitalismo se consolida no fim do século XIX, quando estabelece a posse da propriedade privada e dos meios de produção nas mãos da elite econômica. A introdução do maquinário na indústria muda as relações trabalhistas: agora, o trabalhador não mais controla seu tempo no trabalho nem seu conhecimento integral do processo em que produz. A racionalização de atividades hierarquizou qualificações, diferenciou salários. A força de trabalho se converteu em mercadoria, cujo preço é determinado pelo conhecimento e pela importância do indivíduo no processo de produção. Esse movimento começa na Europa; e para seu triunfo o capitalismo impõe uma condição: civilizar a população, sobretudo os mais pobres (SOUZA, 2009). Era preciso inculcar noções de moral e higiene. Nas cidades, a desapropriação de terrenos e casas e a expulsão dos mais pobres para as periferias dão novo desenho à cidade; o senso de limpeza guia as mudanças.

A visão de cidade como âmbito formador e educador foi enfatizada em diversos projetos de reordenação dos espaços urbanos, evidenciando a necessidade de converter tais espaços em pólos de desenvolvimento das novas relações de trabalho e de produção. Não se tratava de meras reformas arquitetônicas e paisagísticas, mas de mudanças que alterassem a própria vida dos habitantes. (SOUZA, 2009, p. 207).

Essa reordenação espacial urbana pôde encontrar na escola um ambiente propício para concretizar certa organização social. As escolas foram redesenhadas, redefinidas, de modo a priorizar a higiene, a circulação e o controle. A educação pública ganhou novos contornos. Houve esforços para consolidar um novo pensamento pedagógico. Caso se possa dizer que educação tenha se imposto como preocupação-chave desde o fim do século XIX — desde a proclamação da República —, no século XX suas atribuições incluíram a necessidade de ordenar o mundo do trabalho. O ideário da Escola Nova ganha corpo como inovação porque põe o aluno em primeiro plano no processo educacional e situa o professor como facilitador da educação. Os alunos

[...] são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

A partir dos anos 30 e mais evidentemente nos anos 40, o crescimento populacional contínuo na área urbana e o aumento da população alfabetizada criariam condições para iniciar o processo de industrialização (SKIDMORE, 2007), além de se tornarem elementos influentes na proposição de um plano de educação cujas metas incluíam criar o grupo escolar objeto deste estudo. Eram ações governo de Getúlio Vargas e seu Estado Novo.⁵ Política e pedagogicamente, o Brasil do Estado Novo, a exemplo de países europeus, precisava estabelecer marcas de mudança. Com um modelo já consolidado pelas sociedades “civilizadas”, o ideal de modernidade foi seguido nos padrões previamente testados. O objetivo estava estabelecido, e a escola era a mola propulsora da mudança. As práticas educativas desenvolvidas no interior das escolas desenhariam o homem que precisava ser moldado.

Após a Segunda Guerra Mundial, começou o processo de reestruturação política, econômica e social dos países afetados pelos conflitos. A assinatura da Carta das Nações Unidas manifestou o direito de todos. No Brasil, um processo de redemocratização pôs fim à ditadura de Vargas com a eleição de Eurico Gaspar Dutra, pelo Partido Social Democrático (PSD). Em seu governo, as políticas econômicas se voltaram ao cenário nacional-desenvolvimentista, coerente com o plano pós-guerra de estabelecer uma nova ordem mundial.

⁵ Conforme Skidmore (2007), o Estado Novo pode ser visto como o período 1937–1945, quando prevaleceu a ditadura Vargas.

O Brasil Nacional-Desenvolvimentista se constituiu na sociedade brasileira por um período marcado por efervescentes processos sócio-históricos assim mapeados: no plano mundial termina a 2ª Guerra (1945), o que representou para a humanidade uma nova fase nas relações internacionais e nas diversas esferas da vida societal. Elabora-se, a partir daí, a Carta das Nações Unidas na Conferência de São Francisco, além da expansão do Plano Marshall em amplas regiões do mundo subdesenvolvido, consolidando deste modo, as transformações efetivadas no nível estrutural do capitalismo mundial. É importante assinalar que em meados dos anos 50, entre 10 e 23 de abril de 1955, ocorreu a Conferência Ásia-África de Bandung/Indonésia, onde reuniram-se 29 chefes de Estado e, tendo sido reconhecido na ocasião, o princípio da coexistência pacífica entre as diferentes partes do mundo. Nesse evento se definiu pela primeira vez a noção de 3º mundo. (CRUZ, 2006, p. 1).

Findo o período ditatorial — em 1945 — e passada a movimentação política que antecedeu a posse de Dutra — em 31 de janeiro de 1946 —, o cenário nacional se definia com contornos mais nítidos. Na visão de Saviani (2011), isso significava a permanência do poder que havia predominado no Estado Novo. Outra vez a classe operária seria a mais prejudicada. Era projeto do governo que assumiu controlar a massa operaria; do contrário não tomaria medidas como cassar o registro do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e fechar a Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil e as uniões sindicais de estados e municípios, aproveitando-se do clima suscitado pela Guerra Fria. As ações desse governo incluíram sua vinculação com a União Democrática Nacional (UDN), que resultou na Constituição de 18 de setembro de 1946. O capítulo II dessa carta constitucional — “Da educação e da cultura” — restabelecia o programa de reconstrução da educação nacional dos pioneiros da educação nova, dos quais alguns figuraram na elaboração da Constituição de 1934. O art. 5º determinava o que competia à União quanto a legislar sobre diretrizes e bases da educação. Para cumprir esse dispositivo da lei, o então ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani constituiu uma comissão para elaborar o anteprojeto do que seria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDBEN (lei 4.024/1961). Sobre isso, diz o deputado Coelho de Souza (1957, p. 3.617),

No governo do general Eurico Gaspar Dutra, o eminente Ministro Clemente Mariani, convocou as maiores autoridades pedagógicas e os mais autorizados técnicos educacionais, para a elaboração de um projeto de diretrizes e bases da educação. Conforme o então Ministro da Educação encarregou, na exposição de motivos enviados ao Sr. Presidente da República, não se tratava de uma reforma mas, sim, de uma revolução em nossa vida educacional. Acompanhada de necessária mensagem

presidencial, o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação foi remetido ao Congresso no dia 29 de outubro de 1948 e aqui distribuído às Comissões de Educação e Finanças. Dias depois era requerida a mesa de remessa do Projeto à Comissão Mista de Leis Complementares, que funcionava no Senado, e para lá seguiu. Em julho do ano seguinte, portanto em 1949, o eminente deputado Gustavo Capanema, a quem foi distribuído o projeto, em longo e erudito parecer, impugnava o mesmo, apontando-lhe inúmeras falhas e vícios. É evidente que parecer desta natureza, como todo trabalho de ordem doutrinária elaborado com erudição e sinceridade apaixonada, apresenta aspectos procedentes e aspectos improcedentes, no seu conjunto. O essencial é que o parecer de Capanema teve a força de enterrar o projeto, desde 1949 até 1951. Na abertura da segunda legislatura, integrando eu a comissão de Educação e Cultura, pois da primeira não fiz parte, requeri a respectiva Presidência a devolução do projeto, para nosso conhecimento e exame.

As tensões entre correntes políticas, religiosas e pedagógicas marcaram a primeira parte de discussões sobre o anteprojeto, que foi vista por Capanema como descentralizadora; daí que, como líder do governo na Câmara, ele arquivaria a proposta de lei. Dois anos mais tarde, o anteprojeto volta ao plenário, dando mostra da morosidade política, que Lima (1974, p. 172–3) vê como produto da união entre UDN e PSD para sustentar o Executivo. Os vínculos entre os dois partidos teriam criado a prática de um trabalho legislativo de “mediocre rendimento” porque os parlamentares atuavam “[...] como se o essencial fosse adiar as tomadas de posição para não irritar ou desgostar o presidente”. Esses acordos garantiram certa estabilidade política aparente que permeou a maior parte desse período “democrático”.

Em outubro de 1950, Vargas foi eleito à presidência da República. Num governo de feição populista, elaborou ideias de massificação a ser desencadeada pela proletarianização, pela representatividade das classes dirigentes e pela presença de um líder carismático (WEFFORT, 2000). Em 1956, Juscelino Kubitschek assumiu o lugar de Vargas, para governar até 1961. Em seu governo, a industrialização de grande porte com capital estrangeiro intensificou o modelo de desenvolvimento capitalista industrial consolidado nos anos 30. Esse processo levaria à reformulação do papel do Estado segundo um plano de metas que presumiu a educação popular como parte das necessidades do sistema capitalista.

Em 29 de maio de 1957, reiniciou-se a discussão sobre o projeto de lei da LDBEN. Segundo Saviani (2011), essa segunda fase do anteprojeto foi marcada pelo conflito entre escola particular — sobretudo as confessionais — e escola pública. Discutia-se a capacidade da escola pública e gratuita e a possibilidade de, ao se estender a todos, não

anular o espaço para outro tipo de escola. Esse autor salienta o item 5 do manifesto *Mais uma vez convocados* — “A escola pública em acusação” —, publicado em 1959, dois anos antes da aprovação da lei, quando Fernando de Azevedo, mais 189 intelectuais de renome, o elabora em consonância com o *Manifesto* de 1932 dos pioneiros da educação. Sobre isso, diz Saviani (2011, p. 294):

Rebate as críticas à escola pública mostrando que os privatistas buscaram atingir três objetivos: que o ensino seja ministrado pelas entidades privadas e apenas supletivamente pelo Estado; que o ensino particular não seja fiscalizado pelo Estado; que o Estado subvencione as escolas privadas. É isso o que os defensores da escola privada estavam defendendo sob a bandeira da liberdade de ensino: um ensino livre da fiscalização do poder público, mas remunerado pelos cofres públicos.

Os interesses na LDBEN vão além do de garantir que a escola privada exista. Afinal, a Constituição se mostrara clara quanto à livre iniciativa privada. Porém, a educação passava a ser obrigação do Estado, pois até o momento a escola privada, além de ser subvencionada, mercantilizava o saber, mesmo as confessionais. O processo se mostraria irreversível; manobras políticas e ideológicas apenas atrasaram a construção e aprovação da lei. Seus termos de obrigatoriedade e responsabilidade já estavam definidos pela constituição. Com efeito, a aprovação levou 13 anos para acontecer, em meio a divergências e interesses favoráveis e contrários que alimentaram as discussões de aprovação, levaram ao engavetamento do projeto e, então, às discussões de 57.

Em 20 de dezembro de 1961, primeiro ano do governo de João Goulart (1961–4) — cujo ministro da Educação era Antônio Ferreira de Oliveira Brito —, foi aprovada a LDBEN, para vigorar no ano seguinte. A lei mantinha a autonomia administrativa dos estados quanto ao ensino primário e normal. Não alterou a estrutura. Continuavam as crianças a ingressar aos 7 anos de idade no ensino primário. O ensino seria obrigatório, porém a lei tratou de isentar o Estado em alguns casos como quando fosse comprovada a pobreza dos pais ou a falta de vagas. O Estado se omitiu quanto a suas responsabilidades legais e, ainda, poderia subvencionar instituições privadas. Em outro ato de omissão do Estado, empresas com mais de cem funcionários, salvo em alguns casos, deviam oferecer o ensino primário a seus funcionários e filhos destes. Essa obrigação se tornou fato jornalístico, como se lê nesta passagem:

Os titulares das pastas de Educação e Cultura e Trabalho, Indústria e Comércio, submeteram à consideração do Presidente da República, exposição de motivos acompanhada de anteprojeto da lei dispondo que as empresas e indústrias, comerciais e agrícolas, quando empregarem mais de 100 pessoas serão obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e para os filhos destes. O ministro da Educação, o sr. Candido Mota Filho, ouvido pela reportagem, assim se expressou sobre o assunto: “A Constituição da República, em seu artigo 178, colocou o programa de Ensino Primário de forma tal, que o Estado é obrigado a agir em vários setores ao mesmo tempo. Assim é que as empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de 100 empregados, devem proporcionar aos seus servidores e seus filhos, ensino primário gratuito”. TRÊS IMPORTANTES ETAPAS: “O Ministério da Educação — prosseguiu o ministro — vem mantendo sua maior atenção ao problema do Ensino Primário. Assim é, que em sucessivas etapas, providencias das mais relevantes foram tomadas. A primeira se relaciona sobre os recursos para a Função Nacional do Ensino Primário. A segunda, solucionar ao Congresso Nacional, o restabelecimento da antiga divisão de Ensino Primário e Normal. A terceira providencia é a que falamos acima sobre a colaboração com o Ministério do Trabalho, dispondo que empresas de modo geral com mais de 100 empregados, proporcionem ensino primário gratuito”. PRECISAMOS DE 100.000 PROFESSORAS: O sr. Candido Mota Filho prosseguindo em sua entrevista, acrescentou que as empresas que não cumprirem o dispositivo legal estão sujeitas a multa, urge, pois a colaboração das classes patronais. Finalmente acentuou que na referida exposição enviada ao Presidente Café Filho, foi pedido ao governo nada menos que 100.000 classes e igual número de professoras pra crianças em todo Brasil, que estão sem instrução primária e compreendidos entre 7 e 11 anos de idade. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 4/11/1955, p. 1).

Percebemos uma manobra política para minimizar as obrigações do Estado em relação à educação, distribuindo obrigações aos setores privados. Na Constituição de 1946, cujo artigo 168 prescreveu a obrigatoriedade do ensino primário, em língua nacional, e a gratuidade a todos do ensino primário oficial. Ensino oficial ulterior seria oferecido a quem provasse insuficiência de recursos. Leis ordinárias e regulamentos atribuem responsabilidades aos pais, aos tutores ou aos responsáveis que não os fazem cumprir a frequência obrigatória. Porém, ninguém podia ser punido de fato por não matricular os filhos na escola, afinal não havia suficiência de vagas a todos.

Reportagem do *Correio de Uberlândia* dá uma medida da falta de escolas e de como isso afetava os índices de analfabetismo, embora — veremos — os números da imprensa não coincidissem com os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Felizmente para o Brasil o índice de analfabetismo está decrescendo. Há anos atrás quando a “Cruzada Nacional Contra o Analfabetismo” teve sua campanha iniciada, fizemos um comentário divulgando estatística internacional e estudando a posição do Brasil. Dividimos os países em dois grupos, um dos mais letrados e outro dos menos letrados. O Brasil estava no segundo grupo entre os piores do mundo. Então aparecíamos com uma porcentagem de 75% de analfabetos. Anos após com a campanha da alfabetização de adultos, com inauguração de mais escola sempre, pela citada Cruzada, [...] o número foi decrescendo. Já no ultimo recenseamento o Brasil surgia com 52% tendo baixado 67% em 10 anos. Noticia-se que no momento, porcentagem deve ser de 50 por cento tendo-se em vista os mesmos cálculos feitos anteriormente, o crescimento da população e o incremento do número de escolas. Não resta dúvida que embora seja uma porcentagem bem grande, pois só metade dos brasileiros tem diante dos olhos o mundo de maravilhas que é saber ler e escreve [...]. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 5/4/1955, p. 2).

A Tabela 1 permite confrontar esses dados da imprensa com dados do governo. Os números sugerem que, se em 1920 o índice de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos de idade chegou ao seu percentual máximo — 69,9% —, não se pode dizer que a queda para 65,3% em 1940 tenha sido muito significativa. À diminuição dos índices de analfabetismo equivaleu o crescimento demográfico, sobretudo no meio urbano. Dito de outro modo, se em 50 anos a população quase triplicou, o analfabetismo diminuiu em pouco mais de 15%.

Segundo Souza (2009, p. 243),

Como assinalava o Plano Nacional de Educação, no início dos anos 60, a rede de ensino primário brasileiro não chegava a atender 60% das crianças em idade escolar, ou seja os 12 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade. Essa situação era agravada pelo fato de apenas 18% dos matriculados no primeiro ano chegarem à 4ª série, dois terços não ultrapassarem as duas primeiras séries e uma terça parte das matrículas concentrar-se em escolas rurais precárias.

TABELA 1
Indicadores demográfico, econômicos e de alfabetização (1900–50)

INDICADOR	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda per capita em dólares	55	90	180	—
População urbana	10%	16%	31%	36%
Analfabetos (15 anos e mais)	65,3%	69,9%	56,2%	50%

Fonte: LOURENÇO FILHO, 1965; IBGE, 1970.

No dizer de Ferraro (2002, p. 22),

[...] embora os números do Censo nos aponte que cerca de 57,2% dos brasileiros não conseguiam ler e escrever um bilhete simples, os jornais, como já mencionado anteriormente apontavam para um número maior de analfabetos. [...] foi acelerado o ritmo de alfabetização entre os anos 1950 e 1960, que, segundo o Censo, foi para 46,7% em 10 anos. As taxas de analfabetismo para as populações de 15 anos ou mais (a partir de 1920) e 10 anos ou mais (a partir de 1940) praticamente coincidem entre si e seguem a mesma trajetória de longo prazo da taxa de analfabetismo apurada entre a população de 5 anos ou mais, porém com taxas mais baixas em aproximadamente 5 a 5,5 pontos percentuais. A regularidade é tal que se pode facilmente imaginar que as taxas para 15 anos ou mais e 10 anos ou mais nos dois primeiros censos deveriam girar em torno de 77% para o Brasil.

A Tabela 2 mostra esses números considerando a população com idade de 5 anos ou mais para apontar a evolução do contingente de analfabetos e a taxa de analfabetismo segundo os censos de 1940 a 1980. O número de analfabetos não variou expressivamente segundo a faixa etária. Isso nos leva a crer que o analfabetismo se liga mais à condição de acesso à escolarização do que à idade escolar propriamente dita. É provável que o Censo seja falho como retrato fiel da situação real do analfabetismo, ainda assim os números indicam evolução rumo a uma população menor de não letrados a cada década. A obrigatoriedade da escolarização determinada pela LDBEN e as necessidades do Brasil desenvolvimentista ajudam os mais pobres a ter acesso à escolarização.

Esses dados dão margem para cogitar que a educação — cujas ações até então haviam sido insuficientes para chegar às camadas populares — entra, de vez, nas preocupações do Estado. Além de o analfabetismo ser tomado como “vergonha nacional”, havia a necessidade de capacitar a mão de obra para suprir a demanda das ações desenvolvimentistas.

TABELA 2
Evolução do número de analfabetos e
taxa de analfabetismo (1940–80)

CENSO	5 ANOS OU MAIS	10 ANOS OU MAIS	15 ANOS OU MAIS
1940	61,2%	56,7%	55,9%
1950	57,2%	51,5%	50,5%
1960	46,7%	39,7%	39,6%
1970	38,7%	32,9%	33,6%
1980	31,9%	25,5%	25,5%

Fonte: IBGE, 2015.⁶

⁶ A Tabela 2 foi composta com base em dados dos censos demográficos do período 1940–80, disponíveis em <<http://www.ibge.gov.br>>.

Uma vez em vigor a LDBEN, diz Saviani (2011), uma medida primeira para efetivá-la foi criar o Conselho Federal de Educação (CFE), em fevereiro de 1962, e elaborar o Plano Nacional de Educação. Assim, o conselho ficou incumbido de elaborar o plano, “[...] para execução em prazo determinado”, como se lê no artigo 92 da lei (BRASIL, 1961). Os recursos foram definidos assim: “A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo” (BRASIL, 1961, art. 92). Já havia destinação de recursos específica e pré-definição de responsabilidades a cada parte. Estados e municípios que não aplicassem os recursos previstos não poderiam pedir auxílio à União para tal fim. Os recursos deviam ser destinados, de preferência, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino público; ou seja, à garantia de acesso à escola ao maior número possível de pessoas, à melhoria progressiva do ensino e ao aperfeiçoamento dos serviços da educação.

A LDBEN se projetou nos meios de comunicação: pelo tempo de tramitação, pelos debates extensos e pela desconfiança de sua efetivação. Notícia publicada no *Correio de Uberlândia* sobre a necessidade de reformas na educação em uma sociedade capitalista permite supor que as relações com o tempo e as finalidades do ensino se modificaram ante o Estado Novo. Diz o texto:

Apesar de apresentado desde o tempo do governo do sr. Eurico Gaspar Dutra e estudado e discutido até agora, o projeto de diretrizes e bases da educação, recentemente votado pela câmara dos deputados, tem levantado grande celeuma nas classes estudantes e professorais. Se ele corresponde exatamente as nossas necessidades, depois de modificado o seu texto inicial com tantos substitutivos, não me julgo autorizado a asseverar, principalmente durante de tão numerosas manifestações contrárias, mas que o ensino precisa de uma reforma profunda, isto não tenho duvida de sustentar com toda convicção. Já se foi o tempo em que um diploma de escola superior, e até mesmo de um ginásio infundiam a certeza de que o seu portador dispunha de certa soma de conhecimentos relativos às ciências compreendidas nos respectivos cursos. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 30/1/1962, p. 4).

A aprovação da LDBEN inaugurou outro momento educacional. À parte a obrigatoriedade do ensino e as responsabilidades delegadas, foi quantitativamente expressiva a criação de escolas públicas. Com isso, a urgência de abrir vagas levou ao funcionamento de escolas em espaços originariamente residenciais, à construção de escolas com materiais diversos, dentre outras condições de improviso. Era preciso democratizar a educação. Uma medida desse esforço quantitativo está sugerida na manchete “Os 500 grupos serão

construídos: Janeiro”, estampada no *Correio de Uberlândia* em 1º/10/1961. O texto se vale da palavra de Oscar Correa, deputado eleito pela UDN:

O governo vai construir até janeiro de 1962, no primeiro ano de administração, portanto, mais 500 grupos escolares. Isso quer dizer muito mais do que os que foram construídos desde que Minas é Minas. Neste particular, cabe uma observação: a herança que recebemos envergonha este Estado. É uma herança que, por si só bastaria para banir da política mineira os homens que nos governaram até 1960. Vejam os jornalistas: um milhão e trezentas mil crianças sem escolas primárias; um milhão e duzentos mil jovens sem ensino secundário; [...] 51,2% de analfabetos, na capital, e 59% no interior, crescimento do ensino médio no período de 1955 a 1960 — 1,2%. Em São Paulo, no mesmo período, o crescimento foi de 62%; 43% dos prédios escolares em ruínas. (CORREIO DE UBELÂNDIA, 1º/10/1961, p. 4).

A passagem não só deixa entrever a urgência em mudar um quadro educacional de escassez, mas também sugere a movimentação nos bastidores políticos para colocar em prática o que a LDBEN previa. Embora se busque atribuir responsabilidades aos governos antecedentes, desde 1889, a nova postura do estado era fruto do cumprimento de uma prescrição constitucional. Se era ação política a ser exaltada em prol de uns, e não de outros, não se pode esquecer que era uma obrigação, como se lê na Lei Magna:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Ou seja, embora a educação seja considerada direito de todos, a responsabilidade da mesma era da família e depois do Estado Brasileiro. (BRASIL, 1946, art. 166).

Na visão de Baia Horta (1998, p. 19), se nos debates da constituinte ninguém foi contra a obrigatoriedade e gratuidade escolar, isso significou que a Carta de 46 garantiria o financiamento da educação pública. “Entre outros dispositivos a destacar no texto de 1946” — diz Vieira (2007, p. 301) —, havia “[...] a novidade da vinculação de recursos para a educação [...] receitas resultantes de impostos na ‘manutenção e desenvolvimento do ensino’ (art. 169)”. À União cabia “nunca menos de 10%”; aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal, “[...] nunca menos de 20% [...] é de se observar que a União deve colaborar com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, prestando ‘auxílio pecuniário’, que, no caso do ensino primário, ‘provirá do respectivo Fundo Nacional’ (art. 171, parágrafo único)”.

Como se pode depreender, a obrigatoriedade da educação foi debatida, mas compreendê-la não pressupunha vinculá-la às responsabilidades do Estado. No dizer de Baia Horta (1998, p. 20),

Capanema esclarece que, na legislação “quando se diz obrigatoriedade, tem de entender-se que ela é para o aluno” (Brasil, 1946. v. XXIII, p. 384). Assim, para Capanema, o conceito de obrigatoriedade escolar, tal como se apresentava na legislação, não implicava dever do Estado perante o indivíduo, mas somente dever do indivíduo perante o Estado. E será essa concepção restrita de obrigatoriedade escolar que se fará presente na Carta Constitucional de 1946.

Com efeito, parece claro que a versão final do texto da Constituição de 1946 reafirmou o direito de todos à educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para quantos provassem falta ou insuficiência de recursos. No entanto, não se explicou a educação como dever do Estado, tampouco foi assumido o conceito amplo de obrigatoriedade. Eis por que não cabe ver a ascensão quantitativa escolar em Minas Gerais como conquista do poder posto. Havia um esforço em âmbito nacional anterior para que as taxas positivas da educação se elevassem.

1.2 DESDOBRAMENTOS EDUCACIONAIS

Com o fim do Estado Novo, a democratização tornou-se prioritária. O governo de Dutra deu mostras de que se preocupava com a oferta, como se lê neste trecho de mensagem presidencial:

Não menos importante que o problema econômico-financeiro é o da educação, a que, em minhas manifestações de candidato, reconheci aquele primacial relêvo que o torna em preocupação constante do meu governo. Cinquenta e cinco por cento da população de maiores de 18 anos carecem dos benefícios da alfabetização. Dois milhões e trezentas mil crianças, em idade escolar, não dispõem de matrículas, enquanto as escolas existentes, por falta de adequado aparelhamento, ou por não se poderem subtrair a determinadas condições do meio social, — não conseguem fixar, se não por meio de todo insuficiente uma parte insignificante dos que necessitam de aprender. (BRASIL, 1947, p. XVI).

A fala sinaliza uma preocupação com o índice de crianças à margem da escolarização. Também deixa entrever a crítica aos índices de analfabetismo e à falta de estrutura da escola pública. As mensagens presidenciais de Dutra acentuam o foco na democratização de oportunidades educacionais, como se deduz desta passagem: “É mister dar a cada brasileiro igualdade de oportunidade, a começar pelo ensino primário, extensivo aos adultos, tanto mais quanto nossa população escolar vem apresentando nos últimos anos progressivo declínio” (BRASIL, 1947, p. XVIII). Sua primeira mensagem informou que

Até o início do ano findo, 50% da estimativa da taxa de Educação e Saúde não havia recebido emprêgo específico e era incorporada à Receita Geral da União, de modo que o Fundo Nacional de ensino Primário nada auferia dessa taxa. Para corrigir essa situação, foram expedidos os atos necessários, com o que dobrou o valor da referida taxa, ficando 75% da arrecadação prevista, destinada ao Fundo Nacional de Ensino Primário, para a ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o País, mediante convênios por firmar entre a União e os Estados. (BRASIL, 1947, p. 30).

O presidente destacou ainda a dotação de verbas (31 milhões de cruzeiros) para o Fundo Nacional de Ensino Primário com acordo previsto pelo Convênio Nacional de Ensino Primário; a seleção de tipos de prédios escolares mais apropriados ao meio rural e mais econômicos, assim como a distribuição equitativa de recursos da federação mediante acordo bilateral. O presidente anunciaria ainda o financiamento de 2,7 mil escolas rurais — 500 estariam terminadas e 1.000, em fase adiantada (BRASIL, 1948, p. 55); as mais de 10,4 mil salas de aulas para adultos em 1947 passaram a mais de 14 mil em 1948 (BRASIL, 1949, p. 117); de 4.360 prédios escolares, a mensagem presidencial informava que 1.000 estariam concluídos (BRASIL, 1949, p. 119); enfim, em 1949, estaria encaminhada a construção de 6.160 prédios, dos quais teriam ficado prontos 3.000 (BRASIL, 1950, p. 115). Com base nesses números, pode-se cogitar que houve ampliação da oferta de escolarização para crianças à margem do processo escolar.

Eleito com o apoio de Vargas, em 1945, Dutra assumiu o poder ainda na vigência da Constituição de 37, promulgada no Estado Novo. Segundo Pasinato (2013), em 1947 o entusiasmo de Dutra teria se acabado, dando lugar à sua face mais dura. Desaparece o apelo às massas como legitimador do sistema político; aparece uma coalizão conservadora entre PSD e UDN. Alçado à presidência outra vez, Vargas faria pouco pelo ensino primário. Suas mensagens presidenciais informam que seu governo construiu 45 escolas no interior (BRASIL, 1952, p. 276), além de 1.010 escolas isoladas e 102 grupos escolares em 1952 (BRASIL, 1953, p. 243). Esses números permitem qualificar esse investimento como tímido; ou seja, foi um financiamento pouco expressivo na educação pública. Mais expressivo seria seu suicídio, em 1954, ante os conflitos políticos variados. Isso teria levado a uma instabilidade maior no país na visão de Skidmore (2007).

Ao assumir a presidência do país, Juscelino Kubitschek (1956–61) lançou seu programa orientador Plano de Metas. Skidmore (2007, p. 204) diz que

O período Kubitschek tornou-se conhecido por suas realizações econômicas, e é daí que devemos começar analisando a presidência. O dinâmico presidente prometeu “cinquenta anos de progresso em cinco de governo” e não há dúvida de que de 1956 a 1961 o Brasil apresentou um crescimento econômico real e marcante. A base para o progresso foi uma extraordinária expansão da produção industrial. Entre 1955 e 1961, a produção industrial cresceu 80% (em preços constantes), com as porcentagens mais altas registradas pelas indústrias de aço (100%), indústrias mecânicas (125%), indústrias elétricas e de comunicações (380%) e indústrias de equipamentos de transportes (600%). De 1957 a 1961, a taxa de crescimento real foi de 7% ao ano e, aproximadamente, 4% per capita. Para a década de 1950, o crescimento per capita efetivo do Brasil foi aproximadamente três vezes maior que o do resto da América Latina.

O Plano de Metas — cabe dizer — enfocava cinco setores da economia: energia, transporte, indústria de base, educação e alimentação. No caso da educação, segundo Silva (1980), embora fosse vetor do governo, o investimento foi de 3,4% das verbas previstas, distantes dos 93% destinados à energia, ao transporte e à indústria de base. A prioridade era formar pessoal técnico, daí que o ensino superior foi uma prioridade educacional. Na análise de Schwartzman (2005, p. 25,6),

Apesar dessa expansão, o ensino ficou sendo uma preocupação menor nas décadas de 1950 e 1960 do que em décadas anteriores. Antes, havia a crença de que a educação seria capaz de mudar a mentalidade e a alma das pessoas, sendo o caminho para uma melhoria social. Depois, o crescimento econômico, as condições sociais e a política assumiram a primazia; a educação, de uma condição prévia para a mudança social, passou a ser vista como um efeito posterior.

À expansão quantitativa do ensino equivalia uma estrutura escolar vinculada a uma política arquitetônica denominada brutalista, que deu o tom da padronização dos edifícios escolares de estados como Minas Gerais até meados da década de 1950. Era resultante do “[...] movimento de arquitetura da década de 1950 que enfatizava a utilização estética de processos construtivos básicos, especialmente o concreto moldado no local sem nenhuma aparência com o aspecto visual” (CHING, 1999, p. x). Simplificação do processo de construção e redução de custos foram, então, diretrizes para definir a arquitetura a ser adotada no processo de escolarização no Brasil e em Minas Gerais. Nesse estado, no

[...] primeiro ano da gestão do governador Magalhães Pinto [1961–6], foi proposta uma solução para instalação de novas escolas públicas em Minas Gerais. Um plano elaborado pela Secretaria de Viação e Obras Públicas para a construção, em até nove meses (ou seja, até janeiro de 1962), de 400 novas unidades escolares em todo o estado. (CAMISASSA, 2013, p. 7).

Esses números sugerem que a construção de grupos escolares seria um passo expressivo para abrigar mais de 1,3 milhão crianças às quais não havia vagas. O índice de analfabetismo no estado representava mais da metade das pessoas e reverberava na imprensa mineira. No *Correio de Uberlândia* de 30/1/1962, a manchete “Diretrizes: tentativa para resolver problema da educação da mocidade brasileira” anuncia um texto que situa o Brasil como país dos contrastes: um ministério exclusivo para tratar de assuntos da educação contrastava com índices de analfabetismo em ascensão. Mas convém relativizar os fatos jornalísticos. Como esse periódico ora defende que o analfabetismo diminui, ora diz que aumenta a cada dia, o *Correio de Uberlândia* parece direcionar a notícia conforme seus interesses.

O texto da manchete elucida que a lei modificaria o sistema de ensino, que deixaria de ser erudito para se aproximar das necessidades reais da educação do povo. O objetivo era tirar o brasileiro do academismo, pois especifica como um fim da educação preparar o indivíduo e a sociedade para que dominassem ferramentas que lhes permitissem explorar possibilidades e superar dificuldades do meio. “Foi isso que entendemos e que nossos legisladores entenderam quando definiram o fim da educação e do preparo do homem e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos” (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 30/1/1962, p. 1). O texto do jornal permite ser lido como mostra de uma postura favorável a munir as escolas com práticas úteis à preparação do contingente de alunos para o mercado de trabalho mediante o ensino prático — mais adequado aos desejos de avanço do país de então.

Para os signatários do documento a permanente renovação tecnológica marcara o fim da concepção da educação como adaptação social e inaugura a era da educação para a evolução, na qual os indivíduos deveriam ser formados de modo a estar permanentemente aptos para os constantes desafios tecnológicos e científicos. (VEIGA, 2008, p. 290).

Veiga enxerga mais que a ideia de preparar um contingente para o mercado de trabalho. A escolarização ampla não só poderia formar pessoas aptas a preencher os quadros da ciência e da tecnologia, como também possibilitar a todos a capacidade de administrar, organizar e governar a sociedade.

1.3 REFORMA DA LDBEN

A elaboração da primeira LDBEN suscitou disputas e conflitos entre as esferas pública e privada. O deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo e assinalou a intenção de promover a escola privada. No art. 7 é possível observar este favorecimento:

O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares: a) Pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino; b) Pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as escolas particulares, proporcionalmente ao número de alunos atendidos; c) Pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares. (ROMANELLI, 1978, p. 174).

A posição e a ingerência de Carlos Lacerda provocaram conflitos que alimentaram a campanha em defesa da escola pública liderada por Fernando de Azevedo e outros intelectuais. Conforme Saviani (2008, p. 20), a promulgação da lei atendeu a diversos interesses:

O texto da Lei 4.024/61, numa clara posição conciliatória, estabelece que os recursos públicos “serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino”. E em seguida regula a concessão de bolsas bem como a cooperação financeira da União com Estados, Municípios e iniciativa privada sob a forma de subvenção, assistência técnica e financeira “para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamento”. A prevalência da estratégia da conciliação foi documentada pelas reações dos principais líderes do movimento, de ambos os lados. Assim, aprovada a lei, em depoimento concedido ao *Diário de Pernambuco*, Anísio Teixeira, defensor incansável da escola pública, afirmou: “Meia vitória, mas vitória”.

A proposta conciliatória presente no texto aprovado não correspondeu às expectativas de nenhum grupo envolvido.

Foi antes uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como vem sendo assinalado a estratégia da conciliação. Daí porque não deixou de haver aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Vieira Pinto: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual. (SAVIANI, 2008, p. 20).

A lei nascia sob uma visão conservadora. Como afirmou Florestan Fernandes (1966, p. 347), “[...] vingara um projeto educacional retrógrado, reacionário e ineficiente que nos expunha a uma marcha na direção do passado da ordem de três quartos de século”. De tendência privatista, a legislação mantinha uma condição que necessitava de reformas urgentes.

Entre a data publicação da LDBEN, em 1961, e sua reforma de 1971, o golpe militar de 1964 seria um acontecimento decisivo para os rumos da educação. Aos poucos, a tendência pedagógica renovadora da lei foi substituída por uma visão tecnicista. Em 1965, os acordos

assinados entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID) daria um tom ainda mais tecnicista à formação de recursos humanos a fim de desenvolver a economia como parâmetro da ordem capitalista para as linhas gerais da educação (SAVIANI, 2011). A formação para o trabalho, a incorporação obrigatória de disciplinas como Educação Moral e Cívica e o ensino técnico são eventos marcantes na história e bem documentados. Acompanhar as mudanças sociais e econômicas pretendidas pelo regime militar exigiu programar mudanças no sistema educacional, ou seja, reformar a lei da educação.

Com efeito, a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, reformou a LDBEN. Por exemplo, a reforma extinguiu os grupos escolares — que passaram a ser denominados escolas estaduais de primeiro e segundo graus; e — como se lê no artigo 20 — prescreveu a obrigatoriedade da escolarização a pessoas na faixa etária 7–14 anos, a redução do tempo de escolarização de dez anos para oito (o primeiro grau levaria oito anos letivos: primeira série à oitava) — o que possibilitaria aos estudantes seguir o curso sem interrupções. O CFE definiu um currículo contendo disciplinas de obrigatoriedade nacional com ênfase no ensino técnico-profissionalizante; o objetivo era fornecer a formação necessária ao desenvolvimento do educando — porém, em prol de sua qualificação para o trabalho. O núcleo curricular comum incluía, ainda, Educação Física, Programas de Saúde e Educação Artística; mantinha-se uma parte diversificada em casos raros a fim de convergir para as peculiaridades locais. O ensino religioso seria facultativo — mas como disciplina de horários regulares.

Dessas considerações sobre a LDBEN, convém reter aqui suas pretensões de que nenhuma criança em fase de escolarização ficasse sem escola. Em Minas Gerais, o então governador Magalhães Pinto e líderes locais começaram a empreender esforços para escolarizar em massa a população infantil fora da escola; e é cabível supor que o fizeram não só para cumprir a lei, mas também para preparar mão de obra em massa a fim de suprir demandas da intensificação do processo de industrialização no estado. Este estudo considera o exemplo do município de Uberlândia para exemplificar a repercussão dessas intenções no cotidiano escolar.

1.4 UBERLÂNDIA NOS ANOS 60–70

A projeção de Uberlândia como município que suscitava interesses econômicos e políticos se mostrou com vigor quando a cidade foi cogitada para ser capital do país, como se lê em texto publicado no jornal *Correio de Uberlândia*:

Situada em uma posição geográfica incomparavelmente feliz, provida de todos os meios para lhe garantir uma prodigiosa expansão, Uberlândia parece ser entre todas as cidades brasileiras, a que maiores possibilidades oferece para um cometimento dessa ordem. [...] Acontecia porém que nessa época se falava em mudança imediata, e Goiás não apresentava condições para que isso acontecesse. Uberlândia oferecia então, como ainda oferece, quasi todos os requisitos para se tornar a sede da metrópole brasileira [...] e se situar dentro da Marcha para o Oeste e nas proximidades dos mais ricos Estados do Brasil em reservas vegetais que são Goiás e Mato Grosso. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 16/4/1939, s. p.)

Contudo, os anos 60 foram o momento mais decisivo para que o município se posicionasse como centro econômico de expressão no interior. A elite política e econômica tinha interesse em que o município se destacasse e fosse visto como moderno e progressista. Uberlândia apresentava índices de crescimento que faziam os políticos se esforçarem para que a cidade se destacasse nacionalmente cada vez mais. Era preciso superpor, em notoriedade e espaço, a municípios, inclusive os maiores (TAB. 3).

Com base nos dados da tabela, Uberlândia era a cidade que mais crescia no Triângulo Mineiro (255,76%), o que justificava o interesse de seus políticos em fazer a cidade se tornar cada vez mais notável no cenário nacional. Isso criava um clima de disputas políticas com Uberaba, Patrocínio e Ituiutaba, dentre outros municípios. A leitura das atas da Câmara para a pesquisa aqui descrita permitiu notar que os detentores do poder político também o eram do poder da informação, ou seja, de jornais e rádios, então os meios de comunicação de mais alcance no município. Nesse sentido, o esforço político se associava muito a quem controlava tais meios, que veiculavam articulações para manipular a opinião pública. Mais que constantes, as articulações eram notórias, assim como o eram as discussões sobre o tema na Câmara, cujas atas deixam entrever um tom acalorado.

TABELA 3
Crescimento populacional em Uberlândia
e cidades vizinhas — 1900–40

CIDADE	POPULAÇÃO 1900	POPULAÇÃO 1940	CRESCIMENTO
Araxá	34.017	14.679	– 56,84%
Patrocínio	49.893	29.098	– 41,68%
Prata	14.063	14.073	+ 0,07%
Monte Carmelo	16.602	21.973	+ 21,44%
Patos de Minas	28.477	53.233	+ 86,93%
Uberaba	20.818	58.984	+183,33%
Uberlândia	11.856	42.179	255,76%

Fonte: IBGE, 2013.

Esse interesse na projeção da cidade se nota em texto do *Correio de Uberlândia*, que deixa entrever a neutralidade da imprensa ao se tornar tendencioso quanto aos interesses políticos, como alerta Capelato (1988). No texto se lê o apelo de que

Uberlândia não pode continuar sendo seara fértil dos candidatos estranhos: Rapidamente, o três de outubro se aproxima de nós. Praticamente dois meses nos separam da data do grande pleito, quando as forças cívicas, representadas pelo nosso eleitorado, o segundo em Minas Gerais, levando a postos de comando e representação, figuras habilitadas a exercerem tais finalidades. Temos na cidade, uberlandenses, três candidatos a prefeito, cinco a legislatura do Estado de Minas e dois á câmara federal. Partidos há, que visando a benefícios imediatos, e muitas vezes pessoais, entraram em acordo com candidatos desconhecidos, que nunca fizeram nada pela cidade de Uberlândia. Nem ao menos a conhecem direito, nos seus problemas, nas suas angustias e nas suas reivindicações. Esses partidos declaradamente inimigos de Uberlândia, estão incentivando candidaturas de elementos estranhos a vida política da Cidade Jardim. São os paraquedistas que vem buscar o voto uberlandense para depois virar as costas a cidade que tem 27.500 eleitores. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 27/7/1958, p. 2).

Esse jornal era o mais popular. Combinava articulações factuais sobre candidatos mais adequados à cidade com críticas severas aos opositores a fim de manipular a opinião pública. Mais que isso, a veiculação de informações dessa natureza resultava em aproveitamento político, isto é, ilustrava as consequências dos ataques provindos de jornais e emissoras de rádio, cujo conteúdo jornalístico incidia na política, nos concursos de beleza e na filantropia. Discussões na casa legislativa davam o tom do debate sobre a manipulação da informação para convencer o eleitor uberlandense; uma passagem de ata da Câmara ilustra essa afirmação:

Usa a palavra a seguir, o vereador Moacir Lopes para dizer que o “moleque” que dirige o programa político da rádio difusora, continua atacar contra a câmara os senhores vereadores, afirmando que a responsabilidade desses ataques envolve a pessoa do sr. Prefeito municipal que cede a emissora de sua propriedade ao seu assalariado pra desferir os ataques contra os senhores vereadores com o objetivo de desmoralizar o legislativo desta cidade. Afirma que não pretende dialogar com o mesmo, tendo em vista que ele é pago para produzir os ataques mas, que responsabilizará o autor desses ataques a honra alheia. O vereador Homero Santos diz que tem ouvido os programas políticos ultimamente, uma espécie de batalha entre as emissoras locais, nas quais se tem dito muitas coisas desagradáveis. (UBERLÂNDIA, 1961, s. p.).

Com a definição da nova capital, em Goiás, a meta de líderes locais era garantir que a rota para Brasília passasse por Uberlândia; isso manteria a cidade na condição de caminho obrigatório a quem rumasse à capital, isto é, de entreposto comercial importante. Então apelidada de “cidade jardim”, Uberlândia precisava de um desenho que favorecesse o

transporte rápido por vias expressas. Seria um acréscimo ao que foi previamente desenhado nos anos finais da década 1890 pelo engenheiro inglês da companhia Mogiana James John Mellor (SOARES, 1995); ou seja, desenhado em função da expansão ferroviária. Esse momento foi visto como promissor para a especulação imobiliária ascender, em especial nos loteamentos urbanos, que contribuíram para dar traçados à cidade.

1.4.1 Transformações urbanas e entraves do progresso

Símbolo da Revolução Industrial e da expansão capitalista, as ferrovias foram fator de crescimento urbano, ao menos em Uberlândia. Com o desvio das linhas férreas da Companhia Mogiana — de São Paulo — para a então cidade de Uberabinha, a estação ferroviária — ícone-chave do ideário progressista — transformou o espaço da cidade após sua inauguração, em 1896. As possibilidades criadas pelos trens — por exemplo, o deslocamento espacial mais rápido e a capacidade de transportar grandes volumes — criaram condições para atrair empresas à região, que geraram empregos e contribuíram para fazer desenvolver a cidade e consolidar ainda mais sua condição de entreposto comercial.



FIGURA 1 – Traçado da ferrovia Mogiana em São Paulo e Minas. A origem é Campinas/SP (na parte inferior mediana do mapa) para alcançar Araguari/MG (na parte superior extrema do mapa), passando por Uberaba e Uberlândia.

Fonte: SALDANHA FILHO, 2014, *on-line*.

A passagem da linha férrea por Uberlândia situava a cidade como ponto estratégico, ou seja, reforça sua condição de entreposto comercial útil à distribuição de cargas interior afora. Segundo Araújo (2012, p. 457), também a escolarização se beneficiaria desse símbolo do desenvolvimento:

Esse novo pulsar do capitalismo regional — movido pelas ferrovias, pela crescente urbanização sob variados aspectos, pela disseminação da imprensa local, pelo comércio, pela economia agrícola — assentada, entre outros produtos na produção de arroz, de mandioca, de carne, bem como na fabricação de farinha de mandioca [...], promoverá um novo alento à escolarização, conferindo-lhe uma impulsão ímpar até então: primeiramente através dos grupos escolares e, associadamente, através da disseminação das escolas normais pela região.

Contudo, os benefícios trazidos pela linha da Mogiana não superariam os incômodos que seu traçado passaria a representar ao crescimento e à expansão da área urbana, que crescia e se desenvolvia. Cortando o Centro, a linha começou a atrapalhar o fluxo do trânsito de uma cidade que buscava movimentação rápida e eficiente — como deveriam ser os grandes centros urbanos. A fotografia a seguir permite captar traços desse incômodo.



FIGURA 2 – Cruzamento das avenidas Floriano Peixoto e João Naves de Ávila, em Uberlândia, MG. Feita nos anos 60, a imagem capta o que parece ser uma parada no fluxo do trânsito de pedestres, ciclistas, carroceiros e motoristas de automóveis para que o trem pudesse passar. Nota-se o que parece ser a espera pelo sinal do homem no meio da rua de costas para o fotógrafo e portando na mão direita o que parece uma bandeira. Como parte do trem está no espaço da rua, pode-se cogitar que o homem daria o “sinal verde” a quem aguardava. A cena dá uma medida do transtorno que passou a ser a linha férrea no Centro da cidade.

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL — fotógrafo: não identificado.

Com o aumento da frota de carros e caminhões, o trânsito começava a dar sinais de congestionamento, em parte porque o traçado e os espaços impediam a fluidez e agilidade do fluxo de pessoas e veículos — mas não só. Não por acaso, a imprensa local noticiava acidentes associados com travessia sobre os trilhos:

No tempo em que foi construída, a estação da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, com certeza estava localizada em um ponto distante do centro da cidade o que trouxe o progresso até o lugar em que hoje se encontra. Atualmente, entretanto, acha-se o prédio da estação em pleno centro de Uberlândia, impedindo, não só ela própria como também os trilhos da linha, a liberdade de nossas principais avenidas Cesário Alvim, Floriano Peixoto, Afonso Pena, João Pinheiro e Cipriano Del’Fávero. A avenida Afonso Pena, principalmente, que tem o vetusto casarão plantado de forma a impedi-la é a mais prejudicada, pois sendo a artéria principal da Cidade Jardim, poderia ter uma extensão de mais um quilômetro mais ou menos, perfeitamente transitável sem os que por ela passam serem obrigados a realizar atalhos trabalhosos e cansativos, o caso do viaduto, outrossim é coisa de somenos, pois a sua capacidade é relativa. RELEMBRANDO UMA PROMESSA — Na lista de promessas feitas (e todas vencidas e por pagar) pelo então candidato a presidência da república sr. Juscelino Kubitschek consta um dos principais pontos, a mudança da estação da Mogiana do centro da cidade para outro local em que permita movimentação não só pela Afonso Pena como também pelas suas paralelas. Uberlândia aguarda, destarte ansiosa o cumprimento da promessa feita em praça publica na tarde de 24 de setembro pelo sr. Juscelino Kubitschek de Oliveira. E que venha logo a fim de que a Mogiana não continue (onde está) sendo um verdadeiro entrave ao nosso progresso, amarrando-nos a principal via pública. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 12/4/1956, p. 1).

O texto sugere que a pressão em favor de mudança do traçado da linha férrea remontava à primeira metade do decênio de 50; a ponto de ser objeto de campanhas políticas mais arrojadas como a de Juscelino Kubitschek. Na ânsia de angariar votos, prometeu suprir as demandas de solução do problema pela qual a sociedade ansiava.

Se a linha férrea foi o “[...] símbolo áureo do progresso e desenvolvimento, a partir da década de 1960 a Mogiana passou a ser considerada como ‘parafernália’ retrograda e sem sentido para o contexto”; no núcleo urbano, os trilhos estavam “[...] travando todo o desenvolvimento da cidade de Uberlândia” (ROCHA, 2012, p. 39). Líderes políticos acirraram campanhas para suscitar a comoção pública, ou seja, para reforçar a pressão em prol da agilidade do processo de deslocamento da estação do Centro para outra área. A leitura de jornais e atas da Câmara deixa a impressão de que a cidade estava fadada ao fracasso se os trilhos não fossem retirados do Centro; é como se perdesse o status de centro progressista para se tornar mais uma cidade interiorana inexpressiva. Pode se supor que os trilhos, longe do Centro quando foram construídos, tenham atraído o interesse imobiliário em seu entorno, de tal modo que a distância se tornou proximidade. É como se o progresso se tornasse o atraso.



FIGURA 3 – Prédio da estação férrea nas imediações da avenida João Pessoa. Nos anos 1960, a estação Mogiana se localizava na região central da cidade. O letreiro onde se lê Uberabinha remonta a um tempo em que a linha férrea foi tomada como indício de avanço, progresso e desenvolvimento: as décadas iniciais da República.

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO DE UBERLÂNDIA — fotógrafo não identificado.



FIGURA 4 – Prédio da nova estação da ferrovia Mogiana em Uberlândia. Inaugurada em abril de 1970, a nova estação da Mogiana foi construída no extremo leste da área da cidade — na região hoje chamada Alto Umuarama. As condições das pessoas e as charretes permitem supor que, diferentemente de antes, estão à espera da chegada do trem, e não de sua travessia

Fonte: GIESBRECHT, 2013, *on-line* — fotógrafo não identificado.

A voz da imprensa — isto é, da elite local — contribuiu pouco para fazer acelerar o processo de solução. A estação seria demolida em 14 de abril de 1970. Arrancados da região central, os trilhos foram remontados num traçado que passava longe do Centro, onde não havia trânsito tão intenso que pudesse ter seu fluxo atrapalhado pela passagem de trens. Ali seria erguida a nova estação da linha Mogiana (GIESBRECHT, 2013). Mais do que mudar a localização dos trilhos — e da estação ferroviária —, a preocupação com o progresso de Uberlândia mobilizou os líderes políticos a se empenharem em mudar a posição da “cidade jardim” no cenário nacional — a colocá-las sob os holofotes nacionais. Para se desenvolver plenamente, a cidade precisava de profissionais qualificados, o que poderiam atrair investidores. Para tanto, buscaram avançar no campo educacional, criando faculdades de Direito, Engenharia, Pedagogia e Filosofia, que dariam início à consolidação de um pólo universitário que atrairia pessoas de toda região. Essas iniciativas entraram no centro de batalhas políticas acirradas com cidades vizinhas.

Em carta enviada ao então ministro da Educação Clóvis Salgado, madre Maria Emília (1959) deixa entrever que o discurso progressista tinha apoio da Igreja Católica:

1 – Uberlândia é uma das mais surpreendentes cidades do interior brasileiro. Centro de irradiação e de atração de uma grande e rica região, ela é em verdade uma capital do Brasil Central. [...] 10 – Não há dúvida, senhor Ministro de que Uberlândia inicia outra fase de sua vida. Avantajou-se no setor comercial e no industrial. Tornou-se um grande e notável centro de turismo, de trabalho, de atividades as mais diversas. Mas essa fase foi agora superada com o florescimento do seu instante cultural, a sua caminhada pra as Escolas de nível superior, a sua ânsia de estudos e aprimoramento da inteligência.

Sobretudo a menção à educação nessa passagem mostra como a as influências políticas e religiosas trabalham em prol de formar o professorado da região; o que a elite via com bons olhos e era aclamado na imprensa e no rádio — a atração de pessoas e investimentos para, enfim, tornar-se notória.

O cenário desenvolvimentista instaurado a partir de meados dos anos 50 criava condições especiais para concretizar o plano de Uberlândia de se tornar polo comercial. Se essa possibilidade atraiu empresas para o município, não se pode dizer que esta ofereceu uma contrapartida-chave: mão de obra escolarizada. Uberlândia não fugia às estatísticas nacionais:

mais de 50% da população era analfabeta⁷ (assim como o era em outras cidades tidas como progressistas, daí o analfabetismo ser visto com um mal da década de 60).

Não por acaso, a elite local passou a se preocupar com a criança pobre, carente, pedinte; do contrário, poderia haver a formação de contingentes de revoltados com as condições de vida. Embora representassem a massa trabalhadora, os excluídos sociais incomodavam; e para que o incômodo não evoluísse para uma preocupação com riscos de desequilibrar a ordem do progresso, era preciso disciplinar a população pobre; ensinar às crianças as regras sociais, a moral, o civismo e a civilidade. A necessidade de escolarização se impôs cada vez mais. A escola supriria a demanda por trabalhadores com um perfil desejável ao sistema capitalista: não só alfabetizados, mas também dóceis.

Com efeito, nos anos 60 a administração pública estadual investiu na educação primária. Provam isso os mais de dez decretos de criação de escolas publicados no *Diário Oficial* do estado, em abril de 1962. Incluem os grupos escolares: 6 de Julho; Ângela Paes; e Antônio Luiz Bastos.

Como se pode deduzir, com a feição progressista de Uberlândia contrastavam circunstâncias que punham em xeque a solidez do ideal de progresso. Sua entrada no fluxo mesmo do capitalismo nacional supôs aumentar a população de raízes mais arraigadas na cidade com a inclusão de migrantes do campo que vislumbram a possibilidade de trabalho mais remunerativo na cidade. E para o sustento familiar nesse contexto valia o esforço de todos, inclusive de crianças, cuja atividade cotidiana de trabalho tendia a superar a atividade escolar e cujo salário tendia a ser mais baixo. Isso ocorria, sobretudo, nas regiões mais pobres. As palavras de um entrevistado jogam luz sobre esses fatores que afastavam os alunos das escolas:

[...] era difícil, porque naquela época [...] estava com 9, 10 anos [de idade], eu fui trabaíá na maquina de arroz com papai. Lá, eu ajudava, [por]que minha mãe era costureira, costurava o saco, emendava os sacos, e eu empiava o saco pá num embolá muito. Tudo pá ajudá no sustento. E isso, foi que criô todos os nossos filhos, através disso, através da máquina de arroz. (OLIVEIRA, 1999 apud CARMO, 2000, p. 104).

⁷ Segundo Ferraro (2002, p. 22), “Analisar ‘níveis de analfabetismo e de letramento na população brasileira ao longo dos censos’ implica lidar com estatísticas educacionais. Isso coloca o problema da qualidade (validade e fidedignidade) dessas estatísticas, problema este certamente tão velho quanto as próprias estatísticas, provavelmente mais grave quando se trata de estatísticas sociais, como as da educação. É por demais conhecida a passagem do ‘Prefácio’ da primeira edição de *O capital*, em que Marx denuncia a miserabilidade da estatística social da Alemanha e do resto do Continente Europeu ocidental, em comparação com a que conhecera na Inglaterra. Mas nem por isso ele deixa de utilizá-la”.

Trabalhar na infância era a realidade de muitas crianças na década de 1960, e essa condição não gerava estranhamento, era normal e necessário para ajudar no sustento das famílias: uma criança que trabalhava representava um salário a mais no fim do mês — mas um salário mais baixo a ser pago pelo empregador. Os que estudavam e trabalhavam certamente teriam seu rendimento escolar afetado pelo cansaço do trabalho. Quem ajudava os pais na realização de seus ofícios se valia de brechas na lei educacional, que desobrigava pai e mãe de matricular os filhos numa escola. Na lei se lê isto:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar. Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961).

Como podemos perceber, segundo o parágrafo único da LDBEN, os pais que comprovassem o estado de pobreza não seriam obrigados a matricular os filhos. Essa era uma situação comum nos bairros periféricos da cidade, onde a educação formal parecia não ter muito sentido para muitas famílias; talvez porque fosse uma geração cujos pais não tiveram acesso à escolarização, ou seja, não puderam compreender, na prática educacional e na vida social, o sentido do estudo. Mais importante e imediato era prover o sustento familiar.

Se a condição de trabalho infantil não motivava estranhamento da elite — ajudar os pais com trabalho parecia normal, necessário até —, crianças pedindo nas ruas eram um embaraço aos progressistas, uma situação que envergonhava e constrangia os “cidadãos de bem”; manchava a feição de progresso de Uberlândia. A imprensa se referia a pais e mães que se aproveitavam dos filhos mandando-os pedir nas ruas, como se lê em texto estampado no *Correio de Uberlândia*,

[...] a mendicância infantil é uma porta aberta para a vadiagem, para os vícios para a delinquência juvenil que se transformará progressivamente com o correr dos tempos. Precocemente o menino mendigo é um revoltado. Socialmente se não recuperado a tempo será um inútil. Esta é a mais dolorosa das verdades. [...] Temos que esses meninos, que residem invariavelmente em subúrbios distantes, são criminosamente “mandados” para o trabalho pelos próprios pais que permanecem em casa aguardando a “féria do dia”. Isto, embora um pouco bárbaro, é uma página da vida que conhecemos e temos certeza [sic] de exprimir a realidade. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 27/8/1955, p. 1).

O texto parece tentar convencer o leitor de que o menor é um delinquente e que seus pais — acomodados — esperam ociosos que ele volte com o sustento do dia; dito de outro modo, busca tanto convencer quem lê o jornal a não dar esmolas quanto afirmar a necessidade de mudar a conduta dessas crianças, já revoltadas com o sistema e sua posição social. Assim, parece não ser desinteressada a ação da elite em prol da escolarização: a cidade precisava de pessoas que entendessem as regras sociais, a dinâmica da sociedade capitalista moderna.⁸ Prova disso está nos esforços municipais para disciplinar a população com códigos de postura, leis contra mendicância e políticas para desencorajar os imigrantes e conduzir aqueles recém-chegados a retornarem ao lugar de onde vieram, dentre outras ações.

Tais esforços — é presumível — pouco adiantaram.

A problemática do menor em Uberlândia faz parte de sua própria história. No entanto, é especialmente a partir dos anos 60 que essa preocupação se torna mais evidente. Desta época em diante, associar a imagem do menor carente à figura jurídica da delinquência é uma constante. Juizado de menores, diretores de instituições assistenciais, Câmara Municipal, através de seus vereadores, Associação Comercial e Industrial, através de seus empresários, Prefeito, Igreja Católica, através de seu Bispo — enfim, classes dirigentes do Município se reúnem debatem a questão, buscam soluções na tentativa de debelarem esse mal social. (MACHADO, 1990, p. 257).⁹

Para tornar a realidade social um pouco mais complexa, ou seja, para desequilibrar ainda mais o ideal de progresso, certas tensões e certas disputas entre pessoas brancas e pessoas negras permeavam o espaço urbano-social da sociedade uberlandense. Jornais da década de 50 e 60 veicularam textos sobre eventos afins a essa questão que podem ser lidos como índice da importância dada aos concursos de beleza. Em meio a fatos como manobras políticas e assistencialismos nas manchetes do *Correio de Uberlândia*, notícias e artigos sobre concursos de beleza davam o tom da tensão ao destacarem a “beleza branca”; com esse destaque contrastava a inclusão de nota patrocinada¹⁰ sobre a eleição de uma *miss* negra para Uberlândia. Havia elementos de um conflito social velado associado à cor da pele das pessoas que obrigava as de pele negra a se mobilizarem em prol de seu reconhecimento social como agentes transformadores da cidade. A edição do *Correio de Uberlândia* de 12 de maio de 1960 apresentou esta notícia:

⁸ Sociedade capitalista moderna é explicada por Marx (1995).

⁹ Cf. mais em Machado (1990).

¹⁰ Jornais de época, atas da Câmara Municipal e estudos como os de Carmo (2000), Brasileiro (2012) e outros informam que Uberlândia contava com várias associações de pessoas negras. Atuantes, lutavam pelo seu espaço do homem negro na sociedade.

Arrefecida agora a chama do entusiasmo que avivou intensamente a campanha empreendida pelos nossos clubes, imprensa e rádio para se eleger a MISS UBERLÂNDIA, tendo o nosso Município se destacado distintamente dentre os demais que concorreram para eleição da “MISS TRIÂNGULO”, eis que outro certame congênere nos apresenta pela sua originalidade. Trata-se da eleição da MISS NEGRA DE UBERLÂNDIA, nela se empenhando agora os dois importantes clubes “José do Patrocínio”, “Zanz Bar Clube” mantidos pela sociedade dos homens de cor, apresentando duas lindas senhoritas candidatas ao “trono da rainha da beleza negra” de Uberlândia. Roland Salvador e Maria Abadia, duas verdadeiras expressões de beleza, que se defrontam na conquista do título almejado dado o valor social das duas entidades que se apresentam, alcançarão elas por certo grande votação. O índice de duas apurações já atingiu a soma de 1,274 votos, estando Maria Abadia, do Clube Zanz Bar na frente. A 3ª apuração realizar-se-á dia 18, na sede do clube “José do Patrocínio”. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 16/5/1960, p. 4).

A campanha para eleger a Miss Uberlândia estampou várias páginas desse jornal e por vários dias. Campanhas de feição tendenciosa, pois os clubes bancavam suas candidatas, e o jornal tinha uma candidata que, segundo pesquisas veiculadas então, era a favorita. Mas ganhou o concurso uma candidata que, na enquete promovida pelo *Correio de Uberlândia*, aparecia com intenção de votos menor. À parte as expectativas de vencer, cabe dizer que nenhuma concorrente era negra; uma foi descrita como “Morena (branca)” de olhos verdes, o que frisava sua fisionomia: cabelos escuros e pele clara.

Numa ação da Sociedade dos Homens de Cor de Uberlândia para mobilizar a luta por espaço e reconhecimento na cidade, foi promovido o concurso para eleger a Miss Negra. A exaltação da “beleza negra” é citada como “interessantíssima” em razão da “originalidade”; afinal, em uma sociedade de preconceito velado, a beleza do negro não era reconhecida, tampouco exaltada. Em texto posterior à realização do concurso, o jornal reconhece o valor social das entidades que promoveram o concurso, sinalizando sua importância e representatividade neste período; mas exalta os traços finos das candidatas ganhadoras, como se fossem brancas de pele escura.

Nesse contexto de tensões sociais no espaço urbano, destaca-se o movimento conhecido como Legião Negra, originado — segundo Ribeiro e Silva (2010) — em 1932, quando a sociedade paulista se revolta contra o governo de Getúlio Vargas, num conflito armado. Findo o levante anti-Getúlio, em 1933 um grupo de homens e mulheres que, partindo de Campinas, SP, lutavam por igualdade dos negros passaram a mobilizar a população negra das cidades por onde passavam apresentando reivindicações como a inclusão social das pessoas negras e a abertura de escolas para alunos negros, cujo nome teria de conter em sua composição a data 13 de maio (RIBEIRO; SILVA, 2010). Em outras palavras,

Enquanto o governo ilegítimo de Getúlio Vargas da década de 1930 instituía diretrizes educacionais, surgia uma organização vigorosa (para o contexto) de descendentes de escravizados cujo foco de luta era a inclusão no modo de vida do branco europeizado: participar da vida pública — por exemplo, votando. Mas, como o escravizado estava formalmente interdito de aprender a ler e a Constituição republicana proibia o voto de analfabetos (esta exigência perdurou até 1985), tal participação supunha adentrar a cultura letrada. A partir do fim do século passado, descendentes de escravizados no Brasil começaram a ter visibilidade como pessoas cujas ações e relações sociais transcendem as relações de produção. Esse fenômeno resultou de discussões sobre diversidade cultural e da assunção pelo Estado brasileiro de que seu povo tem etnias diferentes e que estas têm direito de demandar aspirações próprias. Mais que isso, tal fenômeno desfez o mito da “democracia racial” no país, erigido em meados do século XIX e no decorrer do século XX, sobretudo na década de 1930, e cujo princípio de realidade estava só nos interesses das elites intelectuais e econômicas. Em sua densidade, o autodenominado movimento negro do fim do século XX denunciou tal mito. (RIBEIRO; SILVA, 2010, p. 366).

Há relatos de que “[...] um grupo de negros vindos de Uberlândia, por volta de 1935–1936, para Ituiutaba [MG]”, onde teriam fundado uma vertente da Legião Negra (O SERTANEJO, 1986, p. 2 apud RIBEIRO; SILVA, 2010, p. 369), cujo estatuto afirmou este propósito: “Pugunar pela defesa dos interesses da raça alfabetizando seus membros, promover por meio de reuniões e festas o entrelaçamento de relações, e a compreensão mais vasta das necessidades de cada um e de todos” (RIBEIRO; SILVA, 2010, p. 369). Com efeito, o ideário desse grupo reivindicador ecoou em Ituiutaba, pois foi “[...] formalizada legalmente em 4 de maio de 1937, pela lei 13”, a Escola Municipal Noturna 13 de Maio.

Com base em Ribeiro e Silva, pode-se supor que a vertente da Legião Negra em Uberlândia era um grupo de atuante marcante na cidade, cujas ações se traduziram na criação da Sociedade dos Homens de Cor, que promovia eventos, mobilizações, irmandades religiosas e luta social em meio à população de negros para estimular a interação em suas comunidades. Embora haja relatos de que o número não era absoluto, é preciso considerar que admitir a condição de ser negro significava aceitar a carga de preconceito e discriminação associada com a cor da pele. Contudo, não foi forte o bastante para conseguir a fundação de uma escola cujo nome contivesse a data 13 de maio. Seriam necessárias mais de três décadas para que isso acontecesse, se bem que em um bairro cuja população era majoritariamente negra e pobre.

1.5 EXPANSÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO

Em Uberlândia, a ordem do dia de que nenhuma criança em fase de escolarização poderia ficar sem escola em Minas Gerais coube ao secretário Rondon Pacheco fazer cumprir. Para tanto, solicitou à chefe do agrupamento do ensino primário em Uberlândia, Antonieta da Silva, que providenciasse o cumprimento dessa ordem em toda sua plenitude. Esse ato o jornal *Correio de Uberlândia* qualificou como uma atitude patriótica do governador do Estado. Embora a época de criação da escola não coincida com a escola 13 de Maio de Ituiutaba, ela é coincidente com o tempo da ação do governador de Minas Magalhães Pinto:

A ação objetiva sensata e equilibrada do governador do Estado já começou a surtir seus primeiros efeitos na comunidade social mineira. *Inda agora* nos chega a notícia segundo a qual vem *ordenar* o governador Magalhães Pinto que a inspetora do ensino primário em Uberlândia, *receba matrícula de toda criança que quer ser alfabetizada, tenha ou não o grupo escolar para abrigá-los*. Para isso autorizou inclusive, que se *alugasse cômodos, casas, prédios* que se fizessem necessários à alfabetização total das crianças mineiras. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 3/2/1962, p. 3; grifo nosso).

Com efeito, até 1960 Uberlândia contava com cinco grupos escolares para suprir a demanda de uma população superior a 100 mil habitantes, como se pode deduzir desta passagem de texto publicado no jornal *Correio de Uberlândia*:

Quinto grupo escolar na cidade: Já foi dado à publicação no órgão oficial do Estado de Minas Gerais, tendo saído dia 18, o edital de concorrência para construção do quinto grupo escolar em Uberlândia. A edificação de mais um estabelecimento (gratuito) de ensino primário na Cidade Jardim, virá longe de qualquer dúvida, preencher uma lacuna há muito reclamada pelos habitantes da cidade, que vêm crianças em idade escolar sem vagas para o aprendizado das primeiras letras. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 24/9/1959, p. 3).

A partir de 1960, houve uma expansão significativa da educação primária. Em 13 de abril de 1962, o *Diário Oficial* de Minas Gerais publicou mais de dez decretos de criação de escolas públicas, dentre as quais os grupos escolares 6 de Julho, Ângelo Paes, Coronel Carneiro (quase fechado nesse período, foi reformado depois) e Antônio Luiz Bastos. A quantidade de grupos escolares e a situação de quantidade de matrículas sugerem que a região tinha uma demanda escolar alta — ou seja, a população em idade escolar era elevada — e que até o momento ainda não tinham tido a oportunidade de acesso a educação. Notícia publicada pelo *Correio de Uberlândia* dá mostras da carência de escolas públicas para suprir a demanda:

Repercutiu em toda a cidade com um impacto avassalador, a notícia de que o grupo escolar “Cel Carneiro” iria ficar definitivamente fechado por não ter instalações e por ter também o governo de Minas Gerais se negado, silenciado, criminosamente se omitindo a responsabilidade de reformar o prédio, cujas condições não permitiam o funcionamento daquele estabelecimento de ensino primário. Em verdade, já passa de irresponsabilidade, é um crime o que o governo de Minas Gerais comete contra mil criancinhas pobres sem recursos que ficaram privadas de sua escola. Não é admissível que Uberlândia, a cidade que mais dinheiro fornece a Minas Gerais, depois de Juiz de Fora, seja tratada dessa maneira pelo caudilho de Barbacena, o trêfego Bias Forte. Agora a diretoria do Grupo Escolar Cel. Carneiro, avisou a população o encerramento das atividades naquele estabelecimento gratuito de ensino primário. Outros grupos escolares estão em ruínas e são um constante perigo para as crianças. Sanitários em péssimo estado, salas de aula infectas (há um grupo escolar em Uberlândia que dá aula no alpendre), falta de acomodações geral. Tudo isso acontecendo aqui, as barbas de todos. É o governo de Minas Gerais continua na sua irresponsável indiferença. No seu estático silencio. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 15/1/1959, p. 3).

O descaso do governo com a reforma de um grupo escolar que abrigava mil alunos — o que determinou seu fechamento, conforme o texto — sugere que não só Coronel Carneiro — localizado na Vila Operária —, mas também outros grupos escolares funcionavam em situações precárias e espaços não pedagógicos como casas residenciais — inclusive nos alpendres. Disso se depreende que a urgência e o improvisado da ação de matricular tudo quanto é aluno em idade escolar dão uma medida da firmeza de propósito do governador de Minas de cumprir a LDBEN, apesar da escassez de recursos materiais para escolarizar a massa de analfabetos de modo a prepará-la para ser massa de trabalhadores. Uma consequência desse propósito de construir muitos grupos escolares em pouco tempo foi a brutalização¹¹ dos prédios: o importante era acomodar o maior número de alunos, não importa se o espaço fosse insalubre e não funcional.

Com efeito, em uma época de desenvolvimento do parque industrial do país, a preocupação com a redução de despesas e a necessidade de erguer numerosas escolas — identificáveis com uma política reformista — demandavam criar um sistema que facilitasse a pré-fabricação de uma estrutura predial *in loco* para receber elementos padronizados como esquadrias, peças sanitárias e mobiliário. A construção de tais estabelecimentos em todo o estado visava “[...] garantir índices mínimos de segurança, higiene e eficiência do edifício escolar”, conforme o artigo 3º da lei 4.817/1968, lei que criou a Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução dos Prédios Escolares do Estado/CARPE. Antes, uma campanha político-institucional buscou recuperar prédios de escolas sob a direção da CARPE (1958–68); o processo de licitação para construir escolas presumiu prédios padronizados e

¹¹ O conceito de arquitetura denominado brutalista é definido em Camisassa (2013).

modulares, fosse de madeira, metal ou concreto. Não por acaso, quase 400 grupos escolares foram erguidos e instalados segundo um padrão estético austero, destacando a gestão de Magalhães Pinto (CAMISASSA, 2013).

Em seus primórdios — início do século XX —, os grupos escolares eram tidos como palácios de educação, dadas a imponência arquitetônica, a amplitude e a beleza (FIG. 5). Contudo, suas condições materiais com o avançar do século levaram estudiosos como Faria Filho (2000) a chamá-los de “pardieiros”, dada a fragilidade da estrutura física e falta de funcionalidade. É como se o passar do tempo mostrasse uma involução: da imponência arquitetônica à praticidade do material pré-fabricado. Exemplifica isso a edificação da Escola Estadual 13 de Maio, em Uberlândia, enfocada neste estudo, especialmente sua gênese e as circunstâncias de sua criação.



FIGURA 5 – Fachada do prédio do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. Criado em 1911, em Uberlândia, MG, a escola dá uma medida da suntuosidade e da imponência da arquitetura. Fonte: ARQUIVO PÚBLICO DE UBERLÂNDIA — fotógrafo não identificado.



FIGURA 6 – Fachada do prédio do Grupo Escolar 13 de Maio. Construído em 1966, o prédio contrasta com a edificação de grupos escolares como o Bueno Brandão, em Uberlândia, MG. A arquitetura é simples e funcional. Nota-se a rusticidade do material de construção, como os blocos de cimento pré-fabricados (à direita da imagem). O telhado retilíneo denota a racionalidade técnica em prol da ventilação e iluminação. As salas de aulas ocupam os lados direito e esquerdo. No centro, uma porta grande funciona como entrada e saída, inclusive para uma parte central livre usada como pátio. A parte administrativa ficava bem nas primeiras salas da entrada, controlando o fluxo de pessoas e tendo uma visão geral da parte interna.

Fonte: ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO — fotógrafo não identificado.

De início, esse grupo escolar foi instalado em uma casa alugada, o grupo foi transferido depois para um prédio onde foi possível ampliar a oferta (ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO, 1964). Enquanto isso, seu prédio próprio estava em fase de construção segundo o projeto trienal de educação, em um terreno doado. Uma vez concluída a obra, em 1966, a escola passou a funcionar em sede própria (FIG. 6), com corpo discente de 560 matriculados, distribuídos entre as oito primeiras séries, as quatro segundas séries, as cinco terceiras séries e as quatro quarta séries (ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO, 1964). No segundo semestre de 2010, problemas de estrutura física como paredes que estavam cedendo, trazendo riscos para vida os alunos e profissionais —, a escola mudou-se — outra vez — para uma casa na rua Tupaciguara, ainda no bairro Aparecida. Ainda que seja grande, a casa não tem estrutura para o funcionamento de uma escola; por exemplo, não tem quadra para esportes e as salas, ainda que espaçosas, não foram projetadas para fins pedagógicos — daí que as divisórias compõem o cenário atual da escola. Até a data da conclusão deste estudo — agosto de 2015 —, a escola aguardava a reforma do prédio, já aprovada e com verba destinada. Porém, entraves que a Secretaria Estadual de Educação não revela impedem os avanços.

II

Grupo Escolar 13 de Maio: das origens histórico-materiais ao cotidiano pedagógico

Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a lei 3.353:¹² a Lei Áurea, que pôs fim à escravidão no Brasil. Pouco mais de um ano depois, a proclamação da República poria fim ao poder de legislar da princesa. Foram necessários quase 400 anos, mais de quatro milhões de negros traficados da África para o Brasil e um número incalculável de perdas humanas para que isso acontecesse (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). A lei refletiu o ápice de uma condição não mais sustentável: insistir no sistema escravista — o país foi o último a abolir a escravatura. Tentativas de acabar com a escravidão pré-Lei Áurea foram malsucedidas. Por exemplo, a lei que proibiu o tráfico em 1831 ficou conhecida como “lei pra inglês ver” porque o acordo assinado foi descumprido; a lei 581 de 4 de setembro de 1850 estabeleceu medidas para a repressão do tráfico negreiro, mas não era considerado contrabando comprar escravos pirateados que chegassem aos portos.

Mesmo com um histórico de atos legais em prol da abolição, o ensino de história propagou por anos a ideia de negros traficados que supostamente aceitavam a condição de escravidão sem lutar; de que em algum momento de inconformidade a princesa resolveu

¹² “A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte: Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário. Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém. O secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas e interino dos Negócios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Império”.

libertar os escravos. Mártir nacional, seu gesto de solidariedade passou a ser exaltado e ensinado nas escolas. Essa tendência descaracterizou as lutas dos negros ao longo de todo período escravagista como se vivessem passivamente até 1888; como se o contrário disso fosse atitude de revoltados e mal-agra-decidos, a ser punidos por seus donos; e como se, em 14 de maio, na condição de libertos e livres, seguiriam em condições de viver em pé de igualdade em uma sociedade democrática. Isso não seria possível. Condições de vida como moradia, emprego, saúde, estudo etc. não mudariam da noite para o dia; e as condições gerais não eram igualitárias. Fonseca (2007, p. 10) dá lastro e amplia esse raciocínio nestes termos:

Embora existam elementos suficientes para desmistificar o padrão de tratamento que impera na historiografia educacional, ainda encontramos uma tendência à realização de análises que ignoram os diferentes níveis de relações dos negros com as escolas e as implicações disso no processo de construção da trajetória educacional brasileira. Ao contrário de outras dimensões da historiografia brasileira que passaram por um intenso processo de revisão acerca de suas formas de entendimento e tratamento da população negra, a história da educação continua produzindo interpretações que reafirmam a visão tradicional deste grupo na história [...] que continua interpretando os negros nos mesmos moldes da chamada história da educação tradicional, surgida por volta dos anos 1940.

Texto de uma aluna do Grupo Escolar Bom Jesus — Cilene Lima — publicado no *Correio de Uberlândia* de 14/5/1963 ilustra a percepção que a escola fez preponderar no tocante à escravidão e à data 13 de maio:

As crianças como eu, aprendem a amar a liberdade e sendo assim jamais se esquecerão desta data, pois quando crescerem ensinarão à nova geração a cultivar a lembrança de Princesa Isabel. Como vê senhor secretário, o dia 13 de maio jamais será esquecido pelos verdadeiros brasileiros, amantes da terra que os viu nascer.

É para essa relação entre a data 13 de maio e seu significado histórico ao longo dos anos que converge este capítulo. Isso porque, em meio à luta social entre pessoas negras e brancas — luta por uma vida digna —, as comunidades negras da Uberlândia dos anos 60 procuravam se unir para se protegerem e criar mecanismos para garantir melhores condições de vida (CARMO, 2000), a exemplo de uma escola: o Grupo Escolar 13 de Maio.

Instalado inicialmente numa região habitada por uma comunidade de trabalhadores negros, essa escola mudou de lugar segundo interesses políticos — ser espaço para disciplinar a população — e interesses da comunidade negra e trabalhadora que habitava a Vila Operária — que via na escolarização nessa escola uma circunstância em que as crianças não sofreriam

tão evidentemente os preconceitos. Comunidade esta que, com a valorização do bairro, viu-se num processo de expulsão da região motivada pela especulação imobiliária. Assim, o capítulo se volta, então, à tentativa de compreender as relações estabelecidas entre a gênese do Grupo Escolar 13 de Maio e os contextos e sentidos históricos que circundaram sua origem, em especial as demandas de uma população carente e excluída socialmente.

2.1 ANTECEDENTES SOCIO-HISTÓRICOS

Na região do Triângulo Mineiro, segundo estudos de Ferreira Filho et al. (2009, p. 4), os plantéis de escravos começaram com a

[...] chegada dos primeiros colonizadores da região, no início do XIX, vindos do sul da província a procura de terras para a expansão das suas criações, e da região mineradora em função do declínio da mineração que se verificava desde meados do século XVIII.

Os autores mostram que eram comuns casamentos oficiais entre escravos, aplicação de castigos físicos e revolta contra os senhores; e que, quando os castigos resultavam em morte, os casos de violência eram mantidos em omissão pelos livros de registro de morte.¹³

Uberlândia, segundo os estudos de Carmo (2000) e Silva Júnior (2006), era conhecida por ser uma cidade progressista e segregacionista. Escondia nas vilas e favelas o contingente social necessário ao progresso, porém invisíveis à sociedade em geral. Algumas vilas passaram a abrigar trabalhadores negros que atuavam em funções específicas — “funções de preto”.¹⁴ Um desses territórios abrange o local onde o 13 de Maio¹⁵ funcionou inicialmente.

¹³ “Em 1849, na vila de Uberaba, à Rua Direita, atual Vigário Silva, morava o popular cidadão Francisco José Corrêa, viúvo de D. Josepha Rosa Bueno, em companhia dos pequenos Manoel e Maria, de 13 e 9 anos, seus filhos, e os escravos Vicente, africano quase sexagenário, Maria e Rita, a primeira destas mulher e a última filha do mesmo Vicente. Rita, solteira, mãe das menores Joaquina e Theresa, era amante de Manoel Tico, conhecido ainda por Tico-Tico, ou simplesmente Tico, escravo foragido de Manoel Pereira. De tempos, àquela parte, os dois amantes conceberam o tenebroso plano de assassinar a Francisco José Corrêa. Guardando no peito profundo ódio por maus tratos e ameaças deste recebidos, Tico jurava vingar-se, tão logo a ocasião se lhe mostrasse propícia. Assim, valendo-se da ausência de Vicente que viajara a cavalo naquele dia, combinou com Rita a vingança para logo à noite. De fato, lá pela alta madrugada do dia seguinte, 4 de janeiro de 1840, guiado pela amante, Manoel Tico penetrou no quarto de Corrêa, que dormia tranqüilo, e com o olho de machado que trazia, deu diversas pancadas na cabeça do senhor de sua amásia e em seguida se retirou para o quintal da casa, escondendo-se.” (PONTES, 1992, p. 55).

¹⁴ De acordo com Carmo (2000), as “funções de preto” eram realizadas por trabalhadores negros que moravam próximos ao seu local de trabalho: charqueadas, curtumes, fábricas de banha, máquinas de beneficiar arroz, matadouro, pátio da Mogiana. Esses agrupamentos da comunidade negra se concentravam no alto da Vila Martins, no bairro Tabocas, na Vila Operária, no bairro Fundinho e no bairro Patrimônio de Nossa Senhora da Abadia; uma parcela ocupou o bairro Cazeca.

¹⁵ Nos estudos de Carmo (2000), é revelado que a população que morava nos arredores era maioria negra e com parentesco. Atualmente, esse território constitui espaço muito valorizado dadas a especulação imobiliária e a expansão da classe média em busca de moradias mais próximas ao Centro. Isso recoloca muitos de seus moradores negros em outros bairros periféricos da cidade.

Nesse território havia quatro máquinas de beneficiar arroz num espaço de pouco menos de 100 metros. Nos dias atuais, abrange uma região “[...] circundada pelas avenidas Cesário Alvim, cruzando com a João Naves de Ávila, num prolongamento até a Floriano Peixoto e arredores, [...] um conjunto de área das mais nobres da cidade”. (CARMO, 2000, p. 113).

Num período em que Uberlândia foi cogitada como possível sede da capital do país e com a necessidade de se projetar como centro urbano progressista, havia um clima de tensão social urbana nos anos 60 cujos conflitos precisavam ser minimizados, senão abafados. Ao mesmo tempo em que havia a preocupação com a formação de um contingente de trabalhadores para sustentar o progresso, havia um processo que desqualificava a população moradora daqueles bairros, então regiões periféricas. Era preciso acalmar os ânimos para controlar as massas. Os jornais registraram esse momento:

[...] tipos mais diferentes vivem na periferia, unidos todos por uma grande miséria. E essa miséria não é apenas de corpo. Muitas vezes reflete-se nas ações dos homens e das mulheres... a realidade é que por lá, quase todos são infelizes e revoltados contra a civilização do asfalto e das avenidas arborizadas... aquela população trabalha pouco. A malandragem... é a indústria mais rendosa e menos cansativa... é uma sociedade bem estranha [sic]. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 7/4/1956 apud CARMO 2000, p. 128).

O bairro Tabocas recebeu a terceira sede do Grupo Escolar 13 de Maio (a segunda sede localizava-se também na Vila Operária, a poucos quarteirões da primeira). Era bairro periférico similar a uma favela, embora próximo do Centro. Ali se localizava o pátio da Mogiana e onde, segundo Carmo (2000), moravam pessoas muito pobres; era um local destituído de atenção e recursos da administração pública.

O bairro Tabocas, nessa época [...] abrigava boa parte dos trabalhadores negros que atuavam junto às máquinas de beneficiar arroz das proximidades, dos chapas avulsos, dos trabalhadores nas olarias, das mulheres negras que trabalhavam como domésticas, ou lavadeiras, entre outras atividades. O bairro Tabocas era também um local onde a cultura, o modo de vida desse grupo, fazia-se presente. Assim, o samba [...] convivia com a religiosidade afro, com os saberes e valores desse grupo, numa lógica forjada na experiência da lida diária. (CARMO, 2000, p. 120).

O bairro era noticiado na mídia como antro de vadios e bêbados, onde a violência era constante. Uma população composta por um número significativo de moradores negros cujos rituais, cujos modos de se divertirem e se alimentarem... cuja cultura não combinavam com o estilo de vida que a elite capitalista esperava. Textos preconceituosos em relação a bairros como o Tabocas contrastavam com a quantidade de trabalhadores braçais nesses territórios.

Se a sociedade progressista esperava desqualificar o modo de vida dessas pessoas, mesmo com dificuldades tinham momentos de total despreocupação com a dinâmica capitalista, momentos de diversão que poderia ser empregado em força de trabalho para descanso posterior. Segundo Zotti (2004), esse era o ideal de homem trabalhador que se esperava em tempos de progresso com uma legislação que oficializa o currículo da escola primária expressando os interesses e as concepções dominantes, adequando-se e modificando-se conforme os interesses econômicos e políticos.

Nessa perspectiva de transformar a comunidade, a lei municipal 514, de 16 de fevereiro de 1955, dá outro nome a Vila dos Tabocas, como se lê em notícia de jornal: “Passa a denominar-se ‘Bom Jesus’ a atual Vila Tabocas, desta cidade” (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 16/2/1955, p. 2). A lei eleva a condição de vila à de bairro. Nome de planta que crescia naquela região, Tabocas (alusão ao mato, ao isolamento) dá lugar a Bom Jesus (alusão a um olhar cristão, temente a Deus, fiel à pátria, como se desejava).

Segundo Gamalho e Heidrich (2013), o que diferencia os bairros de vilas é a infraestrutura e o suporte do poder público. Enquanto as vilas são marcadas por invasões e o inacabamento, moradias em construção, ruas sem asfalto, falta de água, luz e esgoto, os bairros são espaços com um conjunto de casas, planejados e contam com as condições de saneamento e serviços públicos.

[...] sujeitos e espaços adjetivam-se mutuamente, como a vila e o vileiro, a favela e o favelado. O espaço é central na vida desses sujeitos que o significam a partir da distância social, logo de uma ordem distante, mas também a partir de suas trajetórias [...] as vilas permanecem como invasões, como posse ilegal do solo. Nesse processo, a ordem distante dissemina sentidos que criminalizam as práticas do espaço vivido, impregnando o cotidiano de normativas e valores.[...]. O bairro é uma unidade administrativa e uma realidade complexa, produto articulado ao movimento do urbano, com forte valor simbólico nas experiências, trajetórias de vida e identidades. (GAMALHO, HEIDRICH, 2013).

A força da lei não bastou para anular a força do uso nem o imaginário que a veiculação jornalística do nome Tabocas alimentou. Por muitos anos após a mudança de nome se encontravam referências ao bairro Tabocas, inclusive em atas da Câmara Municipal. Em texto publicado pelo *Correio de Uberlândia* (21/7/1955) se lê que “[...] somente alguém muito corajoso (ou bem armado) arrisca-se a percorrer as ruas (?) do subúrbio das Tabocas durante a noite” (FIG. 7). Podemos presumir que as ruas não tinham características da cidade do presente tais como asfalto e infraestrutura. A favela era tratada pela mídia como local de pessoas doentes, vadias, mendigos, bandidos: terra dos “párias”, como foi rotulado o bairro em referência ao sistema de castas da religião hindu; os párias são a classe dos excluídos

sociais: intocáveis, miseráveis que deveriam executar as piores tarefas na sociedade (SMITH, 2009).

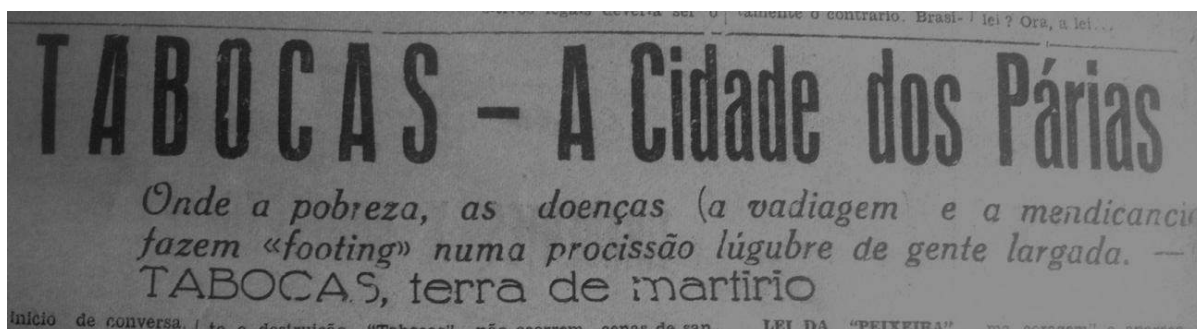


FIGURA 7 – Manchete de capa do jornal *Correio de Uberlândia* sobre a Vila das Tabocas. O vocabulário usado para fazer referência à vila Tabocas dá o tom de como o bairro era visto pela imprensa.

Fonte: CORREIO DE UBERLÂNDIA, 21 de julho de 1955, p. 1.

Eis o tom do discurso jornalístico sobre as condições da vila Tabocas:

Para início de conversa só alguém muito corajoso (ou bem armado) arrisque-se a percorrer as ruas (?) do subúrbio das “Tabocas” durante a noite. Dizemos isso, face da constante periculosidade que caracteriza um passeio noturno àquele subúrbio de triste memória para os uberlandenses, que têm ainda gravada com tinta de sangue, na triste recordação da tragédia que enlutou lares; matou crianças, tirou pais de família, em rastro tenebroso de morte e destruição. “Tabocas” é um lugar marcado. ANTRO DE VADIAGEM: Além da pobreza que impera em “Tabocas”, a vadiagem fez lá seu reino. Homens fortes (não constituem regra, felizmente) tocam viola o dia inteiro, enquanto mulheres magras, macilentas e esqueléticas mendigam tostões que eles mesmos vão gastar em farras e cachaçadas no rebolar dos sambas no chão batido. Rara é a semana em que não ocorrem cenas de sangue nas “Tabocas”. CRIANÇAS DE ALUGUEL: Há pouco apareceu a tremenda verdade: nas “Tabocas” há mulheres, negociantes, que, “alugam” crianças para mendigar nas principais ruas da cidade. O trecho compreendido entre a Praça da República e o Edifício Garcia (na Av. Afonso Pena) é muito usado pelos “industriais” da vadiagem e da mendicância profissional. LEI DA “PEIXEIRA”: Nas “Tabocas” a única lei é a da “peixeira”. Arma que defende, arma que ataca, arma que intimida, arma que assalta. A polícia não vai lá. Raramente também alguém da cidade “toma coragem” e aparece a procura de empregada (trabalhar pra que?) ou de algum meliante homisionado. É assim a “cidade dos párias”, favela uberlandense em “franco e crescente desenvolvimento. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 21/7/1955, p. 2).

O vocabulário rebuscado “lúgubre” e o estrangeirismo “footing”¹⁶ revelam um texto mais coerente com o público letrado; adjetivos como “macilentas” e “esqueléticas” (pálidas,

¹⁶ Segundo Andrade e Fonseca (2008, p. 11), “[...] a partir da década de 1920, a Avenida Afonso Pena passou a concentrar as principais atividades de lazer, comércio e serviços, tornando-se o principal eixo da cidade”; cinemas, bares e restaurantes entre as ruas Goiás e Olegário Maciel compunham os espaços de uma forma de

desnutridas, sujas e com aspecto descuidado), usados para descrever as mulheres, parecem ser escolhidos de modo a deixar a compreensão do texto fechada para pessoas com vocabulário mais restrito à oralidade do cotidiano, mais elementar, mais utilitário. Diferentemente do que se lia na imprensa — homens fortes tocando viola o dia inteiro e mendigando para sustentar o lar, em vez de trabalhar —, Silva Júnior (2000, p. 60) se refere a um morador tocador de viola na região que trabalhava nas sacarias próximas:

Este trabalhador, tocador de viola, morava na Vila das Tabocas, a vila maldita, e, ao construir sua trajetória nesta região, tece uma rede de valores que estão ligados às lutas e estratégias construídas nas suas vivências para contornar as duras condições de vida e, mais do que isso, a segregações postas como a do Jornal *Correio*. Devemos lembrar que esta vila, indesejada na configuração homogênea, como exposto, na cultura letrada gerava os primeiros ganhos para a família Tubal Vilela e para outros empresários que se beneficiavam da força desigual na relação posta entre eles. (SILVA JÚNIOR, 2000, p. 66).

Com efeito, na década de 40 a imobiliária Tubal Vilela loteia a área do bairro Tabocas (FIG. 8). Hoje com o nome bairro Bom Jesus, “[...] teve seu loteamento aprovado pela Prefeitura em 1948 [...]; são “653 lotes” numa área de 229 mil metros quadrados (ITV NEGÓCIOS IMOBILIÁRIOS, 2015, *on-line*).

As pessoas que moravam ali adquiriam seus terrenos com dificuldade, como podemos ver em um relato retirado do trabalho de Silva (2001, p. 45):¹⁷

O lote foi vendido para nós no valor de 15 mil réis, na época. Pagávamos em prestações, ou a troco de animais que o Tubal Vilela levava para sua fazenda. Era muito caro, muita gente custou a pagar e perdeu a terra. O meu pai deixou acumular prestações e o terreno foi para leilão, só não perdemos porque vendemos toda a produção de alimentos e animais de trabalho para pagar com juros e multa.

“[...] sociabilidade: o *footing*. [...] homens e mulheres vestiam seus melhores trajes para ‘desfilar’ pela via conversando, exibindo-se e flertando, praticando o ‘jogo do ver e ser visto’. No *footing* já era evidente a existência de uma hierarquização de classes e do preconceito racial que se disseminava fortemente na cidade. O lado esquerdo da Avenida Afonso Pena (no sentido Praça Tubal Vilela — Praça Sérgio Pacheco), onde se situavam os cinemas e os serviços mais requintados, era utilizado apenas pelos brancos ricos. Do outro lado da calçada, era o espaço destinado aos negros e brancos pobres”. O auge da prática foi nos anos 30–40; na segunda metade da década de 60 caiu em desuso, ante outras opções de lazer e, nos anos 50, com a disseminação do automóvel, que se impôs nas vias centrais. Com isso, “[...] o *footing* foi sendo gradativamente transferido para a Praça da República — atual Praça Tubal Vilela — também situada na Avenida Afonso Pena, e onde se observava a mesma ‘divisão territorial’ por classes e raças”.

¹⁷ A entrevista em que se fala da venda de lotes foi concedida a: SILVA, Maria Marta. *Reestruturação urbana do bairro Bom Jesus* — Uberlândia. Monografia (graduação em Arquitetura) — Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2001, p. 45. Por estratégia metodológica, a identidade dos entrevistados foi omitida neste trabalho.

É nesse contexto que surge o Grupo Escolar 13 de Maio, criado para suprir a demanda da Vila Operária e da Vila Tabocas, bairros limítrofes cuja população infantil em idade escolar era expressiva. Comunidades de laços fortes de solidariedade e identificação, as populações desses bairros eram alvo do propósito de incutir novos hábitos na população da periferia; introduzir ali ideais de progresso emanados das áreas centrais da cidade, supostamente mais civilizadas, lugar da vida elegante que desfila nas ruas do Centro, na porta dos cinemas.

O grupo foi criado oficialmente pelo decreto 6.556, de 13 de abril de 1962, mas publicado no *Minas Gerais*, diário oficial do estado em 5 de maio. Para compreender a inserção desse grupo escolar nessa região periférica habitada por pessoas destituídas de poder aquisitivo, trabalhadores, migrantes — a maioria negros (SILVA JÚNIOR, 2006) —, é preciso situá-lo em seu espaço e tempo.

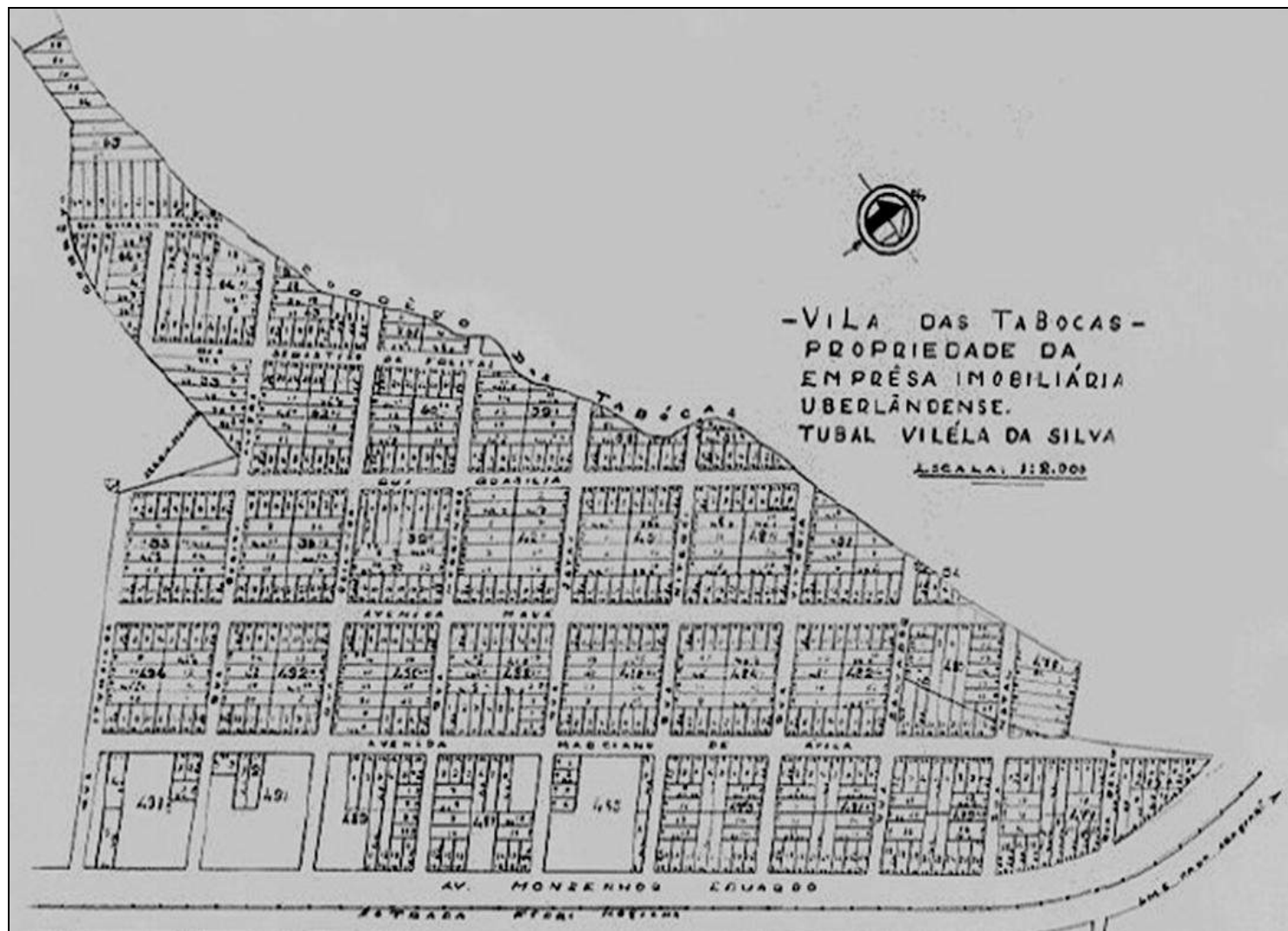


FIGURA 8 – Traçado urbano da Vila das Tabocas. O mapa deixa entrever lotes com dimensões e geometria irregulares, em especial nos extremos a leste e ao norte, na divisa com o córrego. Esse traçado se difere do desenho mais moderno da cidade que se consolidava. São 653 lotes em de 229 mil metros quadrados.

Fonte: SILVA JÚNIOR, 2006, p. 46.

2.2 MUDANÇAS DE SEDE

Uma vez criado formalmente, o Grupo Escolar 13 de Maio foi instalado em uma casa alugada na rua Benjamin Constant na Vila Operária — atual bairro Aparecida. Embora o registro oficial demonstre que a escola foi criada em 13 de abril de 1962, diários encontrados em seus arquivos informam que em 15 de fevereiro de 1962 já havia atividade escolar letiva. Documentos encontrados nas ruínas da escola levaram à identificação do nome de uma das primeiras diretoras: Sebastiana Dias Pafume. Com o auxílio da busca na internet, foi possível localizar a filha dela, que mediu a possibilidade de entrevistar a mãe dela.

Segundo a ex-diretora, a escola já existia antes de 1962. Com efeito, Rocha (2012, p. 56–7) localizou, no Arquivo Público de Uberlândia, o livro de frequência discente com descrição de atividades desenvolvidas em sala de aula em 1961–2. No entanto, em visita posterior não foi possível localizar a documentação. A pesquisa de Rocha — apresentada em dissertação de mestrado — recorreu a uma entrevistada cuja mãe afirmou que, antes de a escola se tornar grupo escolar, sua estrutura era feita de tábuas e que atendia alunos da região. Se assim o for, então uma estrutura tal não se coadunava com a prescrição legal:

O direito à educação é assegurado: I – pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961, art. 3º).

Alugar uma casa para fazer de escola era cumprir — cabe frisar — a determinação do governador Magalhães Pinto (1961–6) de que nenhuma criança mineira ficaria sem escolas. Notícia do *Correio de Uberlândia* de 3 de fevereiro de 1962 se refere a essa determinação nestes termos:

Inda agora, chega a noticia, segundo a qual, vem de ordenar o Governador Magalhães Pinto que a inspetoria de ensino primário em Uberlândia, receba a matricula de toda criança que quer ser alfabetizada, tenha ou não grupo escolar para abrigá-los. Para isso autorizou, inclusive, que se alugassem cômodos, casas, prédios que se fizerem necessários à alfabetização total da criança mineira.

Afora o aluguel de casas para ser escolas, as medidas do governador incluíram a previsão de construir 400 escolas no estado em até nove meses após a promulgação da lei 4.024. Cumprir a previsão exigiu padronizar os prédios mediante a racionalização do espaço e

dos materiais — pré-fabricados — para que fossem erguidos em espaços de tempos curtos. Camisassa (2013, p. 7) detalha essas circunstâncias:

Em abril de 1961, primeiro ano da gestão do governador Magalhães Pinto, foi proposta uma nova solução para a instalação de novas escolas públicas em Minas Gerais. Um plano elaborado pela então Secretaria da Viação e Obras Públicas para a construção, em até nove meses (ou seja, até janeiro de 1962), de 400 novas unidades escolares em todo o estado. Para tanto, era especificado no edital que as unidades poderiam ser construídas em alvenaria, metal, madeira ou qualquer outro material que pudesse ser pré-fabricado – evidenciando aqui uma preocupação muito maior com a racionalização e otimização do tempo de construção, de modo a tornar viável o prazo (de menos de um ano) que havia sido estabelecido (MINAS GERAIS, Diário Oficial, 1958). Da mesma maneira, a preocupação com a padronização era deixada clara no texto do edital, que alertava que as propostas “deverão obedecer em tudo ao projeto, detalhes e especificações [elaborados pelo Grupo de Trabalho da secretaria] aprovados pelo Sr. Secretário da Viação (MINAS GERAIS, Diário Oficial, 1958, s/p).

Segundo relatos de Sebastiana Dias Pafume, a locação que serviu de primeira instalação do grupo 13 de Maio era uma casa com quintal espaçoso, porém inadequada para ser escola. A situação era complexa porque à época não havia ali muitas casas para alugar cuja estrutura fosse capaz de abrigar, com certo conforto e certa funcionalidade, uma escola. Ainda assim, a casa foi então o ponto de partida para o funcionamento de muitas escolas. No relato da ex-diretora, sua descrição da primeira sede da escola dá o tom do improvisado:

[...] era um prédio de duas salas só, tinha uma cozinha e tinha um outro cômodo mais ou menos daqui até ali [cerca de três metros] e era os três assim. Cabiam só duas carteiras. [...] não tinha muro, portão era um portãozinho facinho de entrar, então era assim, cerca de arame.

Era preciso aproveitar todos os espaços capazes de abrigar mais alunos. Para isso, a diretora diz que passou “[...] pra dentro de um alpendre — tinha alpendre largo —, eu passei para o alpendre, mas o arquivo ficou dentro da sala de aula” (PAFUME, 2014, entrevista). Nesse caso, uma entrada do “recinto escolar” — a do alpendre — contribuía para que diretora e assistente pudesse observar o alunado, que necessariamente passava pelo espaço da direção (FIG. 9). Mais que isso, a rotina letiva diária de atravessar o espaço da direção pode ter reduzido a distância simbólica entre a “sala de aula” e a “sala de direção”: esta era um espaço com que os escolares estavam acostumados; trivial como a classe.



FIGURA 9 – Diretora Maria Aparecida em 1967. Provavelmente na sala da direção, primeira à direita na entrada principal da escola.

Fonte: ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO.

A recorrência a alpendres como espaço da atividade pedagógico-escolar foi tática da direção para liberar espaço aproveitável como sala de aula. Isso porque, como diz a ex-diretora, “Tinha tanto aluno, ficou tanto aluno de fora, [por]que era um lugar bem povoado [as vilas Operária e dos Tabocas]; e as mães queriam [pôr os filhos na escola], mas eu não podia matricular”. Em 1962, “[...] logo no começo [a escola] tinha duas [salas] de manhã e duas à tarde [...] à noite não funcionava, não”; depois “Eu fiz mais uma sala nesse lugar [...]”, disse Sebastiana Pafume. Contudo, embora o quintal da casa fosse “[...] grande, [...] não era do governo [...] [e] o homem [o dono] falou que não ia construir mais [...]”. Ante a recusa do proprietário a ampliar e modificar sua propriedade, ao governo restava improvisar para escolarizar mais crianças. A demanda era grande.¹⁸

¹⁸ Essas medidas estavam em consonância com o cenário político que o país vivenciava. “Campanhas e movimentos da educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país, notadamente no Nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo. A matrícula no ensino fundamental aumentou no período (1960–1964), enquanto uma parcela dos estudantes universitários, através da UNE (União Nacional dos Estudantes) engajou-se na luta pela organização da cultura com vistas a uma transformação estrutural da sociedade brasileira. Greves, mobilizações, assembleias, crescimento das organizações sindicais, surgimento de Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais faziam parte do contexto político da época. Até mesmo a Igreja Católica preocupava-se com a situação social e política, e temendo perder o controle do seu ‘rebanho’, organizou sindicatos rurais, concorrendo com o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e com as Ligas Camponesas. A Igreja chegou a criar um sistema de radiodifusão educativa com o MEB (Movimento de Educação de Bases) e envolveu-se em campanhas eleitorais em favor de candidatos cristãos.” (GERMANO, 1993, p. 50).

A entrevista com Sebastiana Pafume revela outro dado importante: parte da memória da escola foi destruída por um incêndio — supostamente criminoso — nos primeiros meses de funcionamento. Suspeitava-se que o dono do terreno tivesse entrado na escola à noite e incendiado o arquivo. (Por esse motivo, ainda não foi possível reunir dados da primeira diretora.) Levantamento na Secretaria Estadual de Educação mostrou que os arquivos de escolas ativas permanecem nas escolas e que não era costume catalogar documentos. Logo, não seria possível reconstruir esse período por falta de registros materiais. Segundo informação oferecida pela inspetora, a catalogação começou a ser feita no estado em 1964, quando o governo militar passa a burocratizar a escola.¹⁹

Na escola, informações dadas nos primeiros contatos da pesquisa aqui descrita levaram a entender que a primeira diretora havia sido Maria Aparecida Correa Borges, que a dirigiu por mais de 20 anos. Mas as fontes levantadas — com autorização da atual direção — no prédio da escola — que está desapropriado por ter sua estrutura comprometida — mostraram outros nomes. Alguns documentos acomodados em caixas depositadas em uma sala pequena, úmida e sem iluminação mostraram que antes de Maria Aparecida houve outra diretora na escola. Para selar essa constatação, Sebastiana Pafume disse que não foi a primeira diretora do grupo 13 de Maio.

Eu ia pra escola 13 de Maio, porque a delegada — a Maria José, uma senhora moreninha, gente muito boa —, ela foi lá no [bairro] Bom Jesus e falou pra minha diretora: “Me indica uma das suas professora boa aí, porque eu preciso de uma lá no [Grupo Escolar] 13 de Maio”. Eu já sabia que existia essa escola, sabia que existia, só. Aí, ela [minha a diretora] falou assim: “Olha, meu coração dói, mas vou te indicar uma pra ser diretora e que tem capacidade aqui. Ou é minha irmã, ou essa que vou te indicar”. Aí me chamou, e a gente conversou. Eu não queria ir, porque tinham muito amor à minha escola também. Não queria ir. [...] e eu fui pra lá, no meio do ano, que foi nessa época que ela falou: “Ah, eu tô com um problema lá, [...] com a minha diretora”. [Disse que] o homem tinha posto fogo lá, no armário dela, que ela tava com todos os dados da escola, talvez por isso também que eles tão falando que começou comigo, porque eu renovei tudo, e... não renovei a parte dela, porque eu não conhecia. [...] Então ela deve ter ficado no primeiro semestre, porque eu comecei no meio do ano. [Quem sabe] Eles podem até ter colocado no meu nome. Não sei.

Como sugere o procedimento da inspetora de ensino — buscar a indicação de professoras para assumir o cargo —, a função era de confiança: era preciso ter boas

¹⁹ No dizer de Saviani (2011, p. 383), as “[...] passaram por um crescente processo de burocratização. Acredita-se que o processo se racionaliza à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico”.

referências, ou seja, responsabilidade e capacidade demonstradas na lida e liderança quanto a situações pedagógicas e não pedagógicas inusitadas e presumíveis como fazer pagamentos, contratar e prestar contas. Isso permite dizer que as diretoras tinham papel central no sucesso do empreendimento grupo escolar.

Nos primeiros contatos com Sebastiana Pafume, ainda por telefone, para marcar a entrevista, ela se espantou ao saber que o prédio construído na avenida Monsenhor Eduardo estava em ruínas: “Aquela escola nunca teve sorte!” — afirmou. Ao perguntar sobre essa frase, disse que se referia às atribulações da instalação, como o incêndio que destruiu só arquivos iniciais. Segundo ela,

[...] logo que eu entrei, já tinha uma auxiliar aqui, falei pra ela assim: “Ó, agora a gente vai fazer matrícula, eu vou passar pra você organizadinho tudo que você tem que fazer, inclusive fazer o arquivo da escola, que isso é o mais importante dessa escola aqui. Ficou sem arquivo porque o homem queimou”. Falei: “Você vai fazer o arquivo, vai fazer é, dois, um pra eu levar pra casa e um pra fica aqui, porque se acontecer desse homem — eu nem conheço esse homem —, mas se acontecer dele entrar aqui, que ele era o dono do terreno lá com o prédio.

Assim, os arquivos começaram no segundo semestre de 1962. Para garantir que a memória da escola fosse preservada, a diretora determinou que se fizessem dois arquivos. Isso sugere que ela tinha experiência com arquivamento de documentos, daí a estratégia da duplicação preventiva. Mais: tomar providências de renovação arquivística sugere que ela via como importante a preservação de documentos: seria responsabilidade da direção escolar.

Mesmo que o 13 de Maio fosse pouco seguro, a pesquisa mostrou que naquele período era incomum a invasão de escolas. Uma busca menos detida no Arquivo Municipal não localizou fontes que permitissem falar em recorrência de invasão. Daí que bastava a vigilância dos vizinhos — e que agia nesse sentido. A medida preventiva da ex-diretora de duplicar o arquivo se mostrou visionária:

Aconteceu que o homem tornou a botar fogo, só que eu tinha a cópia de tudo em casa. Aí ela [a auxiliar] fez de novo, nos compramos outro armário, colocamos, aí eu chamei ele pra conversar. [Ele disse]: “Ah, mais quem prova que fui eu?!”. Eu falei assim: “Não sei! Aqui os vizinho fala tudo que é o senhor, eu acho que o senhor que tem que provar que não foi o senhor. Quem ia entrar aqui pra fazer uma maldade? Isso é maldade!”. Eu falei: “Eu soube que o senhor é espírita, não quer ninguém aqui que não seja espírita, é verdade?”. Conversei normal com ele. Ele falou: “Quê isso! Não tem nada disso, não!” Eu falei: “Os vizinhos fala isso e aquilo do senhor”. Falei: “Eu nunca falei que religião que eu tenho, e nem em escola pode ter religião”, falei pra ele. “Escola, a gente só ensina o que é bom pra criança, hábitos sadios [...], mas a gente não fala em religião dentro de escola. Por que o

senhor fez uma maldade dessa?”. “Não, a senhora não pode me acusar, não!”. Mas dava pra ver assim que ele já tava apurado. Eu falei: “Olha, eu vou ser obrigada a deixar essa escola porque é muito desagradável uma coisa dessas, um lugar em que a gente não tem sossego, eu já conversei com a delegada [de Ensino], ela falou que não tem condição de tirar a escola daqui por enquanto, que ela tá tentando a construção da escola, mas que por enquanto não tem. Aí eu vou ter que colocar um segurança aqui dentro?” E ele ficou muito apurado comigo: “Não, olha eu juro pra senhora que não fui eu que fiz”. Ele já era um senhor assim mais velho, a gente ficou sem saber, mas a gente acreditou que era ele mesmo que era o dono, mas ele tinha que ver que esse negócio de religião era uma bobeira. Aí eu fiquei mais um tempo e não aconteceu nada. Eu acho que ele ficou pensando: “Se acontecer de novo, ela vai me botar na cadeia”.

Nota-se que o enfrentamento foi necessário. Num período em que a mulher era considerada, no imaginário social, um ser frágil (MACHADO, 2000), era necessário exercer a direção como “[...] único responsável pela escola perante o governo” (SOUZA, 1998, p. 76), mesmo que demandasse enfrentar a situação de impor respeito e ter uma postura convincente perante a comunidade escolar e extraescolar.

Com efeito, enquanto Sebastiana permaneceu na direção escolar, não houve invasões. Mas cabe dizer que a delegada de Ensino interveio para coibir a suposta atitude do dono do imóvel. Como não houve reincidência, acreditou-se que o incendiário fosse mesmo o suspeito.

[...] a delegada foi lá e falou pra ele: “Oh! Se foi o senhor, o senhor para com isso, senão o senhor vai pra cadeia. Desde que o senhor aluga o imóvel, o senhor não pode entrar aqui mais”. Aí ele falou assim: “Tá!”. Aí ela falou pra mim: “[...] cê vai chamar o chaveiro e vai trocar as chaves tudo, e eu vou arcar com essa responsabilidade, com essa despesa, porque precisa e não pode acontecer mais isso”. E não aconteceu mais. Quando eu saí, eu entreguei, falei tudo direitinho pra Maria Aparecida.

Os problemas com o proprietário indicavam um esgotamento da relação entre ele e a escola. Em todo caso, havia uma estrutura incapaz de não só comportar o quantitativo de crianças da região que precisavam se escolarizar, mas ainda oferecer segurança às crianças, às professoras, aos arquivos e ao mobiliário; afinal, era incapaz de barrar a ação de incendiários. Talvez por isso a inspetora tomasse providências para mudar a escola de lugar, quiçá para um prédio próprio.

A mudança ocorre no mandato da diretora Maria Aparecida Correa Borges. Indicada por Sebastiana Pafume. Eram conhecidas de infância. Os problemas de saúde do filho e a saudade da escola onde trabalhava antes levaram Sebastiana a deixar o cargo. Sua fala revela as circunstâncias de contato e indicação à direção:

[...] primeiro, eu perguntei, porque eu já tinha conversado com ela. Ela era minha vizinha, umas duas casas pra baixo da minha. Aí, um dia, ela chamou eu na grade falou assim: “Vai lá pra você conhecer meus filhos”. Eu fui, falei pra ela. Tem tempo. Quando eu passava por lá, ela falava assim: “Eu trabalho numa escola na Floriano Peixoto lá em cima, e eu não tô satisfeita lá”. “Sebastiana” — ela falou. “Quê que foi [eu disse]?”. “Ah, tem umas professora lá que elas implicaram comigo, e eu — você me conhece, a gente foi tudo criado junto...” (Que ela morou aqui no Lídice, a família dela era daqui, e eu conheço ela desde criança, a gente era criança, e elas eram crianças também), ela falou assim: “Não, uai, elas só sabe te criticar! Por quê que elas te critica?”. Ela falou: “[...] Não sei, elas não foi com a minha cara, aí me critica, e eu afastei delas. Uai, vou ficar recebendo insulto das pessoas? E eu falei pro diretor que eu não fiz nada e eu tô com vontade de sair de lá”. [...] Mas aí eu ouvi aquilo, mas eu não tava pensando em sair.

Sebastiana foi diretora da escola por um ano, tempo suficiente para fazê-la se recordar com saudosismo da experiência e se preocupar com quem assumiria seu lugar. As conversas com a colega de infância indicariam sua decisão de deixar o cargo. Como conhecia o histórico de Maria Aparecida e sabia das capacidades necessárias para a substituta, indicou a amiga. Sebastiana voltou a lecionar no Grupo Escolar Bom Jesus, de onde havia saído para dirigir o 13 de Maio; lá se tornou vice-diretora e se aposentou. Situações inusitadas a recolocaram em atividade, pois trabalhou como professora até os 80 anos de idade, quando decidiu que não daria aulas mais. Eis como ela se refere a esse tempo:

Eu tinha uma mulher que trabalhava comigo, era muito boa. Ela cuidava do meu filho, mas eu sempre preocupava muito com ele. Aí, quando surgiu esse negocio lá, eu fiquei chateada demais. Falei: “A gente tem que ser feliz”. Eu era feliz com as professoras, era tudo gente boa, as minhas serventes era uma gracinha, gente boa demais [...]. Nunca mais eu voltei lá, e não por não querer voltar, por nada não. Mas tem o amor. Só que eu não voltei porque eu trabalhei muito, eu continuei trabalhando. Eu aposentei em 79 e fui ser vice-diretora, fiquei acho que oito anos como vice-diretora, aí eu falei pra minha diretora (já tava com 30 anos de magistério): “Não, eu preciso aposentar, eu tenho oito filhos, preciso aposentar”. Eu falava em aposentar, ela me segurava. Aí eu falei: “Não! Quer saber? Eu vou aposentar mesmo, que eu tô muito cansada. Aí eu aposentei, em 79, com 30 anos de magistério, que eu até recebo trintenário por causa disso.

Mesmo com estrutura precária, a escola 13 de Maio recebeu 293 alunos distribuídos nas quatro primeiras séries em dois turnos. De acordo com a ata de exames finais de 1962, havia 11 turmas. Isso só era possível — segundo Sebastiana — porque duas professoras davam aula em uma mesma sala, para duas turmas distintas. Sob a direção de Maria Aparecida, a partir do segundo semestre de 1963, a escola permaneceu em sua sede primeira até 1964, quando foi transferida para a avenida Cesário Alvim, próxima do endereço antigo

— uma rua paralela acima — e ainda na Vila Operária. As novas instalações possibilitaram ampliar o número de vagas para 463, como se lê em ata de exames finais de 1964.

Paralelamente, para cumprir as metas do Plano Trienal de Educação 1963–5, o governo construía escolas e as deixava funcionar em situação pouco confortável, como se lê em passagem de ata da Câmara:

O sr. Presidente, depois de ouvir o plenário, concede, e ocupa a tribuna o vereador Angelino Pavan, que faz comentário sobre a instituição pública do município que está afeta ao seu serviço. Elogia o prefeito pelos seus esforços, em dotar o bairro Bom Jesus de um grupo modelo com 20 salas, em convênio com o estado de Minas Gerais. Afirma que Raul P. Resende, Magalhães Pinto e o Ministério da Educação, pelo seu plano, trienal só merecem aplausos. Uberlândia está numa fase áurea, em que seus governantes tudo fazem para acabar com o analfabetismo. O vereador Ehel Santos, em aparte, pede ao orador, que batalhe junto ao sr. Prefeito, para que se corrija a injustiça feita as professoras que tiveram um aumento irrisório de ordenado. [...] O vereador Herculano R. Naves ocupa então a tribuna, e rebate as críticas feitas ao sr. Prefeito, governador, pelo sr. João Pedro Gustin. Afirma que o governador Magalhães Pinto, tem olhado com carinho para Uberlândia, e que Magalhães está fazendo o maior governo. Antes de Magalhães, Uberlândia tinha 5 grupos escolares, agora tem 14. Antes de Magalhães tínhamos 220 professoras, agora temos cerca de seiscentas professoras. Raul e Magalhães tudo tem feito, para que nenhuma criança em Uberlândia fique sem escola, e, por isso, levantam inclusive grupos de tábuas. (UBERLÂNDIA, 17/2/1964, p. 25).

A escola citada pelos vereadores, provavelmente, era o Grupo Escolar Ângela Paes,²⁰ no bairro Bom Jesus. Iniciou suas aulas em 1965, em sede própria, mesmo que tenha sido fundado após o 13 de Maio, cujo prédio era construído à época, de acordo com o projeto trienal de educação. Mediante convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura, o governo estadual e a prefeitura, a construção começou em 1965, em um terreno doado na avenida Monsenhor Eduardo. A estrutura funcionalista e simples foi projetada para abrigar o contingente de crianças fora da escola no bairro, o Bom Jesus, antigo Tabocas. Sobre as condições materiais da escola, Vidal e Faria Filho (2005, p. 68–9) dizem que

A crescente simplicidade e economia nas construções escolares propostas, seja para cidade, seja para o campo, disseminadas mais amplamente, sobretudo nos anos de 1950 e 1960, indicavam que se alteravam as concepções acerca dos espaços escolares, e portanto, do lugar da escola, no meio social brasileiro. Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola, fazia-se sentir em prédios funcionalistas tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente.

²⁰ Sobre o Grupo Escolar Ângela Paes, cf. Rocha (2012).

Em 1966, a sede do 13 de Maio foi concluída. A escola foi, então, transferida para o outro lado da linha do trem, a quase dez quadras de onde estava instalado. De acordo com a ata de exames finais de 1966, havia 560 alunos distribuídos nas oito primeiras séries, quatro segundas séries, cinco nas terceiras séries e quatro nas quartas séries.²¹ Em 9/2/1973, o decreto 15.249, publicado no jornal *Minas Gerais*, prescreveu a anexação das quatro últimas séries do primeiro grau, que hoje vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.²²

2.3 MOTIVAÇÕES PARA CRIAR O 13 DE MAIO

A Escola Estadual 13 de Mario não possui fotografias nem outros registros materiais de sua inauguração; tampouco os jornais parecem ter se interessado pelo fato; ou seja, a inauguração da escola não foi aclamada pela imprensa, como era de praxe. Embora os primeiros documentos do Grupo Escolar 13 de Maio tenham sido queimados e os problemas estruturais do prédio definitivo — que está interditado — tenham levado à perda de outros documentos, a leitura das fontes documentais remanescentes na escola permite recompor parte da forma de organizar o espaço, o tempo e os sujeitos da escolarização nessa escola; sobretudo, permite afirmar que a tônica dos primeiros anos de instalação foi marcada, dentre outros traços, pela casa-escola — alugada e sem condições pedagógicas — e pela insegurança — relativa à integridade física das crianças, dos profissionais e dos documentos.

Em contraste com os primeiros grupos escolares paulistas — os templos e palácios da educação cuja arquitetura imponente devia “[...] sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver!” (SOUZA, 1998, p. 123) —, o grupo escolar em nada lembrava essa estrutura. Com efeito, seu objetivo era abrigar contingentes de alunos da região que não tinham acesso à escola; ou seja, abrir vagas para cumprir determinações legais. Uma medida da urgência de escolarização está nos assentos improvisados com caixotes até a chegada das primeiras remessas de carteiras.²³ Parece

²¹ Em 31 de agosto de 1968, mediante convênio do governo de Minas Gerais — Secretaria do Estado de Educação — com a prefeitura de Uberlândia, foram cedidas seis salas anexas ao Colégio Estadual. Esse fato, porém, foge ao foco deste estudo.

²² No segundo semestre de 2010, problemas na estrutura física da escola a ponto de oferecer perigo a integridade física de alunos e profissionais obrigaram a mudança provisória, para a rua Tupaciguara, na antiga Vila Operária, atual bairro Aparecida. Até a defesa desta dissertação — agosto de 2015 —, aguardava-se a reforma da escola, que já tem projeto aprovado e verba destinada. A Secretaria Municipal de Educação, porém, não diz por que não foi iniciada a reforma. A casa alugada é grande, mas sua estrutura não tem condições de abrigar uma escola — assim como não tinha a casa que serviu de primeira sede da escola. Falta quadra para esportes. As salas são improvisadas em cômodos onde as divisórias dão o tom de escritório ao cenário. Uma obra em curso ao lado fazia muito barulho durante as aulas diurnas. No prédio antigo, está parte dos arquivos da escola, assim como estão mendigos e usuários de drogas, que adotaram o prédio como moradia.

²³ A precariedade material associada com a ampliação de vagas foi notada em Uberaba, cidade vizinha a Uberlândia. A professora Hermantina Riccioppo denunciou o problema em entrevista ao jornal *Correio*

cabível dizer que as condições de funcionamento eram precárias. O *Correio de Uberlândia* de 16 de julho de 1963 se referiu a essa questão assim:

Da semana passada em Belo Horizonte, os dois uberlandenses Raul Pereira de Rezende, prefeito municipal, e dr. Valdir Melgaço Barbosa, deputado estadual, resultou, entre várias outras providências, a remessa pela secretaria de educação de mais de 100 carteiras para os vários grupos de Uberlândia. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 16/07/1963, p. 1).

A localização do grupo escolar no bairro Tabocas estava prevista desde 1961, quando um grupo de políticos situa as localidades que deviam receber, com mais urgência, os grupos escolares:

Atendendo a recomendações urgentes da Secretaria da Educação, na manhã de ontem, os vereadores Moacir Lopes de Carvalho, Valdir Melgaço e o Sr. Nicomedes Alves dos Santos, percorreram vários bairros de Uberlândia, com a preocupação de localizar terrenos que possam ser instalados três novos grupos escolares que o governo de Magalhães Pinto, vai construir ainda este ano na cidade. Aquela comissão esteve em vários locais da cidade, entre os quais, Tabocas, Ribeirinho, Roosevelt, Fundinhos, Vila Martins, buscando fazer com que os grupos se instalem onde haja maior população infantil, carente de escolas. Oportunamente essas informações serão remetidas a secretaria da educação, que deverá mandar a cidade um engenheiro, a fim de estudar tecnicamente as sugestões e levar ao governo a palavra final sobre o assunto. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 20/5/1961, s. p.).

A implantação e construção do grupo escolar na periferia propiciariam à comunidade dessa região o mesmo direito à educação que o grupo social elitista tinha; mas isso não significava que a qualidade e os recursos para garantir tal direito fossem equivalentes aos que a elite tinha acesso. Nesse caso, cabe inferir que havia motivações outras para construir a escola. Por exemplo, suas instalações se deslocam da Vila Operária — que começava a ganhar investimentos da prefeitura e ares de bairro desenvolvido — para o bairro Bom Jesus — isto é, a Vila dos Tabocas, conhecida como lugar de pessoas de classe social desprovida de condições materiais favoráveis e abundantes. Nesse caso, a motivação poderia estar relacionada com a necessidade de transformar os hábitos rotulados pela elite como de pessoas desregradas e desabitoadas ao trabalho submetendo-as às preocupações da dinâmica progressista da cidade e a uma sociedade supostamente civilizada. A mendicância infantil e a boêmia eram alvos que uma escola pública nessa localidade poderia anular, pois formaria

Católico, de 1962; disse ela: “Você acha possível uma criança estudar ou escrever sem carteira? Ou duas professoras, com tipos de classes diferentes, ministrarem suas aulas numa mesma sala, separadas por um biombo? Essas são as únicas dificuldades encontradas em nossa cidade. São, pois, de ordem material”. (CORREIO CATÓLICO, 1962, s. p.).

contingentes trabalhadores para suprir o crescente mercado de trabalho e desenvolver seu papel de cidadão na sociedade urbano-industrial. Portanto, pode-se ver a implantação e construção das escolas em tais condições como concretização a todo custo do Plano Nacional de Educação.

Alia-se a essas questões o projeto de desenvolvimento elaborado pelo governo de Juscelino Kubitschek e apresentado como Plano de Metas. Aí se fez presente a educação como ponto de estrangulamento do desenvolvimento nacional.

Em 21 de setembro de 1962, com pompa, o CFE [Conselho Federal de Educação] encaminhava ao Ministro da Educação o Plano Nacional de Educação, referente aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior, que definia metas quantitativas e qualitativas para cada nível de ensino para o período de 1963–1970, normas reguladoras de aplicação de cada fundo e plano de aplicação dos recursos para o ano de 1963. O período de validade de 8 (oito) anos para o Plano levava em conta metas educacionais definidas pelo governo (COPLAN [Comitê de Planejamento da Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração] e COPLED [Comissão do Planejamento da Educação]) e compromissos internacionais assumidos pelo Brasil nos encontros de Lima, Puntadel Leste e Santiago do Chile. (BRASIL, 2011, p. 10).

De acordo com as metas para educação popular, podemos ressaltar, além do cumprimento legal da lei 4.024, que a educação era peculiar a grupos sociais distintos e que caberia observar o planejamento de ensino do estado, do Distrito Federal, dos municípios e da União em consonância com o artigo 20 da lei:

Na organização do ensino primário e médio, a lei estadual atenderá: a) A variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades de cada região e de grupos sociais; b) Ao estímulo de experiências a fim de aperfeiçoar os processos educativos. (BRASIL, 1961, p. 43).

No imaginário popular, o grupo escolar significava então uma instituição reprodutora do saber destinado às elites. Supostamente pais e mães viam nessa instituição uma oportunidade de propiciar aos filhos a educação que era destinada às elites; e que lhes permitiria ascender socialmente, ter acesso aos bens a que a elite tem. Contudo, o Grupo Escolar 13 de Maio surge em meio às metas do governo de ampliar o acesso à educação: oferecer o ensino observando as peculiaridades não só de cada região, mas também dos grupos sociais a quem se destina. A visão do Plano de Metas via a educação como forma de criar contingentes para o mercado de trabalho:

No ensino primário apenas educamos com quatro séries de ensino primário 30 por cento dos alunos de 12 a 13 anos, ou seja, 600.000 escolares, dos quais somente 300.000 podem se integrar na massa dos trabalhadores não qualificados. Deveríamos escolarizar até a quarta série pelo menos dois milhões de alunos [...]. A expansão e aperfeiçoamento dos serviços escolares brasileiros é, apesar de possíveis aparências em contrário, o mais modesto que se poderia organizar, em face do grave retardamento que achamos com relação ao desenvolvimento dos recursos humanos da sociedade brasileira. (PLANO TRIENAL DE EDUCAÇÃO, 1963, p. 12–3).

Os interesses governamentais sinalizavam a necessidade de qualificar recursos humanos através da educação para suprir demandas do mercado de trabalho. Dito de outro modo, expandir a escolarização era necessário para satisfazer às novas necessidades da sociedade. A formação escolar para a cidadania foi suplantada pela meta político-ideológica, cujo ápice foi a instauração de um governo militar e a racionalização técnica do ensino.

A educação foi incorporada ao programa com o propósito de preparar pessoal técnico para a implantação das indústrias de base. Nesse período, a vinculação entre educação e economia ganhou destaque internacional pela emergência da teoria do capital humano e do enfoque de mão de obra. Tal enfoque é um método de planejamento que consiste em determinar as metas de um Plano de Educação, com base na demanda do mercado de trabalho, especialmente quanto ao perfil e ao quantitativo de trabalhadores. Articula-se com a teoria do capital humano, segundo a qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é um requisito essencial para o crescimento econômico dos países. A educação deveria, portanto, produzir competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado. (FONSECA, 2009, p. 157–8).

A criação do Grupo Escolar 13 de Maio ocorre, portanto, em moldes diferentes das expectativas de formação erudita — esta não seria necessária à formação do trabalhador. Os saberes privilegiados seriam básicos: aprender a ler, escrever e a contar, assimilar hábitos sadios de higiene e moral, bem como regras de conduta no meio urbano. Os valores culturais que se desejavam formar nessa população periférica incluíam como objeto a pátria, a religião e o trabalho; e a escola seria o ambiente-chave para tornar essa população civilizada e amansada. Não por acaso a escola passou a ser espaço de controle higienista (PIEDE FILHO, 2009, p. 79).

Eis por que é necessário sustentar a relevância dos grupos escolares e o alcance social de sua dimensão educativa. Se tais instituições de ensino elementar configuravam uma pátria ordeira e progressista, também ensinavam aos alunos noções de higiene, exigiam asseio, impunham normas de urbanidade e civilidade. Essa mentalidade devia permear o sistema educacional então.

[...] se fazia presente nas escolas [em] projetos como o Pelotão da saúde, os sanitaristas mirins, as aulas de ensino religioso, e desta forma assumindo papéis que até então eram de responsabilidade das famílias, passando a participar de formas centrais na vida individual e social. A escola primária, construída no movimento da cidade, ela ligou-se a inúmeras finalidades formativas. A aprendizagem da disciplina social, da higiene, da polidez marcou o teor civilizatório dos saberes de caráter formativo, ligando-se a eles o da identidade nacional constituidora da memória e da tradição republicana. (ROSSI, 2003, p. 2).

Como se viu, a Vila dos Tabocas era objeto do comentário jornalístico — que via ali uma comunidade de párias, de boêmios, de gente violenta; era lugar de população migrante onde faltava rede de esgoto, asfalto e iluminação; onde crianças estavam fora da escola; onde residiam pessoas negras; enfim, aonde a ação do poder público chegava pouco. Disso podemos inferir que, à mudança do 13 de Maio de um bairro em desenvolvimento como a Vila Operária — onde a especulação imobiliária já pretendia expulsar moradores negros e pobres — para o bairro vizinho — o Tabocas —, subjazeram motivações de teor higienista. Notícia do *Correio de Uberlândia* permite cogitar essa possibilidade:

“Tabocas” é o bairro mais pobre da cidade, vítima, além da pobreza que domina sua população, das *doenças* e *epidemias* que prejudicam seus moradores, das intempéries e da natureza. Parece mesmo ser a terra que Deus não conhece, tal é a soma de fatalidades que vem incidindo sobre aquele miserável pedaço de Uberlândia, vivendo a margem da vida da cidade, sofrendo tudo, sendo refúgio de *marginais* e *falsos mendigos*. “Taboca” é um lugar triste e sua noite é pontilhada de incidentes policiais — e não raro — de crimes que ficam morando no arquivo do esquecimento, o mais fácil depósito de situações insoláveis. Não se perdeu em nossa memória a tragédia do desmoronamento de casas, ocasionada pela erosão (como que uma vingança da terra...), desastre ocorrido a alguns anos. Agora “Tabocas” está de novo ameaçado em vista das chuvas, dividida em duas, o que vem trazendo aflição e desassossego aos que tem a infelicidade morar naquele pedaço de terra que Deus esqueceu. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 22/12/1957, p. 1; grifo nosso).

Com efeito, a elite política e econômica demandava que o bairro Tabocas se submetesse a medidas que disciplinassem sua população; que incutissem hábitos de higiene condizentes com certo estilo de vida na cidade. Preocupava a elite a repercussão de associações — que o jornal fazia — entre o bairro Tabocas e bandidagem e a falsa mendicância — atitudes de gente que ganhava a vida ilicitamente; à miséria e a intempéries como castigo divino. Eram referenciais a ser banidos das menções ao bairro. Uma estratégia do poder público foi renomear a vila como bairro Bom Jesus, alusivo — cabe reiterar — à fé católica, à instalação de igreja, a indução de seus moradores à conversão ao credo católico, o que condizia com os ideais de civilização, de valorização do trabalho como dignificação do

homem, de qualificação por meio dos estudos, de uma escola que não se identificasse com esse cenário — embora o refletisse.

Silva Júnior (2006) se refere aos grupos econômicos que o *Correio de Uberlândia* representava. Com isso, o jornal objetivaria o construir com sua redação uma memória hegemônica da história da cidade; mas desta, de sua diversidade populacional, emana(vam) outras memórias, veiculadas noutros meios — obviamente mais restritas, pouco difundidas; mas sempre contrastantes com aquela idealizada para a “cidade jardim”.

[O *Correio de Uberlândia*] transmitia uma imagem que, além de homogênea, buscava se sedimentar em adjetivos como cidade sem crises, metrópole do cerrado ou cidade jardim. Na tentativa de cumprir este papel, o veículo não só buscava transformar em verdade absoluta aquilo que noticiava, como também tentava excluir trabalhadores que não se encaixavam no perfil que construíam em conjunto com os membros das instituições [...]. Foi assim com os trabalhadores do bairro Bom Jesus no tempo das Tabocas. Em contraposição aos desbravadores, aos empreendedores, estes sujeitos moradores eram vistos como vadios, cachaceiros, e as mulheres como magrelas e esqueléticas, cujos filhos eram moleques sem educação. (SILVA JÚNIOR, 2006, p. 22–3)

Talvez por isso a administração pública tenha investido no bairro para viabilizar mudanças necessárias ao progresso, tais como escolas, iluminação pública e rede de esgoto.

O Sr. Presidente, depois de ouvir o plenário concede, e ocupa a tribuna o vereador Angelino Pavan, que faz comentários sobre a instrução pública no município que está afeta ao seu serviço. Elogia o Sr. Prefeito pelos seus esforços, por dotar o Bairro Bom Jesus de um grupo modelo com 20 salas, em convênio com o Estado de Minas Gerais. Afirmo que Raul P. Rezende, Magalhães Pinto e o Ministério da Educação, pelo seu plano trienal, só merecem aplausos. Uberlândia está numa fase áurea, em que seus governantes tudo fazem para acabar com o analfabetismo. O vereador Ehel Santos, em aparte, pede ao orador, que batalhe junto ao Sr. Prefeito, para que se corrija a injustiça as professoras, que tiveram um aumento irrisório de ordenado. [...] O vereador Herculano Naves, ocupa então a tribuna, e rebate as críticas feitas ao Sr. Prefeito, Governador, pelo Sr. João Pedro Gustim. Afirmo que o vereador Magalhães Pinto, tem olhado com carinho para Uberlândia, e que Magalhães está fazendo o maior governo. Antes de Magalhães, Uberlândia tinha 5 grupos, agora tem 14. Antes de Magalhães tínhamos 220 professoras, agora temos cerca de seiscentas professoras. Raul e Magalhães tudo tem feito, para que nenhuma criança de Uberlândia, fique sem escolas, e para isto, levantam inclusive grupos de tabuas. (UBERLÂNDIA, 17/2/1964).

A passagem da ata deixa entrever que, independentemente das condições estruturais e materiais, era preciso matricular um elevado número de crianças. Para isso escolas erguidas escolas feitas de tábuas. Como o bairro Bom Jesus contava, nesse período, com três grupos

escolares (Alice Paes, Antônio Luiz Bastos e 13 de Maio), podemos depreender o número de crianças em idade escolar (7–13 anos) se as situarmos na projeção do Plano Trienal de Educação 1963–5 (BRASIL, 1963, s. p.),

a) A construção de escolas integradas na proporção de uma unidade para cada grupo de 200 crianças não escolarizadas ou escolarizadas em condições de extrema deficiência; b) Construção de grupos escolares na proporção de uma unidade para cada grupo de 400 a 900 crianças não escolarizadas em condições de extrema deficiência; c) Implantação de centros educacionais constituídos de escolas-classes e escolas-parques para educação integral de 8 horas por dia; d) Programas de assistência às redes estaduais de educação com os objetivos de: 1º. Melhorar o rendimento das quatro primeiras séries mediante a regularização da matrícula por idade, adoção de promoção flexível e o provimento de material escolar; 2º. Implantação de 5ª e 6ª séries primárias nos melhores grupos escolares do país, sendo a 6ª série equivalente à primeira série ginásial dos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); 3º. Programa de aperfeiçoamento de professores nos institutos de educação para 5ª e 6ª séries complementares. e) Expansão de matrícula de escolas estaduais e municipais para atender a mais de 1 milhão e 700 mil crianças de 7 a 14 anos, ainda que em condições de emergência; f) Cursos noturnos de alfabetização para as classes que completarão, de 1963 a 1965, 14 e 18 anos de idade, avaliados em 1.150.000 anualmente.

Disso se pode deduzir: ou Uberlândia investia na região, ou problemas que preocupavam os padrões civilizatórios que se pretendiam introduzir seriam intensificados em poucos anos por conta do contingente sem preparo para o mercado de trabalho e do aumento na criminalidade e mendicância. Tal era o argumento da sociedade progressista. Os investimentos haviam sido direcionados à região do Bom Jesus quando a Vila Operária — convém reiterar — começou a ascender rumo a uma elitização. Essa possibilidade pode ser inferida de textos de jornais como este, que enaltecia a vila:

O poeta Noel Rosa dizia em uma de suas mais lindas criações que “a vila é uma cidade quase independente”. Em Uberlândia ocorre quase o mesmo. A Vila Operária, com sua população de quase 20 mil almas, em cerca de 4.000 prédios, torna-se a cada dia uma cidade independente. A indiscutível preferência das indústrias de grande porte, como o Moinho de Trigo, máquinas de arrô (mais de 15), bancos, cinemas, depósito de gasolina de quase todas as companhias em operação no país; colégios, templos religiosos, estádio Juca Ribeiro, *shopping centers*, apartamentos verticais e, dentro de pouco tempo a estação da Cia. Mogiana, tornarão Vila Operária, com efeito, o novo “Eldorado” na Metrópole do Triângulo Mineiro, supervalorizando as propriedades, garantindo uma rentabilidade assombrosa nas inversões imobiliárias naquele pedaço abençoado de terra uberlandense dominado pela igreja consagrada a Nossa Senhora Aparecida. “Vila Operária”: “uma cidade independente” será focalizada ainda em outras reportagens do JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA, em edições seguintes. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 3/2/1963, p. 3).

Como se lê, esse bairro — a leste dos trilhos da Mogiana, na parte mais alta — era divulgado como lugar abençoado por Deus; o Bom Jesus — ou Tabocas, bairro vizinho a oeste dos trilhos, na parte baixa — era tido como lugar esquecido e castigado por Deus: terra de párias. A expulsão da população trabalhadora da Vila Operária se consolidou com o aumento de impostos, que levou muitos a abdicarem de viver ali e se mudarem para as periferias.

A infra-estrutura das cidades, desejada pela maioria da população, quando da efetiva instalação, acabava, por parte das populações mais pobres, sendo alvo de preocupações com o futuro, e a manutenção de imóveis naquela região da cidade. [...] as cobranças de taxas e impostos preocupavam as pessoas negras e pobres que moravam nesses locais. (CARMO, 2000, p. ??).

Como a Vila Operária não abrigava mais os negros que precisavam de escolarização, o bairro Tabocas teria um contingente maior de filhos de trabalhadores negros em idade escolar. Logo, o grupo escolar foi realocado onde atenderia às especificidades da população, que teria identificação com a escola. Para esse possível alunado havia ainda as circunstâncias educacionais de então, em que, segundo Skidmore (1988, p. 31–2), menos de 10% dos matriculados no primeiro grau concluíam a etapa inicial de escolarização e 15% dos secundaristas concluíam seu curso. As causas — diz esse historiador — iam da insuficiência de recursos para contratar professores e construir escolas à pressão dos pais para que a prole trabalhasse; ou seja, faltaria dinheiro para pagar uniformes e demais necessidades da escolarização. Mais que isso, havia a indiferença do país aos níveis elementares da educação: na maior parte das cidades, as escolas secundárias melhores eram particulares — atendiam a uma elite cujos filhos estariam em vantagem nos exames de admissão de universidades federais gratuitas. Noutros termos, “Com mais da metade das verbas para educação canalizadas para as universidades federais, o governo na realidade trabalhava contra a ascensão social via educação”. A carga subjacente aos níveis primário e secundário recairia sobre municípios e estados.

2.4 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO

Duas salas de aula para duas séries matutinas e duas vespertinas, duas professoras lecionando em cada sala: eis o aparato inicial do Grupo Escolar 13 de Maio para suprir uma demanda que resultou em onze turmas já em 1962: *sete* no primeiro ano; *uma* no segundo; *duas* no terceiro;

uma no quarto ano.²⁴ O pátio para brincadeiras era amplo, porém protegido por uma cerca. Ali os alunos brincavam no momento do intervalo sem separação por sexos — como foi comum em muitos grupos escolares. A carência de investimentos ante a determinação legal da LDBEN de 1961 e ao Plano Trienal de Metas divulgado em 1962 implicou uma precarização do espaço físico que interferia no processo de ensino e aprendizagem. As professoras precisavam revezar os momentos de explanação, enquanto os alunos precisavam se concentrar mais para realizar suas atividades. Não por acaso, as taxas de reprovação em 1962 (TAB. 4) permitem cogitar o fracasso dos esforços de uma escolarização urgente e improvisada materialmente.

Os dados da tabela, as informações das atas de notas finais e o fato de que a escola se localizava em uma região periférica permitem supor que os pais desses alunos na faixa de reprovação poderiam colaborar pouco como complemento domiciliar da educação — em que a criança se mantém em atividade de aprendizagem formal — porque não tiveram condição de se escolarizarem. Acrescente-se a esse quadro as dificuldades estruturais da escola, que não ofereciam condições pedagógicas à concentração discente para aprender e manter o foco enquanto outra aula era ministrada a outra turma situada no mesmo espaço. A oportunidade de escolarização era oferecida para incluir; o sistema, porém, contribuía para excluir: manter um *status quo*.

TABELA 4
Taxas de reprovação no Grupo Escolar 13 de Maio (1962)

Série	1°	1°	2°	3°	3°	4°
Tipo	An2	CE	An2, Bn2	An2, Bn2	An2, Bn2	An2 ²⁵
Professora	Maria Aparecida de Faria	Maria Lopes Baliero	Ana Soares de Faria	Marielen de L. Pafume	Maria Gomes de Jesus	Leda Borges Álvares
Aprovados	26%	6%	70,5%	41%	50%	30,7%

An, Bn, CE: códigos indicativos de aluno repetente; numeração de 1 a 3 aponta expectativas quanto a desenvolvimento — nesse caso, desenvolvimento médio.

Fonte: ESCOLA ESTADUAL 13 DE MAIO.

As práticas vivenciadas no interior da escola, tendo em vista o espaço escolar, expressam as concepções de valores das professoras, refletindo no processo de ensino aprendizagem a necessidade de se manterem a ordem e a concentração mesmo em condição adversa. Aqueles que não se adaptam ao sistema são excluídos, reprovados. De acordo com

²⁴ Conforme orientação do governo, as séries eram divididas em “Tipos”, assim como os alunos eram classificados e distribuídos conforme tal parâmetro. As especificações são explicadas no capítulo 3.

²⁵ Segundo Souza (2006, p. 617), “[...] não se pode afirmar ao certo qual o significado dessas abreviações. Pode-se inferir, no entanto, que se referiam a testes psicológicos como o Teste Prime que avaliava a inteligência e testes pedagógicos avaliando conhecimentos escolares tais como Língua Pátria e Ciências Naturais”.

Viñao Frago e Escolano (2001, p. 46), tais práticas refletem uma dimensão do processo educativo.

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

A primeira mudança de prédio do Grupo Escolar 13 de Maio, em 1964, permitiu organizar 17 turmas de forma confortável: uma turma por sala. Eram três quartas séries, duas terceiras séries, três segundas séries, nove primeiras séries. Porém é possível notar que, mesmo com a nova situação, os índices de reprovação continuavam elevados: na quarta série classificada como Cn2 Cr (atraso escolar, repetência na mesma série ou em séries anteriores, baixa expectativa de desenvolvimento excelente), 41% dos alunos foram promovidos; na Hnr3 — alunos do noturno —, com atraso escolar e que não se esperava bom desenvolvimento, 35%. Na primeira série, An2 — alunos considerados adiantados —, 11% foram promovidos.

Essa política educacional tem igualmente a pretensão de suprir o quadro de carência efetiva. Tal carência se traduz do ponto de vista das classes populares, na pura e simples exclusão da escola de grandes contingentes populacionais que são alijados, portanto, do acesso à cultura letrada [...] Por outro lado, no que concerne ao Estado, o quadro de carência era incompatível com a idéia de Brasil potência. (GERMANO, 2005, p. 167).

Em 1966, em prédio próprio, no bairro Tabocas, a escola tinha 23 turmas: oito primeiras séries, seis segundas séries, cinco terceiras séries, quatro quartas séries. Os índices de promoção na primeira série variaram de 81% na classe PL a 19% na classe An3. Na segunda série, a variação de promoção foi entre 86% na classe An1-2 a 30% na classe RA RB. Na terceira série An1-2, foram promovidos de 87% a 33% na classe NA NB. Na quarta série, o índice foi o mais baixo: variou de 30% de promoção na classe An1-2 a 21% na classe Hnr3. Esses números apontavam o que estava descrito no Plano Trienal de Educação quanto à exclusão escolar que representava.

No que tange a escolarização no ensino primário, o documento aponta que: No ensino primário apenas educamos com quatro séries de ensino primário 30 por cento dos alunos de 12 a 13 anos, ou seja, 600.000 escolares, dos quais somente 300.000 podem se integrar na massa dos trabalhadores não qualificados. Deveríamos escolarizar até a quarta série pelo menos dois milhões de alunos. (PLANO TRIENAL DE EDUCAÇÃO, 1963, p. 12).

Com base nos diários de classe usados como fontes de pesquisa, as séries a partir do H funcionavam no período noturno, para receber alunos que trabalhavam durante o dia e não podiam frequentar aula em outro período. Marcado pelo relógio e pelas sirenes, o tempo escolar exigia uma sincronia exata para que a escola funcionasse em três turnos. Com efeito, essa ação parece convergir para o que diz Lefebvre (1983, p. 33):

A medição supõe um instrumento especial, o relógio, assim como uma unidade convencional, a hora. A medição do trabalho não é o trabalho, da mesma maneira que a medição do tempo não é tempo. Há, portanto, representação, porém relógio, objeto material, é o seu meio de suporte. O qual estabelece uma grande distância entre representação e a ideologia, ainda que o relógio implique uma ideologia; serve para transformar o tempo cíclico dos dias e das horas em tempo linear homogêneo; permite avaliar este tempo homogêneo em dinheiro, outra abstração concreta homogeizante, suporte de toda uma sociedade enquanto esta predomina como geradora de representações.

Mais que isso, o tempo da escola alude a um tempo que impõe a disciplina do mercado de trabalho e do governo autoritário, cujas primeiras diretrizes norteadoras da futura política educacional foram fixadas no início do governo de Castello Branco. Ou seja, estão contidas nas declarações feitas pelo presidente aos secretários de Educação de todos os estados em meados de 1964. O objetivo de seu governo seria restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares. À parte estes últimos, podemos dizer que a nova legislação visava criar um instrumento para controlar e disciplinar estudantes e operários. Prova isso o uso da sirene, que — como nas fábricas — avisa dos momentos de dedicação e descanso, de início e término de cada período.

A arquitetura do grupo 13 de Maio era simples, porém apresentava similaridade com a maioria das escolas. Tinha salas de aula em forma retangular cujo interior apresentava a lousa, perto da qual estava a mesa do professor, em um lugar estratégico: dali se podia ver toda a turma e permitir que esta visse o professor. Os muros altos davam uma medida da restrição do espaço escolar, assim como do controle exercido por professores e pela direção.

A administração do conjunto de ações ficava a cargo da direção, de forma hierarquizada. A diretora²⁶ era responsável pela ordem geral, por organizar, coordenar, fiscalizar e punir, também pelos planos e pelas determinações do estado. A relação com o

²⁶ Convém dizer que o do diretor (ou da diretora) escolar surge com os grupos escolares, no fim do século XIX, início do século XX. “O êxito dos grupos escolares depende, em regra, da sua direção. Os diretores são a alma desses estabelecimentos; depende de sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, de seu patriotismo, a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente, a uniformidade na execução dos programas, o estímulo aos professores e alunos, a ordem, a disciplina e a higiene, sem o que não realizam os grupos escolares os intentos de sua vocação”. (FARIA FILHO, 2000, p. 95).

grupo escolar era tão forte no 13 de Maio, que a diretora Maria Aparecida Correa Borges chegou a morar por vários anos em uma casa anexa à escola. Isso fica patente em carta enviada ao deputado estadual Homero Santos em 19 de janeiro de 1967:

Dr, Homero, o senhor não me deu resposta da minha permanência na residência do Grupo. A secretaria me oficiou perguntando a razão de eu ter vindo pra cá, respondi e não escreveram mais nada. Quero saber se posso continuar aqui ou devo me mudar. (ESCOLA ESTADUAL 13 de MAIO, pasta da funcionária).

A casa destinada ao zelador — comum nos grupos escolares — foi ocupada pela diretora para que pudesse estabelecer uma relação mais estreita com a escola. O tom de intimidade da carta nos leva a entender que a relação com os políticos era estratégia necessária para se manterem os benefícios que a escola precisava. A diretora pede verbas, mas avisa que não pode comparecer para buscar por estar com problemas de saúde; daí que passaria procuração para que Homero Santos o fizesse. O sucesso da escola dependia das relações estabelecidas entre a direção e as esferas administrativas.

Às professoras cabia o papel de efetivar a formação dos alunos e cuidar da vigilância e da ordem em sala de aula. Nas relações entre eles estavam contidas as reproduções de ordem disciplinar que a escola insere no meio, incutindo em seus alunos uma disciplina para guiar seus caminhos extramuros. As práticas escolares eram baseadas em planos pré-definidos pelo estado e divulgado no periódico *Minas Gerais*. Conteúdos didáticos desconexos com a realidade obedeciam a um tempo homogeneizante e impessoal: todos deveriam aprender no mesmo tempo e espaço. Todos deveriam se adaptar.

O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. (SAVIANI, 2008, p. 383).

A escola vivia o tempo do capitalismo intenso, do tecnicismo, da urgência do progresso. Contabilizavam-se em números as práticas e avaliações. A rotina do tempo preparava o aluno para o mercado de trabalho, para o tempo mecânico, determinado, da ausência de espaço para relações solidárias. O importante seria cumprir o conteúdo no tempo

determinado. As diferenças, a pluralidade comportamental, o tempo de aprendizagem: tudo era regulamentado por *um* só padrão de comportamento e de tempo que dispensa as vontades, os talentos e as dificuldades dos educandos.

III

Práticas educativas no Grupo Escolar 13 de Maio

Num processo de expansão educacional marcado pelo tecnicismo e pela urgência — ou seja, numa escola pública criada em tempos de capitalismo intenso —, era meta cumprir o conteúdo escolar no tempo determinado. Um só padrão temporal e comportamental regulamentava a pluralidade de comportamentos e tempos de aprendizagem. Vontades individuais, talentos singulares, dificuldades pessoais: tudo se submetia a uma padronização. Procedimentos e práticas pedagógico-didáticos tinham de ser contabilizados em números. Essas constatações se desdobram neste capítulo, que expõe e problematiza analiticamente elementos das práticas educativas no Grupo Escolar 13 de Maio no período que a pesquisa aqui descrita cobre a fim de entender os sentidos sociais extraescolares dessa instituição escolar. Currículo, planos e diários — fontes históricas²⁷ da pesquisa e elementos das práticas intraescolares — deram pistas das finalidades do 13 de Maio como grupo escolar tendo em vista a legislação e o conteúdo proposto como parte da concretização de sua atividade pedagógica intraclasse e extraclasse. A voz de quatro ex-alunos contribuiu para

²⁷ Compreendem-se as fontes históricas como registros físicos do passado de que “[...] os historiadores se apropriam por meio de abordagem específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos” (PINSKY, 2005, p. 7). Para Magalhães (2004), vestígios materiais, documentos escritos, peças museológicas, transformações físicas no espaço: tudo compõe bases para constituir memórias; por exemplo, a memória das estratégias, dos fatores, das normas etc. privilegiados na adequação do alunado ao cotidiano de um grupo escolar e na adequação deste aos parâmetros de um projeto educacional que poderia ser chamado de remediador ante a urgência da escolarização e os recursos materiais para concretizá-la.

caracterizar tais práticas educativas como testemunho de quem as experimentou no lócus mesmo em que ocorrem. São fontes orais²⁸ que ajudaram a compreender o sentido social daquela escola; compreender a relação entre instituição educacional e espaço geográfico-sociocultural e os sentidos educativos que daí emanam tendo em vista a dinâmica histórica do espaço como elemento que influencia o meio.

3.1 REGULAÇÃO DO FUNCIONAMENTO ESCOLAR

No período de tempo aqui estudado, o funcionamento das escolas mineiras contou com as determinações do governo de Magalhães Pimentel, tido como importante para expandir o sistema educacional mineiro. Jornais publicaram orientações oficiais de como deveria ser a educação (FIG. 10). No Grupo Escolar 13 de Maio, parece ter havido essa preocupação com seguir rotinas orientadas pela Secretaria de Estado da Educação publicadas no diário oficial, o jornal *Minas Gerais*. Atividades como aquelas descritas na figura a seguir eram valorizadas no cotidiano escolar, de tal modo que constava nos diários a transcrição das orientações didáticas norteadoras da prática docente.

No dizer de Moreira (1955 apud SOUZA, 2008, p. 249), elaborado como uma suceder de experiências e iniciativas, o currículo devia se assemelhar ao máximo com a realidade objetiva do aluno.

[...] o currículo e os programas não podem ser constituídos com minúcias e com rigor de fins e meios. Determinados por especialistas competentes, mediante processos experimentais, quando ainda no papel, são um roteiro e um plano de trabalho, cuja vitalização compete ao professor.

Os professores introduziam em sua prática pedagógica as diretrizes educacionais estabelecidas pela secretaria de Educação. Mas o currículo podia ser adaptado às necessidades locais e determinação da direção escolar e da inspetoria de educação.

²⁸ As fontes orais são produtos de entrevista cara a cara obedecendo a critérios éticos. Compõem metodologia de pesquisa “[...] histórica, antropológica, sociológica... que privilegia [...] pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.” (ALBERTI, 1989, p. 52). As fontes orais são importantes para materializar a memória; ou seja, como registro memorial do passado que é útil às interpretações de uma investigação histórica, por exemplo, sobre as instituições escolares, que “[...] constituem testemunho histórico de capital importância, não apenas [sua] documentação escrita (produzidas nos quadros nacional, regional e local) e preservada com maior ou menor zelo pelas instituições, como toda a documentação lateral (bibliográfica e museológica) e as memórias orais, arquivo, biblioteca e museu são os três núcleos fundamentais de informação” (MAGALHÃES, 2004, p. 151).

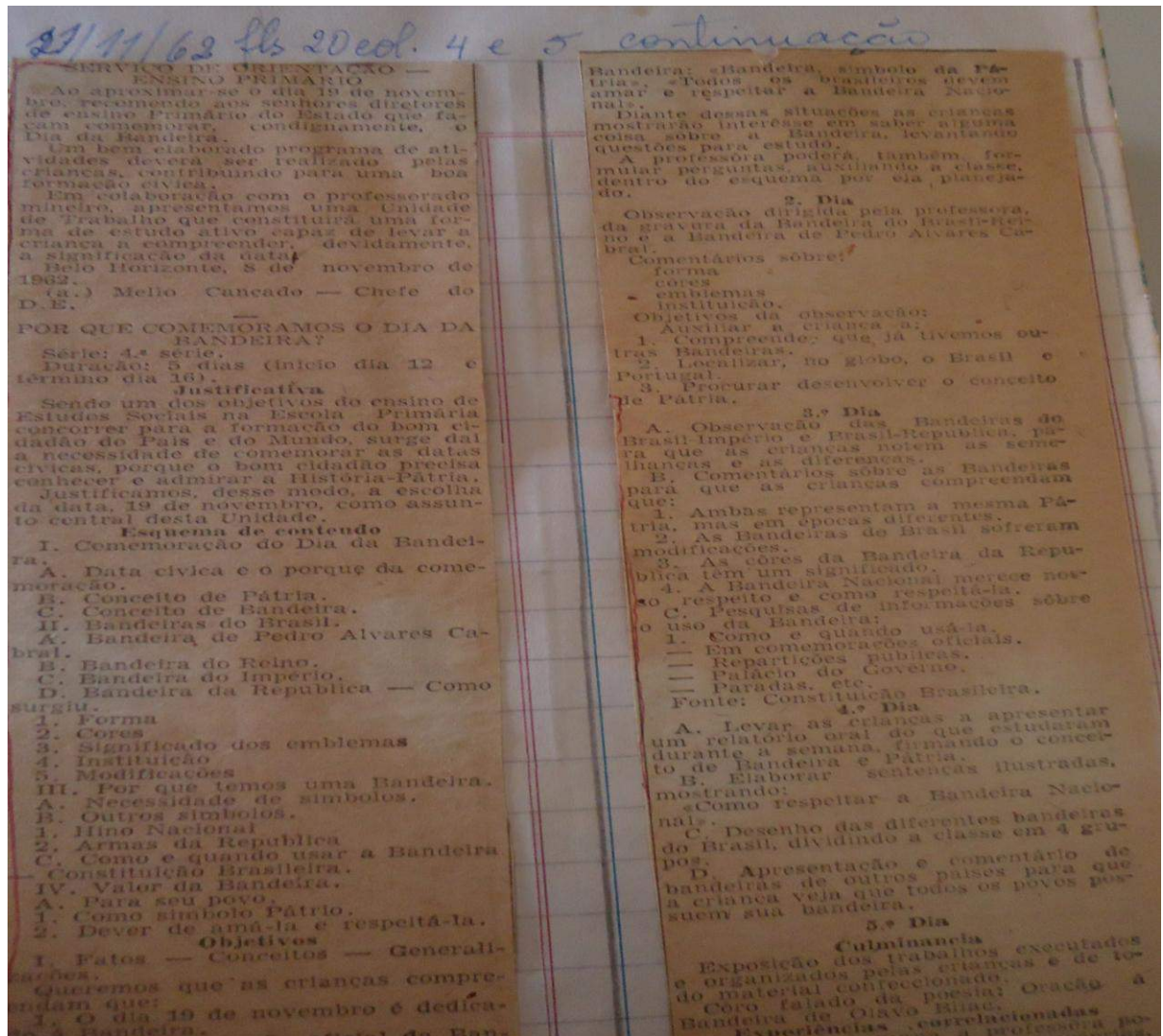


FIGURA 10 – Orientações detalhadas da Secretaria de Educação de Minas Gerais para as escolas. A publicação inclui um plano de aula em todos os aspectos e cujos conteúdos sugeridos os professores deviam trabalhar.

Fonte: GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO, 1962.

De fundo biológico, os testes psicológicos incidiram nos métodos de ensino e nas formas de organizar as classes, de modo a conhecer pela mensuração das aptidões intelectuais e as condições físicas e emocionais do aluno.

De acordo com o relato de Lourenço Filho, ainda em 1967 os testes eram utilizados em todo o Brasil. Cabe refletir sobre as consequências das homogeneizações escolares e em que medida esse processo produziu segregações quanto a classe social, origem étnico-racial e gênero. Nas publicações de Antipoff ou nas monografias das alunas destacava-se o fato de as crianças socialmente desfavorecidas terem resultados inferiores nos testes. (VEIGA, 2008, p. 276).

Um documento da secretaria de Educação de 30 de janeiro de 1963 veiculou o expediente do secretário José Faria de Tavares da portaria 90, que regula a matrícula, a organização de classes, os resultados escolares e o horário de funcionamento da escola de ensino pré-primário e primário. A publicação foi encontrada em livro de recortes da comunicação escrita oficial com o estado guardado no arquivo da Escola Estadual 13 de Maio. No documento há orientação detalhada de como fazer as matrículas e o encaminhar os alunos dos grupos escolares. As escolas deviam se organizar para iniciar as aulas dois dias úteis após o fim do período de matrícula — naquele ano, o período duro de 5 a 14 de fevereiro, das 8 às 11h–14 às 17h para o diurno e, para o noturno, das 19h às 21h. Cabia à direção escolar divulgar, à comunidade, o período matricular. Com base nessa publicação, os alunos dos cursos primários deviam estar na faixa etária 7–14 anos completos até 30 de abril do ano corrente. Essas diretrizes eram impostas — convém reiterar — num contexto de carência de vagas, de repetência elevada e de condições de pobreza que obrigavam muitos alunos a trabalhar. Podemos supor que muitos estudantes já se encontrariam em situação de exclusão escolar e não conseguiriam seguir os padrões para cumprir os quatro anos de escolarização.

O documento traz critérios de preferência para aceitar matrícula. No topo da hierarquia estavam alunos que frequentaram a escola no ano anterior ao da matrícula e educandos que mostrassem mais aptidão seriam analisados nos primeiros dias de aula. A lotação para classes primárias eram de 40 alunos; a redução desse número se sujeitava à insuficiência de espaço físico. As classes primárias eram organizadas de acordo com padrões de homogeneidade fixados segundo estes itens:

21.1 – TIPO A. Os alunos que ingressaram pela primeira vez no curso primário elementar, pertenceram ao tipo An e serão agrupados pela idade. Nota: Não haverá no corrente ano organização de classes preliminares, tipo PL, bem como BN e especiais para a 1º série. 21.2 – TIPO B. Os alunos da 1º (primeira) série, que já contam com 1 ano de frequência à escola, isto é, estão no 2º (segundo) ano de escolaridade, pertencem ao tipo B e podem ser Br ou Br-1. a) Serão Br os alunos das classes preliminares de 1962, que conseguiram promoção no período básico, ou seja, ao segundo (2º) período. B) Serão Br-1 os alunos das classes preliminares de 1962 que não conseguiram promoção à 1º série básica ou ao 2º período. 21.3 – TIPO C. Os alunos da 1º série que já contam com 2 ou mais anos de frequência à escola, isto é, que estão iniciando o 3º ou 4º ou mais anos de escolaridade pertencem ao tipo Cr. a) Serão Cr os que não cursaram o 2º período. b) Serão Cr-1 os que não conseguiram fazer a primeira parte do programa, tendo portanto de repetir no 3º ou mais anos de escolaridade o programa

relativo ao primeiro semestre. Os alunos que constituíram as classes especiais em 1962 e que não lograram progressão á primeira série básica, formarão as classes Cr-1. [...] Reajustadas as classes, denominar-se-á NA a classe constituída de alunos que revelarem melhor aproveitamento; NB a classe constituída de alunos que revelarem menor aproveitamento. Tipo R: Os alunos repetentes e os que, pela primeira vez, ingressarem no curso supletivo, como novatos, semi-alfabetizados, constituirão o tipo R. Os repetentes serão classificados de acordo com a média obtida no ano anterior. Serão RA os repetentes que obtiveram média 4 ou 5 mas foram reprovados na prova final. Serão RB os alunos repetentes que obtiveram média anual inferior a 4; os novatos semi-alfabetizados serão classificados através de questionário organizado pelo Departamento de educação, conforme modelo a ser publicado por aquêle órgão. Serão RA os semi-alfabetizados que no questionário de classificação receberem nota inferior a 7. (MINAS GERAIS, 1962, s. p.).

Igualmente seguiam essas classificações os anos seguintes até a quarta série. A partir da segunda série, era considerado fator de peso o aluno ter alcançado, entre 0 e 10 pontos, média igual ou superior a 7,5. Os educandos, de certa forma, já se viam rotulados pela tipificação de sua turma na busca pela “homogeneidade”. Decorridos dois meses, eram reclassificados, conforme orientação da mesma portaria, em An1 — quem apresentasse mais adiantamento; An2 — quem apresentasse algum adiantamento; e An3 — quem não apresentasse adiantamento. Ainda segundo aquela publicação, estavam vetados o uso de outras nomenclaturas que não as determinadas ou que não seguissem padrões para determinar a classificação e a mistura de alunos repetentes com novatos em cada série, salvo casos de indisponibilidade absoluta de espaço. O item 26 resume essas orientações:

An: Alunos novatos em cada uma das séries, com marcha escolar normal. **Bn:** Alunos novatos em cada uma das séries, com repetência, isto é, um ano de atraso na marcha escolar. **Cn:** Alunos novatos em cada uma das séries com uma repetência, isto é, dois ou mais anos de atraso na marcha escolar. **Br:** Alunos repetentes em cada uma das séries, com apenas um ano de atraso na marcha escolar. **Cr:** alunos repetentes em cada uma das séries, com dois ou mais anos de atraso escolar. (Grifo nosso). (MINAS GERAIS, 1962, s. p.).

Uma série escolar podia ter denominações de A a C e receber subdenominações como repetente (r) ou novato (n) quanto a níveis de 1 a 3, que determinavam um controle minucioso das expectativas formadas em torno de cada aluno. É presumível que essas expectativas impactassem na autoestima dos educandos e em suas expectativas de sucesso escolar. As unidades escolares poderiam ter até três turnos de funcionamento para alunos menores de 14 anos e o noturno para alunos maiores de 13 anos e 8 meses.

31.1 – Um turno: das 12 horas às 16 horas e 30 minutos. 31.2 – Dois turnos: das 7 horas às 11 horas e 30 minutos e das 12 horas às 16 horas e 30 minutos. 31.3 – três turnos: das 7 horas às 10 horas e 15 minutos. Das 10 horas e 30 minutos às 13 horas e 45 minutos. Das 14 horas às 17 horas e 15 minutos. (MINAS GERAIS, 1962, s. p.).

Escolas com até dois turnos tinham 4 horas e 30 minutos de aula; escolas com três turnos — certamente das de regiões mais populosas e carentes — tinham o tempo de aula reduzido para 3 horas e 15 minutos a fim de atender o máximo possível de alunos, do que podemos inferir impactos negativos na qualidade. Não por acaso o índice de evasão e repetência foi destacado no Plano Trienal de Educação (1963–5) com números como estes: de cada grupo de 361 crianças entre 7 e 14 anos na região Sul²⁹ que entraram no ensino primário em 1959, menos de 10% o concluíram — ou seja, 35 alunos. No dizer de Souza (2008, p. 243), era comum esse atendimento intensivo nas escolas primárias; mais que isso,

Em realidade, eram muitos e graves os problemas do ensino primário constantemente denunciados pelos educadores na grande imprensa e impressos educacionais: o abandono do poder público em relação ao ensino primário, a insuficiência de vagas, a precariedade da rede de escolas públicas funcionando nos grandes centros urbanos em prédios improvisados e horários intensivos.

No Grupo Escolar 13 de Maio, conforme os diários de classe de época encontrados na escola,³⁰ além de outras fontes documentais, de 1962 a 1963 a escola funcionou em três turnos: dois diurnos, um noturno. Os diários deixam entrever uma turma referida como H, nomenclatura destinada a alunos dos cursos noturnos que deviam ter, ao menos, 13 anos e 8 meses de idade para frequentar aulas, ministradas das 18h30 às 21h30.

3.2 DIÁRIOS, ROTINAS E DISCIPLINA

Os diários revelam dados importantes do funcionamento e da rotina do grupo 13 de Maio. Denominado como lista de presença, esse tipo de documento informa não só sobre a frequência, mas também sobre a rotina escolar, pois diz do conteúdo programado, das disciplinas, da forma de avaliar o aluno (FIG. 11). Havia recomendações de como devia ser preenchido o diário de classe:

²⁹ Segundo o Plano Trienal de Educação (1963–5), o Sul incluía Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (BRASÍLIA, 1963, p. 6).

³⁰ A busca prévia no prédio da escola — cabe frisar — resultou na localização de diários de classe. Alguns em bom estado, outros estavam em estado de deterioração por conta da ação do tempo, da umidade, da poeira, de insetos e de microorganismos, principalmente. Foi preciso fazer uma higienização cuidadosa para que pudessem ser manipulados e lidos durante a pesquisa. Esse material permitiu constatar que as aulas do Grupo Escolar 13 de Maio começaram antes de sua inauguração oficial e entender o funcionamento da escola por períodos.

I – O número de chamada dos alunos é fixo. Varia de ordem segundo aumenta ou diminui o número de alunos existentes na escola ou classe. II – Na coluna “repetente”, numeram-se seguidamente os alunos repetentes da escola ou classe. III – Os nomes dos alunos devem ser escritos em ordem alfabética. IV – No livro das escolas isoladas ou das classes de 1º ano ou anexas de grupo escolar, os nomes dos alunos serão inscritos pela ordem dos anos do curso ou secções, a partir dos mais atrasados, deixando-se uma linha em branco entre uma e outra secção ou ano. V – As faltas dos alunos serão assinaladas com *f* minúsculo e os comparecimentos com *c*, também minúsculo. Assinala-se a retirada do aluno cortando o *c* e a entrada tarde cortando-se o *f*. (/). VI – As faltas justificadas devem ser marcadas com um asterisco (*f**). VII – As colunas dos domingos ficam reservadas para as notas semanais do aluno, escritas em forma de fração, de que o numerador é a nota de aplicação e o denominador a de comportamento (75/80). VIII – No livro de chamada das classes de grupo escolar só se preenche, no “resumo”, a coluna referente ao “total”. IX – Nas escolas isoladas e nas turmas mixtas de grupos escolares as páginas ímpares destinam-se à chamada da secção masculina e as pares à da secção feminina. X – Nas colunas serão aproveitadas as linhas correspondentes aos domingos para as somas das faltas e dos comparecimentos dos alunos durante a semana, que serão lançadas de tinta vermelha. (GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO, 1962).

As especificações para preencher o diário indicam que alunos com atraso escolar eram rotulados no processo escolar, como se deste estivessem à margem, como se fossem separados de educandos com sucesso escolar. Numa palavra, sentiam os primeiros impactos da exclusão escolar. O texto de instruções revela ainda fatores que contribuíam para avaliar os alunos, a exemplo do comportamento. Os alunos podiam ser mais bem avaliados ou não conforme fosse a professora os visse; é como se alunos tidos como atrasados fosse de novo prejudicado por apresenta um histórico de fracasso escolar. Com efeito, a Entrevistada 4 (2014, entrevista) relata que educando que reprovava “[...] ficava chateado, porque não tinha passado. Às vezes ficava até pior do que se tivesse deixado ir pra frente. Aí ele ia pra pior sala”.

Segundo Souza (2008, p. 628),

[...] a influência transformadora da escola não visa tão somente aos alunos considerados inquietos, rebeldes e inadaptáveis, mas também aos anormalmente bem comportados, apáticos, não raro apontados como exemplo a seguir. Ao educador vigilante não passa despercebido o problema pedagógico sugerido pelo aspecto psicológico desses “bonzinhos” que se deixam ficar nas classes ou nos cantos do pátio à hora do recreio, fugindo, sistematicamente, aos folgados e à movimentação do recreio. Não há dúvida de que essas crianças, sempre muito tímidas, desconfiadas e tristes, irredutíveis no seu mutismo habitual podem reagir sobre si mesmas e modificar-se, máxime em consequência do convívio natural ou da socialização conforme os métodos tão empregados em nossas escolas.

Ainda assim, a ordem e a disciplina — sob o olhar vigilante de quem trabalhava no grupo escolar — eram objeto de vários mecanismos da escola para fazer os alunos criarem hábitos de higiene, condutas racionais, comportamentos conformados ao modelo social vigente e o esperado. Supostamente, isso era necessário para que aprendessem a viver com civilidade e civismo.

A ordem e a disciplina são constitutivas da cultura escolar que se encontrava em construção nos grupos escolares. São requisitos de ordem pedagógica e política. Em primeiro lugar, disciplina e ordem são indispensáveis para o ensino simultâneo, obedecendo, pois, a uma dupla racionalidade didático-pedagógica: a condição para realizar o ensino e os meios para alcançar as mais elevadas finalidades da escola primária — civilizar e moralizar. Além disso, são elementos simbólicos que elevam o valor da escola e dão crédito à instituição educativa. (SOUZA, 1998, p. 145).

Impõe-se, então, a racionalização da educação. Institui-se uma padronização de comportamentos para substituir aos poucos o modelo rudimentar e desordenado a fim de formar futuros trabalhadores para uma sociedade progressista.

Nessa lógica, normas disciplinares deviam ser seguidas com rigor pelos alunos. Estavam anexadas aos documentos relevantes da escola como forma de resguardar princípios de ordem prezados pelo grupo escolar. Colada com cuidado em um livro de recortes, está uma reprodução da portaria 67, da qual destacamos esta passagem:

Estabelece normas à conduta dos alunos e a ação disciplinar da escola. O Secretario de Educação do Estado de Minas Gerais, no uso das atribuições que lhe confere o art. 330 do Código de Ensino Primário, resolve estabelecer normas a conduta dos alunos e á ação disciplinar da escola pela maneira seguinte:

Da disciplina do aluno na escola: são deveres do aluno: a) Comparecimento diário e a hora de começarem os trabalhos escolares, em uniforme convenientemente tratado. b) Observância das regras de higiene individual. c) Obediência as determinações do diretor e auxiliares deste, e professores. d) Não se ausentar das aulas, dos exercícios, das formas ou do estabelecimento, sem licença dos superiores. d) Correção de procedimento dentro e fora da escola. e) Tratar com urbanidade e respeito o diretor, auxiliares deste, os professores, os servidores e com amizade os condiscípulos. f) Zelar o prédio, os livros e os objetos escolares. g) Submeter-se a exame médico nos termos do art. 117 do código das associações inter e extraescolares do Ensino primário.

Alunos que não seguissem as normas disciplinares estavam sujeitos a punições, como prescreve o documento legal. A garantia da ordem se apoiava em penalidades que iam da perda de nota à expulsão da escola. O regimento do grupo escolar previa que:

II – O aluno que incorrer em falta grave de disciplina ou que se obstinar em conduzir-se incorretamente, pode ser mandado para casa, prevenidos os pais que o acompanharão a escola no dia letivo seguinte, para entendimento com a diretora e professora. III – Poderá dar-se a transferência do aluno para outra classe ou mesmo para outro estabelecimento, quando justificada por conveniência de ordem pedagógica ou disciplinar. IV – Dar-se-á o cancelamento da matrícula do aluno: a) Quando, por seu comparecimento, se mostrar incorrigível. b) Quando o aluno deixar de comparecer as aulas por mais de sessenta dias consecutivos. Da disciplina do aluno fora da escola: [...] Em ação disciplinar da escola: [...] VIII – As punições admitidas na escola primária são as notas más em comportamento, com a perda de pontos de participação feita pelo professor, e em caso de falta grave ou reincidência, a advertência escrita, enviada aos pais. IX – São banidos da escola os castigos físicos, as posições e expressões humilhantes, as advertências públicas, as repreensões revestidas de solenidade, a privação de refeições ou de recreios, bem como os que possam impedir o aluno de assistir a uma lição. (GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO, 1962).

O veto ao castigo físico, porém, parece não ter sido rigoroso o bastante para anular a cultura do castigo caso se considere a memória de um ex-aluno:

Ah, tinha a questão do puxão de orelha, reguada [risos], às vezes o professor pegava a sua régua e te “sentava” ela, pegava em qualquer lugar. Eu, uma vez, sofri um corte no supercílio porque o aluno do meu lado, um colega, ele era meio custoso e ele usava uma reguinha de plástico — porque pouca gente usava régua de plástico, a maioria era de madeira, minha régua era de plástico... [Então] Ela [a professora] pegou minha régua pra bater no aluno do lado, e o aluno do lado saiu fora da régua, ela pegou na carteira, quebrou, e um pedaço voou em cima do meu supercílio [risos]. Aí, ela ficou apavorada — saiu sangue, aquela coisa — e me levantou, me levou lá pra diretoria, e sempre tinha uma caixinha de curativo, e eles fizeram um curativo, e ela ficou toda preocupada comigo. (ENTREVISTADO 4, 2015).

Os alunos não questionavam o comportamento das professoras ou da diretora. Era padrão moral a ser seguido. Pais e mães entregavam a prole à escola para aí ser educada como se fosse uma segunda família. Professores eram a autoridade máxima na sala de aula, e o poder de uma autoridade não se questiona. Esses meios de controle seriam formas de preparar o aluno para o cotidiano social. Ex-alunos consideram que a disciplina era rígida, porém adequada à época. Ou seja, era aceita.

A Entrevistada 1 disse que “As professoras era tudo boazinhas, tudo tratava eu bem, tratava a sala bem; só que, se tivesse coisa errada, o castigo era rígido [...] *Ela mandava ficar de joelho no milho, batia com régua*”. Percebemos que o tratamento referente a castigos variava de acordo com cada docente. O Entrevistado 2 diz que “Era bom... Não tinha muito autoritarismo, não! [...] Aqueles castigos de colocar em milho, isso nunca teve não. Bater”. O Entrevistado 3 cita outra técnica utilizada pelas professoras para disciplinar a sala de aula:

Aí, tinha uma questão que era interessante, porque naquela época a gente não podia conversar porque os professor era bastante rígido com conversação em sala de aula, com disciplina, essas coisas. Se conversasse, tinha um fato muito interessante: o que a professora fazia? Os alunos era muito vergonhoso, então o que fazia? Ela colocava uma menina junto com um menino, aí não conversava. Eles tinha vergonha um do outro, e aquele aluno que começava a conversar muito ela chamava uma pessoa do sexo feminino e colocava junto, trocava.

A fala do entrevistado denuncia a contradição: julgar com boa uma professora que, para disciplinar, obrigava o aluno a permanecer ajoelhado sobre grãos de milho e batia nele com régua. Com efeito, para Foucault (2003), a escola está as entre instituições sociais adestradoras do indivíduo: torna-o dócil política e socialmente. A escola — personificada na professora — explora a docilidade e utilidade do corpo como alvo do exercício de poder: o poder da autoridade docente. O poder disciplinar — conforme Foucault (2003) — funciona por meio de técnicas e mecanismos para ordenar a multiplicidade confusa e difusa de indivíduos, que são vigiados e disciplinados em processos tidos como de ensino pela repressão e pelo controle. O bom adestramento pode criar comportamentos desejáveis para a sociedade. Não por acaso o comportamento discente era objeto de avaliação, assim como o eram a aplicação do aluno, sua presença e suas faltas.

A turma associada com o diário reproduzido na Figura 11 era classificada como NB/RB: N de alunos novatos, B dos que haviam repetido alguma série e R de repetentes no quarto ano. Por serem alunos do turno noturno, pressupomos que tivessem idade superior a 14 anos, dadas as análises legais já citadas. A turma de 41 discentes tinha 25 alunos e 16 alunas. A frequência era de 85% de comparecimento para setembro. Uma nota atribuída diariamente compunha a média de notas dos alunos, a ser somada às avaliações.

As indicações no diário mostram que, numa escala de 0 a 10, as meninas apresentavam notas de comportamento acima de 8 — como era de se esperar. Diferentemente, o mesmo não cabia ao quesito aplicação, cujas notas iam de 5 a 8,4 entre as meninas. Pode-se supor que dos

alunos do noturno, além de estarem fora da idade escolar para o ensino primário, a maioria precisava trabalhar para ajudar na economia doméstica, com isso a exaustão e o tempo livre escasso para se dedicarem ao estudo contribuíam para que tivessem notas aquém da expectativa. Essa realidade se projeta na fala do Entrevistado 3 (2015):

Todo mundo era comum trabalhar e estudar à noite. Chegava uns 11 anos, 12 anos, as crianças trabalhavam pra ajudar em casa e estudavam à noite. Tinha várias pessoas nessas condições, por isso que vinha a reprovação, porque você não tem o tempo pra estudar direito [...] como a gente trabalhava na construção civil, um trabalho muito pesado, a gente cansava muito. As vezes, a aula ia até dez e meia noite, por aí, e a gente cochilava na sala de aula às vezes. O pessoal trabalhava muito, e naquela época não tinha televisão, não tinha o que fazer, o pessoal dormia cedo e acordava cedo pra começar a trabalhar. E era cansativo, você trabalhar em um setor como a construção civil, que é muito pesado, e depois você ir para uma sala de aula assistir aula... às vezes batia aquele cansaço, e a gente não queria nada que a professora passava no quadro. Por isso que tinha reprovação às vezes. A gente não tinha tempo de fazer uma lição de casa, fazer um dever direito.

Além de fatores como cansaço e falta de tempo e até de orientação familiar para os estudos como contributos para situações de reprovação e exclusão escolar, como se pode depreender desse relato, que revela outro dado importante: segundo as orientações legais, só podiam estudar à noite alunos com idade maior de 14 anos, mas o entrevistado disse que estudou na escola no período noturno aos 12 anos, assim como outros alunos, em especial pela necessidade de trabalhar.

Na preparação para as avaliações — diz o Entrevistado 2 (2014) —, “[...] a gente estudava, a gente estudava em casa mesmo, a gente fazia grupos, juntava os grupos pequenos e ia na casa de um aluno, fazia grupos de estudo”. A Entrevistada 1 (2014) diz que “[...] não era fácil, não!”; seu sentimento relativo às avaliações era de que “Ficava — como diz — tomar bomba, porque o papai era bravo, falava que se tomasse bomba era o coro que levava”.

Em sua fala, o Entrevistado 3 se referiu ao termo genérico “os professor” e ao vocábulo “professora”. Mas foi enfático em outro momento de sua entrevista ao dizer que “[...] não tinha professor, era professora, só professoras. Nunca estudei com um professor; alias, estudei na admissão, [com] seu José, foi o único. Mas no primário era só professora, e eu não conheci nenhum professor naquela época no primário”.

Com efeito, a profissão docente era uma das poucas profissões consideradas nobres e aceitáveis para mulheres à época. A feminilização do magistério pode ser explicada com base em:

Mudanças nas “mentalidades”/“representações”, as quais aproximaram o ofício do magistério daquilo que há muito vinha sendo produzido e considerado como ocupação feminina: o lar, a casa, as crianças. Para isto teriam contribuído, sobretudo, as escolas Normais e os médicos (produção e circulação das “novas” representações). As relações aqui seriam, sobretudo, como pensamento pedagógico e médico e as novas representações sobre a mulher, a criança, e a ação pedagógica. Há uma relação, nem sempre explicitada, com a nascente psicologia e com diminuição da idade dos alunos e a crescente presença feminina na sala de aula. Protagonismo feminino na ocupação de um emergente mercado de trabalho. Para as mulheres pobres significava ganhar o pão de cada dia; para as mulheres que tinham condições financeiras melhores a possibilidade de uma atividade fora dos domínios do lar (privado). Para ambas, a possibilidade de conciliar o trabalho em casa com o magistério. (SÁ; ROSA, 2004, p. 4).

A essas professoras chegavam orientações para o trabalho com a primeira e a segunda série. Exemplificam isso as comemorações cívicas, dedutíveis de um evento coletivo na escola para comemorar a independência do Brasil citado pelos quatro ex-alunos entrevistados. As comemorações seguiam atividades sugeridas pelo governo, que passava instruções detalhadas de como deveriam ser executadas pelas professoras.

Planejamento de Estudos para 1º e 2º séries durante a semana da pátria — Como organizar uma comemoração cívica. A comemoração cívica não se limita a um auditório como pensam muitas pessoas; pode-se desenvolver uma série de atividades que durarão vários dias, com grande proveito para os alunos. Evidentemente para organizá-las, vários são os pontos a considerar: 1º Esquematização do conteúdo; 2º Objetivos; 3º Organização; 4º Desenvolvimento. Sugestão de uma comemoração cívica para ser desenvolvidas pelas classes de 1º e 2º séries durante a semana da pátria: Duração provável: 5 dias. Esquema do conteúdo: Para esse tópico, a professora procurará preparar-se convenientemente através de leituras e pesquisas, a fim de que possa fazer um bom planejamento. Tópicos que poderão formar o esquema do conteúdo: 1. O que comemoramos na semana da pátria; 2. Qual é a nossa pátria [...] — Figuras geométricas usadas na bandeira. Culminância — no sexto dia de trabalho, far-se-á a culminância que poderá constar de: exposição dos trabalhos confeccionados durante a semana; apresentação dos relatórios pelos membros dos grupos; auditório em classe apresentando dramatizações, poesias, cantos alusivos a data; ou auditório geral onde as crianças colaborarão com

um ou dois números. Avaliação: será feita durante todo o desenvolvimento do trabalho por meio de: observação constante do professor; questionário sobre o que aprenderam (para a 2ª série) comentário com a classe sobre todo o trabalho realizado. (MINAS GERAIS, 1964).

Assim como as orientações à primeira e à segunda séries, havia instruções detalhadas a ser executadas pelos professores da terceira e quarta. A prescrição de um roteiro indica que elas não planejavam suas atividades; antes, que seguiam determinações da secretaria de Educação e se preparavam para executá-las. Naquele momento, as datas cívicas eram exaustivamente trabalhadas, de tal modo que compunham a maior parte do planejamento anual, como se pode deduzir dos diários, de recortes arquivados na escola e de entrevistas com ex-alunos, como o Entrevistado 3:

[...] nessa época, essas datas cívicas era muito é... dava bastante ênfase nessas datas. Todas as datas: 7 de setembro... era muito falado. Tinha semana que falava só nisso, só nessas datas. As atividades eram assim: o professor falava muito sobre elas, a gente fazia uma, tipo assim, a gente ia em outras escolas, discutir com alunos de outras escolas. Às vezes falava: “Vamo lá na escola, fulano!”. Juntava os alunos, e aí tinha uma festinha, eles distribuía, e a gente gostava muito. Eu não me esqueço jamais, era um leite que eles faziam com açúcar adoçado, era gostoso, e eles distribuía um pãozinho pra gente. Era muito legal!

A escola se projetava fundamentalmente como lócus para construir conceitos nacionalistas, desenvolver o amor a pátria e incutir um ideal de cidadão. Os registros da escola e a memória dos entrevistados deixam isso patente. Além da ênfase na comemoração de datas cívicas, a concretização desse ideário ocorria em símbolos como a formação para cantar o hino semanalmente, as festas e cerimônias, a bandeira nacional e a constituição das disciplinas escolares com foco nessas datas. Nos livros didáticos, há exemplos detalhados de exaltação do nacionalismo:

O verde representa as nossas matas. O amarelo, o ouro e as outras riquezas do nosso solo. O azul, o nosso céu cheio de estrelas. O branco, a pureza do coração do Brasil. A bandeira nacional tem no centro uma esfera azul, atravessada por uma faixa branca, onde se lê: “Ordem e Progresso”. Isto quer dizer que os brasileiros devem respeitar as leis e trabalhar pela grandeza do Brasil. (SANTOS, 1957, p. 96).

O livro didático foi mediador da prática militar na escola primária, pois estabeleceu normas e valores determinados pelo regime ditador. Em manuais, programas e aulas estaria

presente, segundo Cerri (2003, p. 122), “[...] o conhecimento histórico mobilizado para os fins de formação dos cidadãos de acordo com os princípios do regime”. Tinham-se propostas metodológicas, mas que seguiam a lógica tecnicista de estruturação com instruções programadas ou estudos dirigidos. Essa metodologia dificultava formar uma consciência crítica e reflexiva da realidade social. Além disso, livros didáticos em todo o país traduziam o currículo oficial.

De 31 a 56 os compêndios seguem estritamente os programas oficiais, mesmo quando estes são falhos, o que indica a necessidade de se expedirem oficialmente apenas os programas “mínimos”, deixando-se a elaboração do desenvolvimento a cada estabelecimento de ensino. (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 24).

Essa liberdade dada a cada escola para elaborar o desenvolvimento dos programas educacionais, como se lê nessa passagem, pode ser exemplificada no cotidiano do Grupo Escolar 13 de Maio. Conforme registro manuscritos na coluna “Observações” do diário reproduzido na Figura 11, referentes a setembro de 1969, houve reunião do “Clube de leitura ‘Olavo Bilac’”, que funcionava na biblioteca da escola. O objetivo era debater uma forma de alimentação mais adequada e como adotá-la a fim equilibrar alimentação com saúde; supostamente, a conscientização de que a alimentação está na base que sustenta a saúde traria impactos positivos quanto a melhorar a saúde dos alunos e de toda escola. A intenção era instruir a comunidade escolar para elevar seu nível de conhecimento sobre nutrição. Paralelamente, palestras na escola abordavam assuntos como a higiene, a preservação da saúde, o civismo, a moral, a obediência e a ordem social vigente. A escola não ficou isenta das campanhas de erradicação da malária, dentre outras doenças.

Expedidas pela secretaria de Educação, as orientações das palestras para a comunidade escolar e os alunos eram publicadas no jornal *Minas Gerais*, diário oficial do estado. Os programas recomendados pelo estado denotavam preocupação em modificar hábitos locais pela escolarização. Daí a necessidade de apresentar conhecimentos sobre alimentação mais saudável para os alunos. Daí a consolidação de um “pelotão da saúde” na rotina escolar:

O departamento de educação recomenda a todos os Srs inspetores, diretores, orientadores e professores, a instalação e incentivação do pelotão da saúde, nos termos do artigo 115 do código do Ensino

Primário, fomentando assim o conhecimento específico de educação sanitária e despertando na criança mineira o interesse pela saúde própria e de seus familiares. A preciosa experiência dos responsáveis dos estabelecimentos pelo ensino de nosso Estado, ficará também o trabalho de entrosamento das diversas atividades correlatas a intensificação do pelotão da saúde, tais como: alimentação, vestuário, jogos, higiene, etc. o que ocorrerá para melhores perspectivas de uma vida sadia. Comunicamos, outrossim, que o registro dos pelotões está sendo efetuado pelo Serviço de Assistência Escolar, e sua orientação será supervisionada através de instruções emanadas desse Departamento. A secretaria espera que nenhuma unidade escolar do Estado — urbana, suburbana ou rural — escape a importância e a urgência do desenvolvimento de tão útil como educativa instrução. (MINAS GERAIS, 1963).

De acordo com Souza (1998, p. 178), os grupos escolares, desde sua arquitetura, passando pela organização e finalidade, compunham o imaginário popular como espaços de progresso, ciência e civilização. Cabia-lhe instruir, transmitir valores e higienizar. Era uma vertente do processo civilizador que garantiria a instalação de um regime republicano e democrático.

A aplicação das noções científicas, especialmente a higiene, consubstanciava o ideal de ordenação do universo urbano. Dessa forma, a escola vinculava-se às estratégias e saneamento dos espaços públicos e marcava sua inserção duradoura nos projetos médico-pedagógico de higienização social. (SOUZA, 1998, p. 178).

O Grupo Escolar 13 de Maio cumpria um papel no contexto de governo militar: influenciava na vida de toda a comunidade. Além de ensinar o asseio do corpo para os alunos, inseria normas de civilidade e urbanidade, novos hábitos alimentares, novas culturas. Tornava-se espaço democrático em contradição com a maior parte dos grupos escolares excludentes. Isso porque, afirma Souza (1998, p. 113), “[...] efetivamente marginalizados no trabalho e na vida social, os negros estavam também excluídos da educação. No entanto, a presença negra não é de todo invisível na escola pública modelar”. Relatos orais de ex-alunos e documentos da escola sugerem que ali havia espaço para que pessoas negras e pobres pudessem estudar sem sofrer eventuais preconceitos.

No 13 de Maio, para compor o “pelotão da saúde”,

Eram determinados alguns alunos mais velhos que fazia a vistoria. Tinha a vistoria mesmo, olhava orelha, a unha, se tava grande, essas coisa tudo. Antigamente, na minha época, essa questão do banho não era uma questão muito frequente, tinha pessoas, mesmo os adultos,

tinha gente que tomava banho uma vez por semana, só no sábado. Mas a maioria chegava em casa, passava uma água no rosto, nas mãos e dormia, nos pés. Antigamente falava lavar os pés e o rosto pra dormir. Banho mesmo era mais era no sábado. Mais aí as professoras vinha porque tinha aquela sujeira no rosto, nessas juntas. Eles chamava de macuco. [...] eles faziam essa vistoria tudo, se tinha machucado, essas coisa. Os alunos mais velhos faziam a vistoria, eles recebiam uma certa informação de como fazer essa vistoria do professor. [...] Era constrangedor. Era muito constrangedor! [...] no dia que eles falavam que ia ter vistoria, todo mundo se preocupava em tomar um banho melhor de ter um asseio melhor. Ah, e também a vistoria era feita na roupa, se tava limpinha. Não precisava ser uma roupa de primeira qualidade, mais tinha que ter muita limpeza. Asseado.

Além de ter mais idade — segundo os entrevistados —, os escolhidos tinham de se destacar pela higiene pessoal. E para se destacarem dos demais usavam indumentária específica, como um boné com uma cruz vermelha inscrita indicando a função especial na escola: um “soldado da saúde”. A vistoria superficial do “pelotão” devia incentivar a comunidade a ter hábitos como tomar banho com frequência, usar roupas limpas, cortar as unhas, escovar os dentes etc. Com efeito, ex-membro de um “pelotão”, a Entrevistada 4 diz que

Tinha os jalequinho com os bonezinhos, cruzinha vermelha, e a gente ficava doidinha pra ir nas salas. Geralmente era a quarta série que fazia esse trabalho, era os maiores. E aí a gente achava bão, só pra ver se os meninos tavam com a unha suja, se tinha piolho. Como os alunos eram escolhidos para participar do “pelotão da saúde”? Fazia votação na sala, ou se alguém se oferecesse, era bem aberto isso aí. Porque tinha menino que não ia, que tinha vergonha. Eu não, eu era cara de pau, eu achava bom. Então, a gente tinha um caderninho com o nome de todos os alunos, aí anotava: uniforme limpo, unha cortada, cabelo limpo, aí marcava lá um “xizinho” onde o menino não tava atendendo os quesitos. Aí a professora de Ciências, junto com a direção da escola, trabalhava com esse menino, chamava a mãe, tirava nota, a gente ficava doidinha pra dedar os menino.

Em alguns diários havia anotações sobre falha de professoras no preenchimento e uso do diário. Todos os mecanismos descritos nos diários garantiam que os alunos estivessem ordenados e aprendendo os conteúdos esperados pela secretaria de Educação e que as professoras seguissem o conteúdo, essencial à formação desses alunos. Dito de outro modo, o trabalho docente no regime militar foi reestruturado pela lógica do Estado, que pressupunha esvaziamento crítico e doutrinação moral e cívica da prática pedagógica. Como diz Fonseca (1993, p. 25),

Para realização de um processo educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho no nível do

planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da nova política educacional chocam-se com o princípio de autonomia do professor e o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação dos profissionais da educação.

Comemorações cívicas, execução de diretrizes, “pelotão da saúde”, dentre outras facetas educacionais dedutíveis de documentos da escola e da memória oral de seus ex-alunos, permitem afirmar intenções de formar um tipo de cidadão desejável ao regime militar — ou seja, que legitimasse o governo — mediante uma pedagogia que incutisse os valores cívicos de dado contexto histórico — isto é, o da ditadura. Tal pedagogia permeia até o cotidiano festivo — festas e eventos cívicos —, nas quais se insinua certo espírito de coletividade que se mostra importante para entender os princípios que guiavam, na prática diária, o funcionamento da escola.

3.3 FESTIVIDADES E EVENTOS

Na perspectiva de Balassiano (2012, p. 3. 255),

As festas escolares podem ser compreendidas por diferentes olhares. No primeiro instante refletem datas, rituais e personagens muitas vezes externos ao estabelecimento escolar, mas quando observado no cotidiano da instituição representam pertencimentos que se quer marcar, aproximar e por isso é importante reconhecer os contextos socio-históricos em que estão inseridos. De outro modo, as festas relacionadas diretamente ao estabelecimento escolar se reportam aos ritos de passagem como: as comemorações da fundação e na sequência as festas do aniversário, as festas de encerramento do ano escolar, as festas de formatura, entre outras.

Assim, as festividades representaram momentos da vida escolar com participação e envolvimento da comunidade escolar. Eram ocasiões em que havia confraternização, consolidação de valores intramuros e extramuros. Eram marcos do início de cada período letivo ou de seu fim, a exemplo das férias de julho, que são antecedidas pelas festas juninas. Documentos do Grupo Escolar 13 de Maio mostram que estas eram comuns. Também mostram serem comuns a festa da comunidade, a comemoração de datas cívicas em geral, o desfile de Sete de Setembro, o Dia das Mães, a celebração de formatura e do Natal.

As festas escolares, cívicas ou não, foram pensadas dentro da relação cultura nacional–educação estética, como um momento de manifestação máxima de emoções. É a cidade comemorando com a escola a possibilidade da existência de uma identidade nacional única. [...] dentro de uma perspectiva energética de mobilização em torno da necessidade de convencimento das pessoas de que são atores de novo espetáculo — a república. Educação nacional não se faz sem “sentimento patriótico”, sem “espírito público” e isso se produz com arte e festa. (VEIGA, 2000, p. 414).

Ex-alunos do Grupo Escolar 13 de Maio entrevistados se recordaram de festas cívicas como Sete de Setembro, Dia da Bandeira, Dia de Tiradentes/21 de Abril, comemoração do sesquicentenário do Marechal Deodoro da Fonseca, dentre outras. O descobrimento do Brasil, os heróis da “revolução militar”. Festas juninas foram as mais lembradas pelo Entrevistado 2, que as via como momento de integração da escola com a comunidade.

Tinha muito era quadrilha né, festa junina tinha quadrilha, aí os alunos daqui apresentavam em outros lugares, na igreja Nossa Senhora Aparecida, em outros colégios, éramos convidados, tinham muitas festas juninas naquela época. [...] todo ano tinha festa junina. Mais era festa junina que fazia na quadra aqui [...] os pais arrumavam a roupa, era bem caracterizado. (ENTREVISTADO 2, 2015).

As festas juninas oportunizaram à escola arrecadar fundos para sua manutenção, em especial com o envolvimento ativo da comunidade da Igreja Nossa Senhora da Aparecida, próxima da escola, e de outros grupos escolares que adquiriam produtos ofertados pela escola (canjica, pipoca, bolo de fubá, pé-de-moleque e outras comidas típicas). Assim, a caixa escolar podia cobrir gastos pelos quais o governo não se responsabilizava. A Entrevistada 1 relatou não participar de festa junina: “[...] era muito difícil eu participar, quando tinha festa assim eu preferia ficar mais em casa. Eu era muito caseira”.

A ação da escola de arrecadar verbas para sua manutenção convergia para a LDBEN de 1961 (lei 4.024), cujo artigo 92 prescrevia que, na manutenção e no desenvolvimento da educação, a União aplicaria, ao menos, 12% de sua receita anual de impostos; Distrito Federal, estados e municípios, 20%. Dito de outro modo, não só a União financiaria a parte menor, como também as demais unidades federativas ficariam com a responsabilidade de arrecadar tributos.



FIGURA 12 – A festa junina se abria à participação de todos os alunos que quisessem comemorar essa festividade. Porém, como participar da festa supunha caracterizar os alunos com vestimenta e trejeitos “caipiras” — roupas com remendos, chapéu de palha, pintura no rosto —, é provável que os custos, por menos onerosa que fosse a caracterização, impedissem muitos alunos de participar porque suas famílias eram mais desprovidas de meios materiais. A simplicidade e o despojamento dos chinelos e das sandálias usadas pelas meninas contrastam com o capricho das roupas.

Fonte: GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO, 1966.

A Entrevistada 4 disse que as festas juninas são uma das melhores lembranças do tempo de escola. Também ela, diretora escolar filha de ex-diretora, vê essas festas como oportunidade importante para arrecadar fundos para a caixa escolar.

As quadrilhas, tudo, as barraquinhas, a gente disputava quadrilha, ate mesmo da cidade, muito bom, nós disputávamos na praça, tinha desfile. Era bem forte na nossa época. [...] Eu lembro que tinha troféu. Mas tinha alguns outros prêmios, mas o importante pra nos era disputar, e a gente queria ganhar. [...] eu acho que o que marcou mesmo foi esse ano que a gente ganhou a quadrilha da cidade, e depois a gente ainda desfilou na avenida lá, das escolas campeãs, foi o que mais marcou. Teve o desfile das escolas que ganhavam e subia a [avenida] Afonso Pena todinha lá, todo mundo vestido bonitinho, dançando.

Como tal, pode-se dizer que as festas escolares constituíam ocasião influente porque alcançavam não só a comunidade escolar (os corpos docente, discente, pedagógico-administrativo e funcional, pais e mães), mas também a sociedade em geral que vai assistir ao desfile de escolares nas ruas, marcados por uma cultura e comportamentos associados com valores cívicos e morais impostos pelo governo militar. Era como se o cotidiano escolar fosse objeto de espetáculo do qual a sociedade, ao participar, toma parte como agente do processo de consolidação e assimilação do Brasil idealizado pelos militares. Apresentações artísticas feitas pelos alunos refletiam e divulgavam os ideais e os valores do regime. Eis por que se pode dizer que a ditadura buscou, por intermédio da escola, o estímulo ao patriotismo, o culto ao heroísmo e a educação moral do cidadão.

Sem a intervenção educacional e realização de comemorações festivas como a proposta pela Liga de Defesa Nacional e IHG/MG era estruturante inviável. Isto porque é a escola o aglutinador social por excelência do período, era na escola que a formação cívica mais sólida se realizava: que a comunidade se reunia para cultuar os heróis nacionais, que as crianças aprendiam a cantar os hinos nacionais, que os trabalhos de fraternidade eram centralizados com atuação dos professores principalmente de moral e cívica. (ABREU; INÁCIO FILHO, 2006, p. 131).

Disso se pode depreender que as festas juninas foram não só marcantes, mas também populares. Por isso constituíam um momento em que a Igreja Católica podia se introduzir com vigor na comunidade (escolar), dados os seus vínculos estreitos com festividade e comunidade. Assim, a festa junina era uma “ponte” para festa da comunidade, que constituía um espaço para operacionalizar encaminhamentos da secretaria de Educação e reiterar a necessidade de alcançar objetivos educacionais a ser reforçados a cada ano mediante apresentação de trabalhos escolares, palestra sobre nutrição e higiene, venda de artigos, desfile e outras atividades festivas.

EMANA DA COMUNIDADE. Chamamos atenção dos senhores chefes de agrupamento de inspetorias, inspetores seccionais de ensino, inspetores municipais, diretores, orientadores e professores de estabelecimentos de ensino primário do Estado para que observem no desenvolvimento dos trabalhos durante a semana da comunidade os seguintes aspectos: a) Ênfase ruralista dos estudos; b) Cunho eminente pedagógico das reuniões; c) Convocação insistente das associações de pais e professores bem como de outras entidades representativas da comunidade para a promoção do bem comum escolar. Belo Horizonte, 10 de agosto de 1964. (MINAS GERAIS, 1964).

Dos “aspectos” recomendados pelo texto oficial, destaca-se o pedido de “ênfase” em estudos ruralistas. Disso se pode depreender uma intencionalidade ligada à formação escolar para o trabalho na lavoura, ao desenvolvimento do trabalho mais braçal nos alunos e na comunidade; uma intencionalidade de preparar mão de obra barata para o campo. Curiosamente, na comunidade escolar não havia pais nem mães donos de propriedades rurais, fossem produtoras ou não. A maioria dos estudantes era filha de trabalhadores com renda mensal ínfima. A direção escolar devia cumprir a determinação da secretaria de Educação, por isso convocava a comunidade com insistência a participar. Como se trata de documento oficial do governo, é provável que a recomendação fosse padronizada para o estado, onde provavelmente há municípios e distritos cuja escolas públicas é frequentada por um alunado vindo do campo ou que tem o campo como lócus de trabalho.

Ainda assim, cabe cogitar que os valores sociais subjacentes à motivação e aos meios de concretizar a festa da comunidade e atrair público — fosse de feição urbana ou rural — eram os de uma elite econômica urbana. Exemplo disso está no desfile de candidatas a *miss*: mais que atrativo para atrair público, era uma atividade típica da cidade e que demandava investimentos financeiros para preparar as candidatas (FIG. 13).

Como esclarece a Entrevistada 4 em relação ao concurso de Miss Simpatia da escola,

Cada sala tinha um representante. Aí, a menina [representante] vendia votos. Aí tinha o concurso de quem vendia mais votos e a mais simpática, porque nem sempre a que vendia mais votos era a mais simpática. Então tinha o Rei, a Rainha e a [miss] Simpatia. [...] tinha os jurados. Aí elas desfilavam, com roupa social, ou às vezes era representando países, a cultura de algum país. Então tinha várias representações. Tinha o jurado que escolhia...

Assim como as festas juninas, a festa da comunidade buscava arrecadar fundos para a caixa escolar. Disso se pode supor que na semana da comunidade de 1967 tenha havido algum evento que merecesse premiação posterior a alunos eleitos como campeão e vice-campeão, feminino e masculino (FIG. 14).

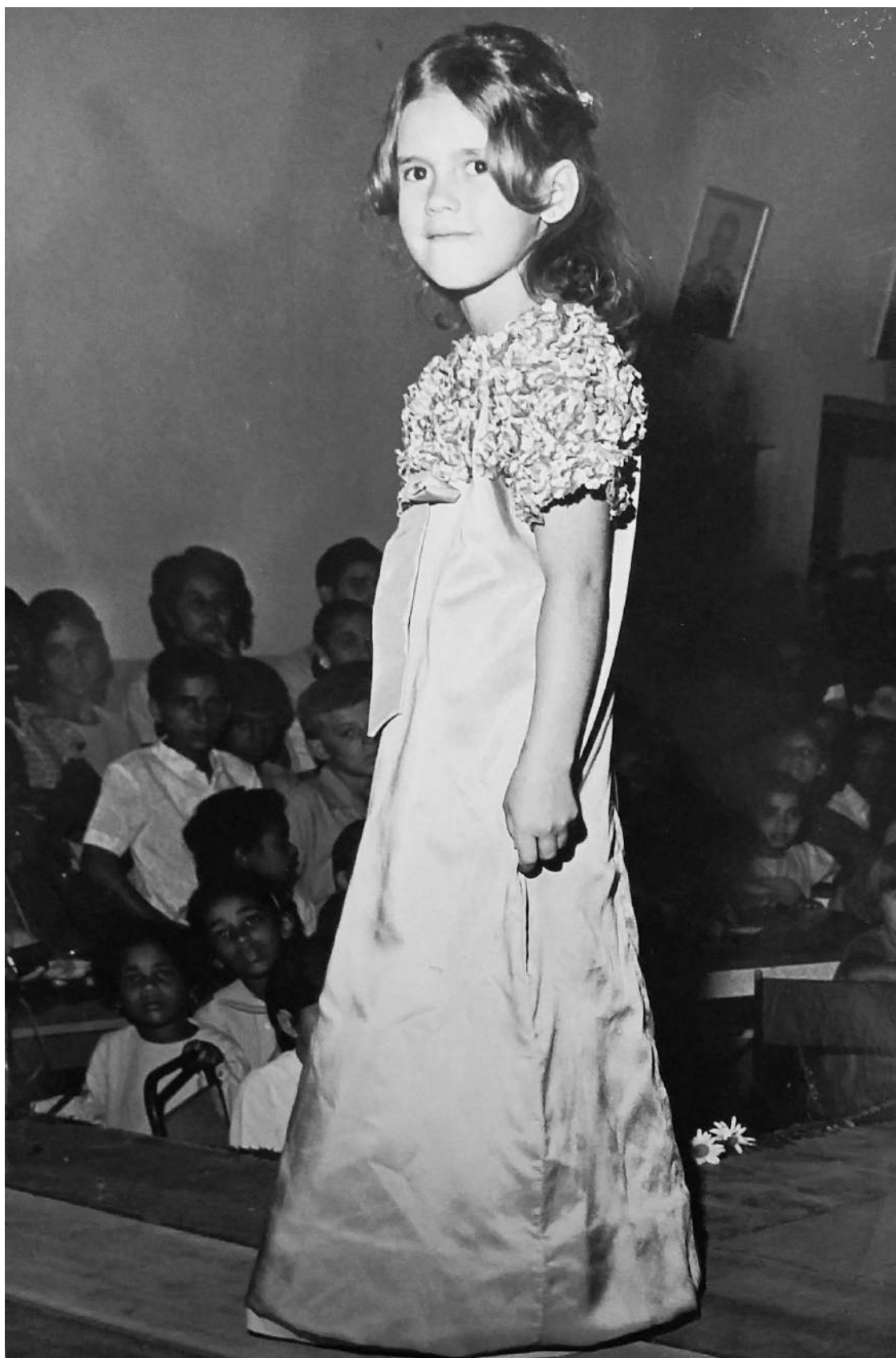


FIGURA 13 – Eventos como a eleição da Miss Simpatia marcavam a festa da comunidade, de uma plateia atenta de crianças negras e pardas e da protagonista do recorte fotográfico: uma candidata branca.

Fonte: GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO, 1966.



FIGURA 14 – A possível premiação do campeão e da campeã de vendas de votos da primavera na festa da comunidade. Os alunos participam da festa efetivamente, embora se notem posições distintas entre personagens secundárias — duas meninas negras e um menino pardo — e personagens protagonistas — as crianças eleitas, brancas.

Fonte: GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO, 1967.

Os registros não permitiram saber com exatidão das circunstâncias da premiação; provavelmente era mês de setembro — quando ocorria a festa da comunidade, marcando o início da primavera. Mas relatos da Entrevistada 4 dão pistas do contexto. Ao ser questionada sobre o que os alunos vendiam para ganhar a premiação, ela disse que

[Era] Voto. Fazia as cartelinhas, os quadradinhos, aí a pessoa vendia. Na época eu nem lembro que dinheiro que era, mas era tipo 10 centavos [de cruzeiro novo] o quadradinho. Então quem vendesse mais, quem arrecadasse mais é que era coroadado a Rainha ou o Rei, igual faz hoje o Rei e a Rainha da Pipoca, na época a gente fazia [o rei e a rainha] da primavera. [...] [qualquer aluno podia participar] sim se fosse candidata à Rainha, então cada classe escolhia uma. Se tivesse duas, não tinha problema. Normalmente, era mais aquele que tinha mais condições financeiras — pra ser sincera —, [aquele] que o pai ajudasse, entendeu? Porque tinha muitos coitadinho lá que, além das famílias não ter condição de ajudar, os coitados tinham vergonha. Eu, por exemplo, eu nunca fui. Nem! Deus me livre! Eu morria de vergonha. Então nunca foi do meu interesse. Então eu acredito que os próprios colegas, eles falavam: “Ah, vai o fulano, põe o fulano!”, principalmente se tivesse mais um pouquinho de dinheiro, a gente sabia. Mas as professoras ajudavam muito, fazia campanha, punha os meninos pra ajudar. Tinha professora que disputava ferrado. Era muito bom!

Como se pode deduzir, mesmo nos concursos entre alunos em que o dinheiro para participação não estava diretamente envolvido, alunos que participavam dos momentos “ilustres” eram os que tinham condições financeiras mais favoráveis. Os que não tinham “simpatia” nem dinheiro eram duplamente excluídos do processo.

A exclusão se mostrava no rol de atividades de outra comemoração festiva com época específica: a formatura de fim de ano. Como umas das formas de registro comemorativo era a fotografia (FIG. 13), pelo que disseram os entrevistados aqui referidos, é provável que muitos formandos não pudessem arcar com os honorários dos fotógrafos. Em todo caso, era ocasião que celebrava o fim de um ciclo escolar discente simbolizado pela entrega do diploma. Certamente, para uns havia as férias como prêmio merecido, talvez viagens; para outros, a vida mantinha o ritmo de trabalho diurno, embora com tempo para descansar após o expediente. Para ambos os casos, as comemorações assinalavam o provável início de outra fase escolar; provável porque continuar a estudar em escola pública supunha passar antes por um exame de admissão e se sujeitar à disponibilidade de vagas.

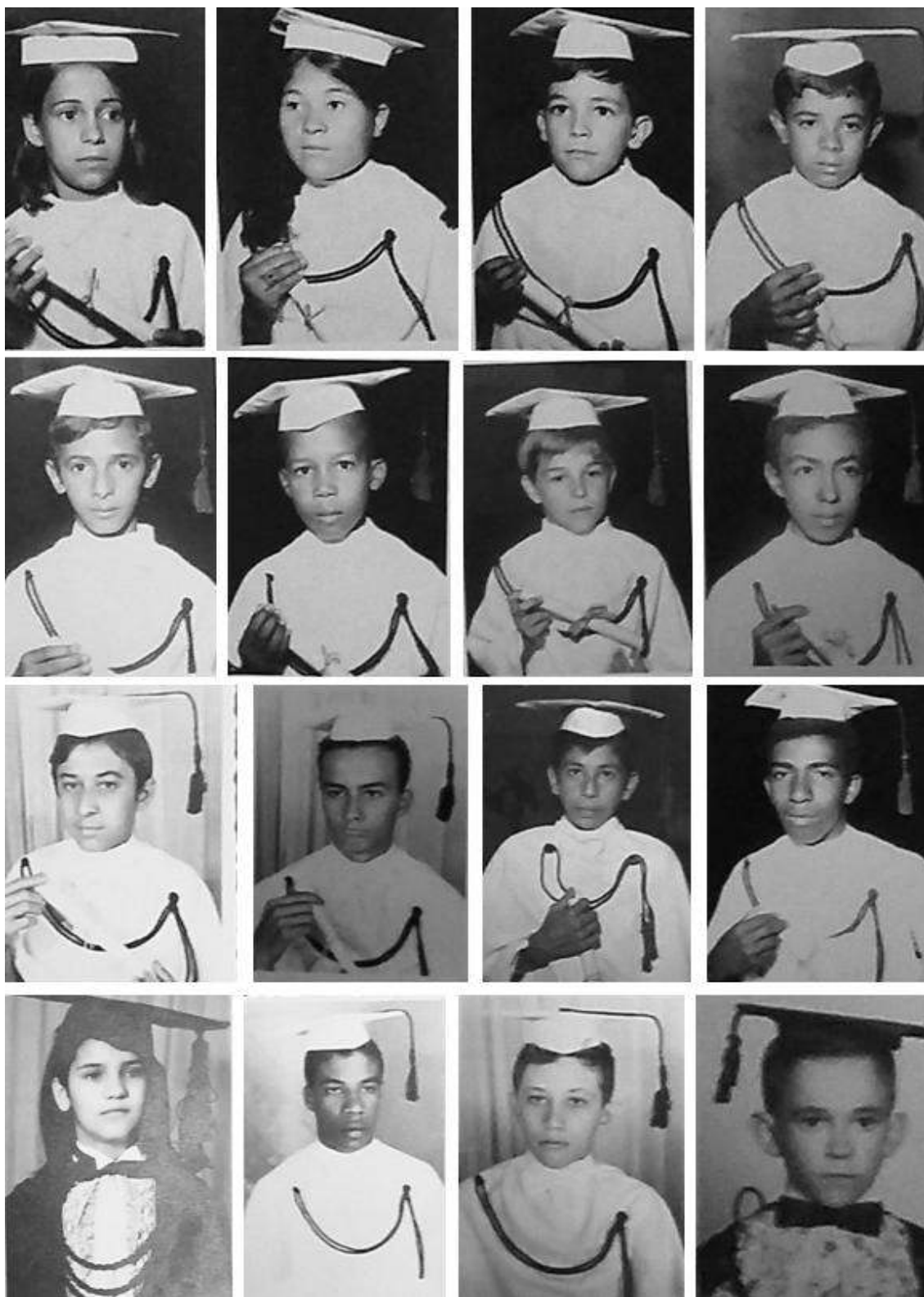


FIGURA 15 – Formandos da quarta série do ensino primário no Grupo Escolar 13 de Maio, 1967. O fim do primário era simbolizado pela entrega do diploma, como na formatura da quarta série. Registros fotográficos da formatura (e nem todos podiam pagar o fotógrafo) mostram formandos cuja fisionomia permite afirmar certa discrepância etária: têm feição de criança, adolescente e adulto. Isso talvez refletisse as taxas de reprovação. Note-se que formandos de feição mais adulta são negros.

Fonte: GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO, 1967.

Das festividades cívicas que eram parte do calendário escolar, a mais significativa e mais comemorada era o Sete de Setembro. O calendário era marcado por, ao menos, uma semana de atividades, que iam de aulas expositivas a ensaios para desfile, culminando na apresentação do desfile oficial da cidade. A referência a essas festividades evoca lembranças dos entrevistados:

Era muito boa, muito alegre, tinha aquelas bandeirinhas do Brasil. Nós saía na rua com as bandeirinhas, Sete de Setembro. [...] Os alunos e a professora, ficava vendo os carros, o povo, o desfile mesmo, com as bandeirinhas. [...] Ia a professora, ia uma outra pra ajudar ela, a vice-diretora, não sei, ia do lado, vigiando os meninos, ia olhando os meninos, se tava fazendo bagunça. (ENTREVISTADA 1, 2014).

A gente desfilava, a escola fazia uniforme, tinha fanfarra. Fanfarra pequena, porque o colégio era menor. (ENTREVISTADA 1, 2014).

O desfile escolar era o momento de demonstrar ordem e civilidade, amor e respeito à pátria e aos símbolos nacionais. A disciplina e a vigilância eram fundamentais. Em que pese a maior parte da existência do Grupo Escolar 13 de Maio ocorrer em anos de ditadura militar, os alunos consideravam como positivo demonstrar que a escola cumpria bem seu papel civilizador:

As escolas tinha [...] esse movimento cívico: tinha semana de comemoração. A gente participava de tudo. Era obrigado. Tinha um momento cívico, [o desfile de] Sete de Setembro, por exemplo, todo mundo era obrigado a desfilar. Todas as escolas treinavam, iam pra praça [...]. Não tinha quem não quer: era obrigado a ir. [...] Era maravilhoso, era um momento que... aliás os alunos ficavam, assim, desejosos de chegar essas datas, [por]que os alunos gostavam, todo mundo gostava. E era com muita disciplina. A gente treinava antes pra participar. Tinha fanfarra. Era bacana, muito bom. [...] todo mundo era obrigado a usar uniforme, mas não o que a escola dava. O uniforme, os pais que era obrigado a colocar no filho. Era calça, camisa. As meninas com um vestidinho. Não era aceito... antigamente não tinha *short*, essas coisas pra mulher não tinha. Era vestido mesmo. E tinha a etiqueta da escola com o nome da escola que portava no peito ou no bolso da camisa. [...] o pai tinha que se virar [no caso dos alunos carentes]. Eu não me lembro de ninguém que deixou de comprar uniforme, não me lembro. Não era exigido um tipo de tecido. Era exigido um padrão; mas tipo de tecido, não. Eu cheguei a ver aluno sem o uniforme... antigamente tinha saco de arroz, vinha em saco de sessenta quilos, eles abriam aquele saco grande de tecido, era barato aquilo, eles comprava nas máquina, nos armazém, barato. Eles abriam e faziam, porque não tinha uma fábrica de uniforme, tinha que fazer os próprios pais em casa, a mãe fazia. Porque toda casa naquela época tinha uma máquina de costura. As mães eram costureiras naquela época, então muitos alunos que tinha na escola comprava esse saco e desmanchava e abria ele e tingia ele. Tinha uma tinta própria que a gente comprava no armazém antigamente e tingia na cor sempre padrão, calça azul e camisa branca. Minha mãe fez o meu uniforme. (ENTREVISTADO 3)

A escola participava, assim, de um ideal maior: consolidar o governo militar, cujas intencionalidades para concretizar esse ideal se mostram na fala de ex-aluno, que deixa entrever mecanismos usados para apresentar aos alunos o mundo do trabalho; mecanismos sutis e curiosos, tais como aqueles empregados em desfiles. Além da religiosidade católica que marca a festa da comunidade, homenageavam o mundo do trabalho com a divulgação de marcas e serviços de empresas que, é provável, patrocinassem os eventos festivos:

[...] os [alunos] menor na frente, os maior atrás, e aquela renca de menino, e cada turma apresentava uma coisa. Eu lembro que uma vez eu desfilei dentro de uma caixa de papelão, porque a gente representava as empresas de Uberlândia, na minha época, nos quatro anos que eu tive lá porque nos outros anos eu não me lembro e também foi acabando essas festividades. Eu lembro que eu desfilei dentro de uma caixa de papelão só com os braços, a cabeça e as pernas de fora, era propaganda da empresa que tava patrocinando, uma das empresas. Eu lembro do moinho, teve gente que desfilou representando o moinho de trigo. A gente representava as empresas. Eu tava fazendo propaganda da empresa que fabricava caixas de papelão na cidade. Era uma empresa de caixa, aí eu tava vestida de caixa de papelão com nome da empresa. [...] Tinha ensaio, tinha que marchar direitinho, a gente marchava, era tão bom.

As relações entre grupo escolar e iniciativa privada para promover festividades escolares parece apontar para o que diz Germano (2005, p. 196) sobre o financiamento da educação:

A Constituição de 1967 suprime os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados em educação pela União, Distrito Federal e estados. Exclusivamente quanto aos municípios é que a mencionada Constituição mantém a obrigatoriedade. Desse modo, ela inclui entre as causas de intervenção nas prefeituras: quando ‘não tiver havido aplicação no ensino primário, em cada ano, de 20%, pelo menos da receita tributária municipal’”.

Com efeito, num contexto em que a União — pela via legal — prescrevia orçamentos mínimos para a educação pública e em que o investimento em educação minguava à medida que o período ditatorial se desdobrava — pois o regime autoritário priorizava a desenvolvimento acelerado da economia —, é provável que as campanhas de doação à escola pública ocorressem como forma de “compensar” os recursos financeiros escassos para que a escolarização se realizasse plenamente. O regime tencionava construir um sistema educacional capaz de aplacar a pobreza, mas como diminuir a desigualdade social se a prioridade era o enriquecimento da camada mais rica da população.

No caso do Grupo Escolar 13 de Maio, esse cenário se traduz em campanhas como a de doação de sapatos (FIG. 16).



FIGURA 16 – “Campanha do Calçado Escolar junho/1965. Na ausência do estado quanto a fornecer auxílio a estudantes carentes — seja com material didático ou uniforme —, a iniciativa privada agia, dando o tom do assistencialismo a que se sujeitou a escola pública. Tais iniciativas envolviam diretamente a direção de escola, como se pode deduzir da presença da diretora Maria Aparecida, ao fundo, que havia assumido a direção um ano antes.

Fonte: GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO, 1965.

A julgar pela rememoração dos ex-alunos entrevistados, eventos como a doação de sapatos eram isolados. *Uma* entrevistada se lembra desse acontecimento:

Eu lembro direitinho! Acho que tem até foto, não sei. Eu lembro direitinho, todo mundo ganhando sapato novo. Nossa! Foi uma alegria geral. Todo mundo ganhar um sapato novo pra ir pra escola. Foi bom demais, nossa! [...] Não lembro quem doou, eu sei que teve a festa, foi alguém da comunidade de Uberlândia, que doou esses calçados e levaram e fizeram a maior festa na entrega desses calçados. (ENTREVISTADA 4, 2015).

Além das festividades, os eventos do cotidiano escolar incluíam as visitas direcionadas. Os diários registram idas a empresas e parques de exposição. A fala dos entrevistados, respectivamente, 2 e 4 jogam luz sobre essas questões por terem participado de atividades de campo, a exemplo das visitas a empresas:

É, tinha vários passeios. Tem aquele [...] bosque lá, o parque [...] a gente ia até a pé, porque não tinha casa, não tinha nada, a gente ia a pé lá, ia muito na Calu [cooperativa agropecuária], na Coca[Cola], no quartel [do Exército]... tinha muito passeio [...] a gente ia a pé, ia lá e passeava. A escola levava um lanche. Ia a escola inteira e a pé mesmo. [...] É, tinha a instrução sobre a natureza, alguma coisa sobre natureza. As outras não, as outras era só pra conhecer: Calu, Coca... era só pra conhecer. [Da Calu eu me lembro que] eles davam um leite, dava as coisas lá. É, o funcionamento. [...] Da Pepsi também. A gente ia no quartel, no quartel eu não tenho lembrança, não! Eu não sei se o quartel buscava, mas eu não lembro como nós íamos.

Lembro [das visitas]. A gente foi na Calu, Coca Cola, Moinho de Trigo [Sete Irmãos]. A gente fazia muita visita. Ali no Bom Jesus, por exemplo, a gente ia pra conhecer as indústrias do bairro, dava volta no quarteirão. Então, como a Calu e o moinho ficava ali perto, então era fatal que direto a gente fazia excursão pra lá. Guaraná Mineiro, que era perto. Era tudo a pé. [...] Como que funcionava, né? As empresas, como que fabricava o leite, como fabricava a farinha, o guaraná, e a gente achava bom pra ir pra ver o que ia ganhar, ganhava guaraná, ganhava saquinho de leite. E saía da escola, né? Pra nós, só de sair da escola já era festa. O professor até que tinha intenção de mais aprendizagem, mas a gente ia achando que tava passeando. E quando você é menino você só pensa nisso né, depois que você cresce que vai entender o porquê daquilo.

Em geral, os entrevistados parecem não ter notado uma intenção explícita de que as visitas se relacionassem com o mundo do trabalho, com a formação de mão de obra. Mas, em um momento de mudanças econômicas, cultivar o ideal trabalhista era tarefa importante e primordial que cabia, também, à escola. Daí que o direcionamento a lugares onde os alunos pudessem vislumbrar um futuro profissional sugere a intencionalidade de apresentá-los ao mundo do trabalho; aos passeios estaria subjacente a intenção de preparar os educandos da classe desfavorecida para o trabalho. Se as visitas eram um momento lúdico, de alegria, de novidade — afinal os alunos saíam da escola e ganhavam brindes —, também eram uma forma de explorar o ambiente de trabalho de empresas expressivas. A exploração *in situ* poderia fazer os escolares pensarem em seu futuro profissional: o futuro da nação — coerentemente com o ideal da educação militar.

Com efeito, a educação no âmbito do estado brasileiro era tecnicista alinhada numa ideologia que servia à proposição do projeto de desenvolvimento “Brasil Grande Potência” cujo propósito era submeter o funcionamento do Estado aos critérios administrativos corporativos, de grande empresa a ser gerenciada por técnicos em prol da eficiência econômica e do desenvolvimento nacional. Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 343) dão lastro a essa assertiva nestes termos:

[...] a defesa dos intelectuais orgânicos da ditadura militar sobre o papel dos tecnocratas no âmbito do Estado brasileiro estava diretamente relacionada à supressão das liberdades democráticas e à célere modernização das relações capitalistas de produção, isto é, sem democracia era impossível criticar, fiscalizar e controlar as decisões econômicas e sociais adotadas pelos tecnocratas, em relação às políticas implementadas pelos governos que se sucederam entre 1964 e 1985. A consequência daí derivada foi a institucionalização do tecnicismo como ideologia oficial de Estado. Assim, a difusão generalizada dessa ideologia ganhou materialidade, particularmente, após a edição do Ato Institucional n. 5 (AI-5), em dezembro de 1968. A partir de então, a ditadura militar, com base na censura imposta aos meios de comunicação de massa, produziu um conjunto articulado de idéias, valores, opiniões e crenças, segundo o qual a tecnocracia era a melhor forma de se governar a sociedade brasileira.

3.4 O DESTINO SOCIAL E PROFISSIONAL DE EX-ALUNOS

Relatos de ex-aluno entrevistados dão pistas de como, em geral, viam o ensino recebido no Grupo Escolar 13 de Maio como de qualidade e como oportunidade para terem uma profissão:

[A professora] Falava, explicava muito pra gente: “Não, vocês têm que estudar, seguir direitinho, pra ser alguma coisa na vida de vocês, formar”. Explicava muita coisa pra gente. Aí a gente ficava com aquilo na cabeça, porque elas eram professoras, aí eu falava: “Vou chegar nesse ponto também. (ENTREVISTADA 1, 2014).

Alguns educandos puderam continuar a estudar; outros disseram que não havia meios para seguir na educação pública. A Entrevistada 1 informou que seu pai, “borracheiro”, sabia ler e escrever, embora não tenha estudado muito, e que mãe, “do lar” (mas que lavava roupas para outras pessoas a fim de ajudar na renda doméstica), não sabia ler nem escrever. Ela estudou no Grupo Escolar 13 de Maio de 1967 a 1971, da primeira à quarta séries seguidas, sem reprovação. Os motivos que teriam levado seus pais a matricular-na nesse grupo escolar foram a falta de vagas noutras escolas e a proximidade da casa dela. Após sair do 13 de Mario, estudou até a oitava série. Seu projeto de vida era se tornar professora ou gerente de uma loja, mas — como disse — não conseguiu “chegar a esse ponto”.

Não tinha dinheiro pra continuar, pra pagar minha formatura, esses trem. E também, logo, logo eu conheci um rapaz e casei com ele, que é o pai dos meus filhos. [...] Foi depois de um ano que eu parei de estudar, eu conheci o pai deles. (ENTREVISTADA 1, 2014).

Para quem não superava o processo de admissão em escola pública, restava arcar com escolas particulares, cujas mensalidades inviabilizavam a educação de pessoas com salário de pessoas que exerciam a profissão empregada doméstica — como a entrevistada.

Em sua fala, a importância dos estudos nessa escola se pronuncia assim:

Lá eu tive muita disciplina, que eu via, aprendi muita coisa. De lá eu já saí — como se diz —, já podia até passar pro colégio, já podia passar pra outra escola, mas não tinha idade ainda. Tinha que continuar estudando, até chegar no tempo de formar. Tirava boas notas. [...] A instituição foi muito importante pra mim. Porque, talvez, eu não sabia ler, não sabia escrever, não podia ajudar minha mãe, porque eu sou o braço direito dela pra tudo que ela quer fazer, eu que levo no médico, eu que compro as coisas pra ela, eu que recebo, eu que pago as contas dela. E se eu não soubesse ler e escrever?

A ex-aluna não conseguiu realizar seu objetivo profissional. Curiosamente, sua filha se tornou professora da rede municipal de ensino de Uberlândia.

O Entrevistado 2 relatou que seu pai era motorista de táxi e sua mãe, dona de casa — além de fazer salgados para ajudar na economia doméstica. Segundo ele, ambos estudaram até a quarta série. Mais novo de cinco irmãos, ele estudou no Grupo Escolar 13 de Maio de 1968 a 1972, do primeiro ao quarto ano, sem interrupção, sem reprovação. Seus pais o teriam matriculado nessa escola porque era a mais próxima da casa deles. No Colégio José Inácio, ele concluiu o então segundo grau. Disso se deduz: seus pais criaram condições para que ele prosseguisse nos estudos. Isso pode ter sido determinante para suas duas tentativas de ser aprovado em exame vestibular da Universidade Federal de Uberlândia para o curso de Administração de Empresa. Além disso, se sua formação escolar não bastou para seu assegurar seu ingresso na universidade como estudante, é provável que tenha lhe dado credibilidade para conseguir trabalho como recepcionista do Hospital de Clínicas dessa instituição. Com efeito, ele se refere positivamente aos seus estudos no 13 de Maio:

Foi uma boa educação. O que eu aprendi ali foi muito útil para eu dar sequência, porque, antigamente, para passar para outro colégio, tinha que fazer um exame seletivo, aí eu fui bem no exame, passei pro colégio Jose Inácio. Tinha uma pré-admissão — que eles falavam, né? — pra você passar para outro colégio. Você tinha que fazer o exame. [...] Era uma escola normal, uma escola boa para a época. Não era uma escola ruim, não! O ensino era bom ali.

Esse entrevistado integra as estatísticas dos que não tiveram acesso nem ao ensino privado; e suas tentativas de se tornar aluno de uma instituição de ensino superior deixa entrever um traço-chave determinante de tais estatísticas: a dualidade de educação pública em que, mediante mecanismos de seleção, a universidade se destina a uma elite econômica.

A forma pela qual se deu a expansão do ensino superior no período em foco torna evidente que a simples ampliação de vagas no setor privado não ofereceu nenhuma garantia para sua democratização. O acesso ao ensino superior brasileiro continua restrito a aproximadamente 12% dos estudantes na faixa etária de 18–24 anos, o que contrasta com países mais avançados que têm absorvido aproximadamente 60% de jovens dessa faixa de idade (Barreyro, 2008; McCowan, 2007; Neves, 2005). (MARTINS, 2009, p. 29).

Num quadro assim, chegar à condição de candidato a exame vestibular podia ser tomado como um triunfo em condições adversas. Afinal, a luta de uma maioria de alunos em condições materiais desfavoráveis era concluir os níveis mais elementares da educação, a exemplo do Entrevistado 3. Filho de pai pedreiro e mãe dona de casa — ambos aptos a ler e escrever (ele entrevistado acreditava que tenham feito até a segunda série primária) —, ele é o quarto filho de doze irmãos que estudou até quarta série no Grupo Escolar 13 de Maio, com uma repetência. Estava com 12 anos de idade quando entrou no grupo escolar, onde estudou 1962 e 1963; era aluno do grupo Cristovão Colombo, no bairro Operário, mais distante da casa do entrevistado. Assim, a decisão de ir estudar no 13 de Maio se justificava pela proximidade. Eis como ele se refere a seus estudos:

Eu não sei se foi o fato do regime militar ou o que aconteceu, mas que modificou, modificou, e muito, e pra pior! Eu, por exemplo, só fiz a quarta série e pra gente seguir para o ginásio, antigamente, não tinha segundo grau, era primeiro ginásial, depois primeiro colegial. Tinha que fazer quatro anos de ginásio, três anos de colégio. Entre o primário e o colegial tinha [algo] igual um “pré-vestibular”, chamava admissão. Eu cheguei a fazer admissão por duas vezes. Então você fazia admissão, era uma provinha que você fazia pra saber se você tava apto mesmo para entrar no ginásio. As duas vezes eu passei, mas infelizmente eu não pude estudar por questão financeira. Eu tive que trabalhar pra ajudar em casa e tinha poucas escolas na cidade e o povo mais pobre, os alunos mais pobres, não tinha muita vez, porque os colégios de ginásio público era na parte central da cidade, e na parte central a burguesia tomava conta. Então, não sobrava muita vaga, não! Tinha que lutar por uma vaga pra entrar na escola pública. Interessante que tinha bastante escola paga, particular. Mas a gente não tinha condição de pagar, por isso que eu fiz duas vezes e não consegui fazer por falta de vaga. Tinha atingido a nota necessária. Porque, se você faz a admissão e não consegue fazer a matrícula pra entrar no ginásial, aí você tem que fazer de novo, porque ela só vale um período. Ela tem validade pra você entrar uma vez só, você terminou o primário e faz o ginásial é como um “pré-vestibular”, só valia para aquele ano, no ano subsequente, se você não conseguiu a vaga, você tinha que fazer de novo admissão pra entrar no ginásial.

O entrevistado revelou que objetivava concluir os estudos e se tornar médico; e que pensa em retomar os estudos. Diz que a educação recebida na escola foi de boa qualidade, importante para vida política e profissional ativa. Aposentado como funcionário público municipal, trabalha em um cargo de chefia de confiança, na prefeitura de Uberlândia e que oportunizou a todos os filhos a condição de estudar e ter uma carreira.

Filha de pai feirante e mãe professora, a Entrevistada 4 tem dez irmãos. Estudou no Grupo Escolar 13 de Maio da primeira à quarta série, na sequência e sem reprovação, entre 1964 e 1967; ou seja, quando a escola funcionava provisoriamente em prédio da avenida Cesário Alvim. Prosseguiu seus estudos no Colégio Nossa Senhora, escola particular e tradicional na cidade — suas tias freiras viabilizaram a concessão de bolsa de estudos para ela e seus irmãos. A entrevistada concluiu o segundo grau na Escola José Inácio, fez curso técnico em Contabilidade e começou a trabalhar na secretaria da Escola Estadual 13 de Maio, onde ficou por alguns anos. Fez magistério e, em 1980, começou a lecionar. Depois iniciou a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, em que eu focou na orientação e supervisão escolar. Em seguida se especializou em Educação Tecnológica. Hoje ela é diretora da Escola Estadual 13 de Maio, da qual sua mãe foi a terceira diretora, cargo que ocupou por vários anos. Sobre o sentido social do 13 de Maio para a entrevistada, ela disse que

Era minha vida. Eu comecei lá, e morei, estudei, trabalhei e tô até hoje. Era a escola da minha mãe, a gente enchia a boca pra falar que era a escola da minha mãe. A gente não tinha muita noção que a escola não era dela. [Mas,] porque ela era diretora, então a gente achava que a escola era da minha mãe, e aquilo pra gente era bom demais [...] Eu queria trabalhar na escola, tanto é que eu comecei trabalhando na escola, aí depois eu resolvi ser professora. [...] Com certeza, eu amo o que eu faço.

A entrevistada revela, que apesar de ter começado a trabalhar na adolescência, seus pais lhe deram incentivo e condições de prosseguir nos estudos; logo, o fato de ser de uma família atenta à educação da prole — em especial peça condição da mãe — influenciou a ponto de fazê-la continuar os estudos e escolher sua profissão.

Esse destino social e profissional, porém, parece destoar daquele dos demais ex-alunos do Grupo Escolar 13 de Maio entrevistados. É como se a entrevistada tivesse escapado ao destino que a educação segundo a lógica dos objetivos propostos pelo regime militar lhes reservou. Associada à política econômica no jogo do capitalismo internacional de então, a

ênfase em uma educação técnico-funcional (voltada a aspectos específicos e práticos) passou a, depois de 1964, situar numa posição de segunda classe certos estabelecimentos educacionais, pois sua missão era — diria Pellanda (1986) — concretizar uma educação que formasse os filhos da classe operária para trabalhar como instrumentos econômicos do país.

Considerações finais

Em 8 de maio de 1988, a edição dominical do *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro, veiculou a notícia de que, aos poucos, a data 20 de novembro tomava o lugar do 13 de maio como dia comemorativo da libertação dos escravos no Brasil. Com isso, deslocava-se o símbolo da luta pela abolição: de uma pessoa branca para uma pessoa negra, de um membro da nobreza para um escravo. Essa mudança acontecia mais de três décadas depois que o movimento de luta da Legião Negra se articulou em prol da garantia de direitos sociais como a educação. Dessa articulação derivaria a criação de escolas cujo nome contém a data 13 de maio, que se cristalizaria no cotidiano escolar em textos de alunos e na bandeira de escolas como o Grupo Escolar 13 de Maio, em Uberlândia, MG, resultado do processo de expansão da educação nacional. Os anos de criação dessa escola — 1961–2 — coincidem com anos de atividade intensa de movimentos negros para afirmar a população negra na sociedade, especialmente em Uberlândia, onde havia certa tensão entre brancos e negros, sugerida pelo fortalecimento de entidades e manifestações culturais como o congado, o Clube José Patrocínio, o carnaval e outros. A escola viria suprir as demandas de uma população infantil expressiva, marcada por uma maioria de pele negra e marginalizada na escala social.

A época da criação do grupo escolar coincide ainda com o Plano Nacional de Educação de 1962, política pública subjacente à qual estava o ideal de educação como direito mais amplo, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que garante a democratização do

ensino. Tal ideal se consolidaria, sobretudo, com o Plano Trienal de Educação 1963–5, documento que estabeleceu princípios e metas a ser cumpridos pela União e pelas unidades da federação.

Com efeito, a construção da sede do Grupo Escolar 13 de Maio foi viabilizada e concretizada na vigência desse triênio para cumprir propósitos educacionais que iam além de ensinar as primeiras letras. O Estado pressupunha que, ao possibilitar à camada popular o acesso à escolarização, concretizaria um processo civilizatório no contexto urbano. Mais que isso, adaptava o processo escolar ao crescimento industrial do país, que demandava mão de obra minimamente instruída. Nessa lógica, a educação popular seria outra que não aquela oferecida em grupos escolares mais antigos, mais tradicionais, mais centrais geograficamente. Massificada, objetivaria preparar futuros trabalhadores já alinhados na disciplina e nos rituais necessários à fábrica, a exemplo dos horários marcado pelo apito da sirene. A esse processo se tornam indispensáveis a valorização da moral e cívica, o ensino religioso, a disciplina, a higienização e a ritualização da educação.

O grupo 13 de Maio foi implantado em uma região tida à época como periférica. Porém, mais que a distância do Centro, periferia tem de ser entendida aqui como condições de vida precárias e pessoas supostamente de índole questionável, rudes, incivilizados, “párias”. Constantemente atacada pela mídia, a região era tida como lugar sem lei, perigoso, cheio de pessoas sem educação, higiene e moral. Daí que a inserção desse grupo escolar com um nome tal não pode ser vista como acaso, como ato desprezioso. O perfil marcadamente negro e pobre da população dos dois bairros que abrigaram a escola em seus primórdios — Vila das Tabocas e Vila Operária — parece revelar uma convergência de interesses: preparar a população para ser absorvida pelo mercado de trabalho mediante um processo escolar que disciplinasse o corpo e incutisse valores religiosos e de civilidade.

Ainda assim, com base nos registros materiais e memoriais da existência dessa escola, seria incorreto afirmar que o grupo 13 de Maio se destinasse à população negra. Antes, o que se nota é uma escola voltada substancialmente aos filhos da classe trabalhadora, fosse negra ou não. Fotografias e relatos orais indicam a presença de crianças brancas e pardas. Preconceito étnico não parece ter sido motivo de conflito nem de evasão escolar, nem de impedimento de acesso, tampouco de reflexão. Isso parece claro nos relatos e documentos tomados como fonte.

As práticas educativas que puderam se reconstruídas pelas fontes indicam a finalidades de democratizar a educação escolar a fim de preparar mão de obra para o mercado

de trabalho. Essa intenção fica patente em atividades como os passeios pedagógicos em que professor e alunos visitavam indústrias e empresas do setor pecuário e agrícola, onde talvez vislumbrassem uma possibilidade de trabalhar futuramente. Os relatos não permitem dizer que os alunos conheceram a administração das empresas, mas sim que havia planejamento escrito de visitas discentes para conhecer linhas de produção. Os alunos parecem não ter tido total consciência das intenções, pois viam o momento mais como forma de diversão e oportunidade de ganhar brindes. Se for provável que a continuidade dos estudos era quesito-chave para almejar emprego nas empresas visitadas, a exemplo de multinacionais como a Coca Cola, continuar a estudar dependia mais do que da vontade de se tornar funcionário de uma empresa. Processos de seleção após o primário como o teste de admissão, a quantidade de vagas em escolas públicas e a necessidade de ajudar pai e mãe no sustento da família, dentre outras motivações, impediram muitos alunos de avançar nos estudos.

Ainda assim, percebe-se que foi dada a possibilidade de a camada popular ter acesso a um direito até então reservado à elite econômica ou a quem, tido como pobre, destacasse-se por méritos pessoais. Esse direito à educação, porém, foi restritivo e diferenciado ante o da elite econômica. Na realidade do aluno pobre, a educação o distanciava do sensível ao aproximá-lo do tecnicismo e da não criticidade — certamente, senso crítico é atributo não bem-vindo ao sistema capitalista. Dado o contexto socio-histórico do recorte temporal, trabalhar era necessidade quase cultural. Daí que oportunizar educação em um grupo escolar — instituição respaldada pela sociedade — já era um triunfo à maioria das famílias, antes desprovidas de acesso a essa modalidade escolar.

A amostragem da pesquisa aqui descrita revela que os alunos tomaram caminhos distintos, mas guiados por um senso de valorização da educação como fator determinante na vida deles — senso este que se estendeu às famílias dos alunos e que foi delineado pela possibilidade de estudar no grupo 13 de Maio. Ao menos quanto àqueles que concordaram em participar da pesquisa aqui relatada, cabe reafirmar o apoio familiar como determinante do destino dos filhos com base em suas escolhas educacionais. Os relatos de ex-alunos permitem dizer que a elevação do grau educacional deles foi proporcional ao grau de oportunidades que a família lhes deu.

Essas relações mais localizadas entre família e escola não só reiteram a necessidade de compreender o sentido da escolarização na mudança das condições de vida de dados grupos sociais com o passar dos anos e das gerações, mas também inserem o Grupo Escolar 13 de Maio, como instituição educacional, nas relações mais amplas entre educação e sociedade,

isto é, entre escola, civilização, classe social, etnia e práticas educativas. Contudo, o desdobramento da pesquisa apontou certas questões que escaparam ao escopo do estudo: a trajetória das professoras — sua formação e o sentido da docência em uma região tida como violenta e pobre; a doação do terreno para erguer o prédio; o incêndio dos arquivos nos primórdios da escola; o nome e a história da primeira diretora; a história das primeiras direções da escola — sobretudo da direção de Maria Aparecida (1963–86), que lutou para sua permanência em meio aos desafios cotidianos; e a transição de grupo escolar para escola estadual. Tudo são argumentos que vemos como de interesse para uma história mais abrangente e aprofundada dessa instituição escolar.

Referências

- ABDALA, Rachel Duarte. *Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895–1966)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013.
- ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ANDRADE, Livia Marina de; FONSECA, Maria de Lourdes Pereira. A transformação no uso dos espaços públicos em Uberlândia. *Horizonte Científico* [on-line], Uberlândia: UFU/Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, v. 2, n. 2, dez. 2008, 29p. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4111/3060>>. Acesso em: 3 jun. 2015.
- ARAÚJO, José Carlos S. Grupos escolares em Minas Gerais: um estudo de caráter regional e demográfico sobre a primeira República. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 11, n. 2, jul./dez. 2012.
- BAIA HORTA, J. S. A educação no congresso constituinte de 1966–67. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras, 1823–1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BALASSIANO, Ana Luiza Grillo. Festas escolares e a tradição da premiação no liceu francês RJ. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2012. *Atas...* CD-Rom, 2012. Disponível em: <<http://colubhe2012.ie.ulisboa.pt/wp-content/uploads/COLUBHE-2012-pp.-3221-final1.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2014.
- BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9.394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Trienal de Educação: 1963–1965*. Brasília, DF, 1963.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Educação. *Plano Nacional de Educação*. O Planejamento Educacional no Brasil. 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

- BRASILEIRO, Jeremias. *O ressoar dos tambores do congado — entre a tradição e a contemporaneidade: cotidiano, memórias, disputas (1955–2001)*. 2012. Dissertação (Mestrado em História) — Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.
- CAMISASSA, Maria Marta dos Santos. A opção governamental em Minas Gerais por uma padronização de edifícios escolares nos anos 1960–70. In: SEMINÁRIO DO COMOMO BRASIL — Arquitetura moderna e internacional: conexões brutalistas, 1955–75, 10., 15–8 out./2013, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- CAPELATO, Maria Helena. *Imprensa e história do Brasil*. São Paulo: Contexto/ed. USP, 1980.
- CARMO, Luiz Carlos do. “*Função de preto*”: trabalho e cultura de trabalhadores negros em Uberlândia–MG 1945–1960. Dissertação (Mestrado em História) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- CERRI, Luís Fernando (Org.). *Ensino de história e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.
- CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. São Paulo, Makron Books, 1996.
- CHING, F. *Dicionário visual de arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes. 1999. 79 p.
- CRUZ, Marta Vieira. Brasil nacional-desenvolvimentista (1946–1964). *HISTEDBR* — “Navegando pela história da educação brasileira”, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marta_Vieira_Cruz_artigo.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: ed. UPF, 2000.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, 1966.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os CENSOS? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 jun. 2014.
- FERREIRA FILHO, Aurelino José et. al. Escravidão no Triângulo Mineiro: Fontes e documentação. In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2.; CONGRESSO REGIONAL DE HISTÓRIA, 3., 2009, Jataí, GO. *Anais...* Jataí, UFG, 2009. Disponível em: <<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2009/doc%20%2814%29.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2015.
- FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008.
- FONSECA, M. V. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153–77, maio/ago. 2009.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo: espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez 1991.

GAMALHO, Nola Patrícia; HEIDRICH, Álvaro Luiz. *Espaço de representação: os sentidos e práticas de bairro, vila e rua*. V Colóquio Nacional do Núcleo de Estudos em Espaço e Representações. Cuiabá, MT. 2013.

GERMANO, José W. *Estado Militar e educação no Brasil (1964–1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. *Cia. Mogiana de Estradas de Ferro (1895–1971)*. Estações ferroviárias do Brasil. Disponível em:

<http://www.estacoesferroviarias.com.br/mogiana_triangulo/uberlandia.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo. Atlas, 1991.

ITV NEGÓCIOS IMOBILIÁRIOS. *Mapa de loteamento da Vila das Tabocas*. Disponível em: <<http://www.itvempreendimentos.com.br/#!vila-das-tabocas-bom-jesus/c2371>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

JORNAL DO BRASIL. *Entre o 13 de maio e o 20 de novembro, eis a questão*. Rio do Janeiro, RJ, domingo, 8 de maio de 1988. Disponível no setor de estatísticas sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia*. México: Fundo de Cultura Econômica, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Hermes. *Travessia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

LOURENÇO FILHO, Moacir B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250–72, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

LOURENÇO FILHO, Moacir. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Maria Clara T. *A disciplinarização da pobreza no espaço urbano burguês: assistência social institucionalizada em Uberlândia 1965–1980*. 1990. Dissertação (mestrado

em História) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.

MACHADO, Maria Clara T. A categoria gênero, cotidiano e cultura: o diálogo com as fontes documentais. *Cadernos Femininos*, v. 7, 1999/2000.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos*. História das instituições educativas. Bragança Paulista: ed. Universitária São Francisco, 2004.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15–35, jan./abr. 2009.

MARX, K.; ENGELS F. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de María Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro, Editora Moraes, 1986.

MARX, K. *Capítulo VI inédito de O capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, 1995.

MINAS GERAIS. Decreto 15.249, de 9/2/1973. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, 9 de fevereiro de 1973, coluna 2 e 3.

MOREIRA, J. R. *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*. Rio de Janeiro: MEC/INEP/ CILEME, 1955. (Publicação n. 7).

MOSCA, Gaetano. *Elementi di scienza política*. Turim: Bocca, 1896

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. *Cadernos de Pesquisa*. Tuiuti, v. 3, p. 13–31, jan./jul. 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: ed. Unicamp, 1984.

PASINATO, Darciel. Educação no período populista brasileiro (1945–1964). *Semina* — Revista de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 12, n. 1. 2013.

PELLANDA, Nice Campos. *Ideologia e educação no Brasil pós-64*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PIEDADE FILHO, Lúcio de Franciscis dos Reis. Asseados e valorosos: o pelotão da saúde Oswaldo Cruz e sua cruzada higienista. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, ago./dez. p. 65–84, 2009.

PONTES, Hildebrando. *Vida, casos e perfis*. Arquivo Público de Uberaba, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais — perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

- RIBEIRO, Betânia O. Laterza; SILVA, Elizabeth Farias da. Educação e domínio: escola como ilusão de inclusão social do “negro” no Brasil da década de 1930. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 9, n. 2, jul./dez. 2010.
- ROCHA, A. P. M. *Grupo Escolar Professora Alice Paes: trajetória dos egressos e currículo escolar* (Uberlândia–MG 1965–1971). 2012. Dissertação (mestrado em Educação) faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- ROMÃO, J. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005
- ROSSI, Ednéia Regina. “*Insuladas tribos*”. A escola primária e a forma de socialização escolar: São Paulo (1912–1920). 2003. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdades de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, SP.
- SALDANHA FILHO, Clovis R. *Quitandas rurais e Companhia Mogiana de ferro*. Mapa da linha férrea. Disponível em: <<http://arqclovis.blogspot.com.br>>. Acesso em: 25 jul. 2014.
- SÁ, C. M., ROSA, W. M. A história da feminilização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/cbhe.htm> em 23/04/2014>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. São Paulo, Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 383p.
- SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, v. 1, 318p.
- SILVA JÚNIOR. R. J. *Cidade e cultura: memórias e narrativas de viveres urbanos no bairro Bom Jesus, Uberlândia–MG 1960–2000*. Dissertação (mestrado em História) — Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- SILVA, M. S. *A educação brasileira no Estado Novo (1937–1945)*. Niterói; São Paulo: Livraria Panorama: Livramento, 1980.
- SILVA, Maria Marta. *Reestruturação urbana do bairro Bom Jesus*. 2001. Monografia (graduação em Arquitetura) — Faculdade de Arquitetura, Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2001.
- SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 512p.

SMITH, Huston. *As religiões do mundo*. São Paulo: Cultrix, 2009.

SOARES, Beatriz Ribeiro. *Uberlândia, da “Cidade Jardim” ao “Portal do Cerrado”* — Imagens e representações do Triângulo Mineiro. 1995. Tese (Doutorado em Geografia) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SOUZA, Coelho de. Discurso na sessão de 4 de junho de 1957. *Diário do Congresso Nacional*, Rio do Janeiro, RJ, quinta-feira, 6 de junho de 1957, ano XII, n. 91, “Seção, 1”, p. 3.617–620. Disponível em:

<http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&Datain=6/6/1957>.

Acesso em: 30 ago. 2014.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo: (1890–1910)*. São Paulo: ed. UNESP, 1998.

SOUZA, R. C. Não premiarás, não castigarás, não ralharás: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925–1955). 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

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

SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: VEIGA, Cynthia Greive; LUCIANO FILHO (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135–50.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2008.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades/pdfs/02p65.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. Moção de aplausos. *Comemoração dos 50 anos da Escola Estadual 13 de Maio*. Uberlândia-MG, 12/4/2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vt9I6IW7cPk>>. Acesso em: 30/5/2015.

WEFFORT, Francisco (Org.). *Os clássicos da política*. 10. ed. São Paulo: Ática, 200, v. 20.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores associados, 2004.

ENTREVISTADOS

■ FONTES ORAIS

OLIVEIRA, Feliciano Sebastião de. Uberlândia, MG, 3 de fevereiro de 1999. Entrevista concedida a: CARMO, Luiz Carlos. “Função de preto”: trabalho e cultura de trabalhadores negros em Uberlândia/MG –1945/1960. Dissertação (Mestrado em história) — Instituto de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

ENTREVISTADA 1. Uberlândia, MG, 19 de fevereiro de 2014. Arquivo de áudio mp3 (126 minutos). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

ENTREVISTADO 2. Uberlândia, MG, 30 de março de 2014. Arquivo de áudio mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

ENTREVISTADO 3. Uberlândia, MG, 20 de março de 2015. Arquivo de áudio mp3 (237 minutos). Entrevista concedida a mim no escritório do entrevistado.

ENTREVISTADO 4. Uberlândia, MG, 22 de março de 2015. Arquivo de áudio mp3 (150 minutos). Entrevista concedida a mim no escritório da entrevistada.

PAFUME, Sebastiana Dias. Uberlândia, MG, 20 de fevereiro de 2014. Arquivo de áudio mp3 (240 minutos). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

ARQUIVOS VISITADOS

- Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio
- Arquivo Público Municipal
- Arquivo da Universidade Federal de Uberlândia.

■ FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. *Constituição Nacional de 18 de setembro de 1946*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem do presidente da República Eurico Gaspar Dutra dirigida ao Congresso Nacional em 15 de março de 1947*. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1325/>>.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem do presidente da República Eurico Gaspar Dutra dirigida ao Congresso Nacional em 15 de março de 1948*. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1326/>>.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem do presidente da República Eurico Gaspar Dutra dirigida ao Congresso Nacional em 15 de março de 1949*. Disponível em: <<http://http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1327/>>.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem do presidente da República Eurico Gaspar Dutra dirigida ao Congresso Nacional em 15 de março de 1950*. Disponível em: <<http://http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1329/>>.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem do presidente da República Getúlio Vargas dirigida ao Congresso Nacional em 15 de março de 1952*. Disponível em: <<http://http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1333/>>.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem do presidente da República Getúlio Vargas dirigida ao Congresso Nacional em 15 de março de 1953*. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1331/000260.html>>.

BRASIL. *Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07/12/2014. Acesso em: 15 jun. 2014.

GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Ata de exames finais*. Uberlândia, 18 de junho de 1962. Manuscrita. 100p. Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio. Consulta em março de 2014.

GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Ata de exames finais*. Uberlândia, 24 de novembro de 1964. Manuscrita. 100p. Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio. Consulta em março de 2014.

GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Ata de exames finais*. Uberlândia, 3 de novembro de 1966. Manuscrita. 100p. Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio. Consulta em março de 2014.

GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Diários de classe — 1962–71*. Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio, Uberlândia. Consulta em março de 2014.

GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Pasta de documentação individual da diretora Maria Aparecida Correa Borges*. Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio, Uberlândia. Consulta em fevereiro de 2014.

GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Regimento escolar — maio de 1962*. Datiloscrito. Arquivos da Escola Estadual 13 de Maio, Uberlândia, MG. Consulta em junho de 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Comunicado*, de A. A. Melo Cansado, chefe do departamento de educação, 1963. In: GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Livro de recortes MGerais* [Minas Gerais, diário oficial] — 1962–70. Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio. Acervo Grupo Escolar 13 de Maio. Consulta em junho de 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Instruções detalhadas de procedimentos para comemoração de datas cívicas*, 1964. In: GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Livro de recortes MGerais* [Minas Gerais, diário oficial] — 1962–70. Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio. Acervo Grupo Escolar 13 de Maio. Consulta em junho de 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado. Serviço de orientação — ensino primário [orientações para o professor trabalhar conteúdos sugeridos], 1962. In: GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Livro de recortes MGerais* [Minas Gerais, diário oficial] — 1962–70. Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio. Acervo Grupo Escolar 13 de Maio. Consulta em junho de 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Semana da comunidade*. Instruções para a comemoração, 10 de agosto de 1964. In: GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Livro*

de recortes MGeraiis [Minas Gerais, diário oficial] — 1962–70. Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio. Acervo Grupo Escolar 13 de Maio. Consulta em junho de 2014.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. *Livro de atas*. Ata de reunião de 2 de junho de 1958. Manuscrita, 100p. Arquivo Público Municipal. Consulta em maio de 2014.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. *Livro de atas*. Ata de reunião de 14 de março de 1961. Manuscrita, 100p. Arquivo Público Municipal. Consulta em abril de 2014.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. *Livro de atas*. Ata de reunião de 17 de fevereiro de 1964. Manuscrita, 100p. Arquivo Público Municipal. Consulta em abril de 2014.

■ FONTES JORNALÍSTICAS

Correio Católico. Uberaba, MG, 10 de agosto de 1962

Correio de Uberlândia, Uberlândia, MG — edições de:

- 16 de abril de 1939
- 16 de fevereiro de 1955
- 5 de abril de 1955
- 21 de julho de 1955
- 4 de novembro de 1955
- 27 de agosto de 1955
- 7 de abril de 1956
- 12 de abril de 1956
- 22 de dezembro de 1957
- 27 de julho de 1958
- 15 de janeiro 1959
- 24 de setembro de 1959
- 16 de maio de 1960
- 20 de maio de 1961
- 1º de outubro de 1961
- 30 de janeiro de 1962
- 3 de fevereiro de 1962
- 14 de maio de 1963
- 16 de julho de 1963

O Sertanejo. Órgão das Escolas Municipais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Ituiutaba, ano 1, out. 1986.

■ FONTES EPISTOLARES

BORGES, Maria Aparecida Correa. *Carta enviada ao deputado estadual Homero Santos em 19 de janeiro de 1967*. Arquivo da Escola Estadual 13 de Maio. Pasta da funcionária. Uberlândia, MG.

EMÍLIA, [Madre] Maria. *Carta enviada ao ministro da Educação Clóvis Salgado*. Uberlândia, 13 de setembro de 1959. Datiloscrita. 1p. Rua 1. av. 2. prédio 1. Andar 2. Apt: 22. N° do doc. 22; Data: 25/10/2004. Centro de custo: 5004. Assunto: 196. Tipo de documento: 52. Complemento: Registro de reuniões. Arquivo da Universidade Federal de Uberlândia.

■ FONTES ICONOGRÁFICAS

GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO. *Álbum de fotografias* — 1964–8. Encadernação em capa dura. Anotado. Arquivos da Escola Estadual 13 de Maio, Uberlândia, MG. Consulta em junho de 2014.

■ FONTES BIBLIOGRÁFICAS

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Vamos estudar*. 2ª série primária. Rio de Janeiro: Agir, 1957. Incluído no acervo da biblioteca do Grupo Escolar 13 de Maio, 1957. Arquivos da Escola Estadual 13 de Maio, Uberlândia, MG. Consulta em junho de 2014.

Apêndice

PESQUISAS SOBRE GRUPOS ESCOLARES PRODUZIDAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS EM DIVERSOS

Amostra de pesquisas sobre grupos escolares nos últimos cinco anos em diversos programas de pós-graduação:

UNIVERSIDADE	AUTORIA	ANO	TIPO	PERÍODO
Universidade Católica Dom Bosco	GONÇALVES, Arlene da Silva	2009	Dissertação de Mestrado em Educação	1910 a 1950
Universidade do Estado de Santa Catarina	LORENSET, Odimar	2011	Dissertação de Mestrado em Educação	1947 a 1961
Universidade Estadual de Campinas	CASON, Silvia Regina	2014	Tese de Doutorado em Educação	1928 a 1935
Universidade Estadual de Campinas	PEREIRA, Rosimeri da Silva	2013	Tese de Doutorado em Educação	1890 a 1932
Universidade Estadual de Campinas	GODOI, Lidiany C. de Oliveira	2009	Tese de Doutorado em Educação	1895 a 1920
Universidade Estadual de Campinas	SANTOS, Alessandra de Sousa dos	2011	Dissertação de Mestrado em Educação	1901 a 1930
Universidade Estadual de Maringá	FARIA, Thais Bento	2010	Dissertação de Mestrado em Educação	1937 a 1972
Universidade Estadual de Maringá	RODRIGUES, Adalgisa Silva	2009	Dissertação de Mestrado em Educação	1947 a 1958
Universidade Estadual de Maringá	RITT, Cibebe Introvini	2009	Dissertação de Mestrado em Educação	1947 a 1971
Universidade Estadual de Maringá	BERTONHA, Vitorina C. Corrêa	2010	Dissertação de Mestrado em Educação	1953 a 1981
Universidade Estadual de Ponta Grossa	PADILHA, Lucia Mara de Lima	2010	Dissertação de Mestrado em Educação	1907
Universidade Estadual de Ponta Grossa	SCHRAM, Aline Cristina	2010	Dissertação de mestrado em Educação	1904
Universidade Federal da Paraíba	SILVA, Enoque Bernardo da	2011	Dissertação de Mestrado em Educação	1956 a 1971
Universidade Federal da Paraíba	SILVA, Maria Raquel	2011	Dissertação de Mestrado em História	1935 a 1945
Universidade Federal de São Carlos	VIEIRA, Livia Carolina.	2011	Dissertação de Mestrado em Educação	1889 a 1915
Universidade Federal de São Carlos	MARIANO, Jorge Luis Mazzeo	2011	Dissertação de Mestrado em Educação	1925 a 1938
Universidade Federal do Maranhão	SILVA, Diana Rocha	2011	Dissertação de Mestrado em Educação	1903 a 1920
Universidade Federal do Paraná	BRAGA, Marina Fernandes	2009	Dissertação de Mestrado em Educação	1907 a 1927
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	SILVA, Francinaide de Lima	2010	Dissertação de Mestrado em Educação	1908 a 1928
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	MAIA, Sebastião Alves.	2012	Dissertação de Mestrado em Educação	1949 a 1962