

TALITA COSTA ALVES

A GÊNESE DO GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO NO  
INTERIOR DE MINAS GERAIS 1963–1974

Uberlândia, MG  
Dezembro de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TALITA COSTA ALVES

A GÊNESE DO GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO NO  
INTERIOR DE MINAS GERAIS 1963–1974

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.

Linha de pesquisa: história e historiografia da educação

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

Uberlândia, MG  
Dezembro de 2017

---

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

---

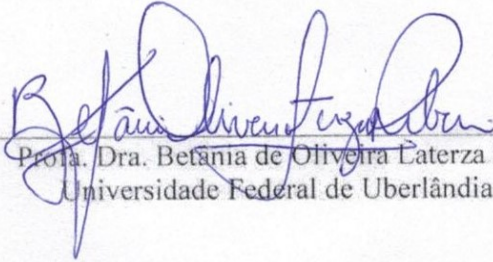
A474g  
2018      Alves, Talita Costa, 1990-  
            A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas  
            Gerais 1963–1974 / Talita Costa Alves. - 2018.

            Orientadora: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.  
            Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
            Programa de Pós-Graduação em Educação.  
            Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.144>  
            Inclui bibliografia.

            1. Educação - Teses. 2. Grupo Escolar Cônego Ângelo - Ituiutaba  
            (MG) - Teses. 3. Analfabetismo - Ituiutaba (MG) - 1950 - 1970 - Teses.  
            4. Educação - Ituiutaba - 1950 - 1970 - Teses. I. Ribeiro, Betânia de  
            Oliveira Laterza. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de  
            Pós-Graduação em Educação. III. Título.

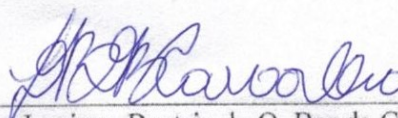
CDU: 37

## BANCA EXAMINADORA



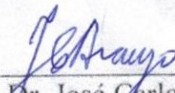
---

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



---

Prof. Dra. Luciana Beatriz de O. Bar de Carvalho  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



---

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

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu porto seguro, me fortalecer e abençoar durante o mestrado, dando-me coragem, entendimento para seguir até o final.

Aos meus pais, Francisco e Vanilda, pelo o incentivo e orações. Mesmo não compreendo desse meio acadêmico, me apoiaram e entenderam os momentos de ausências.

Ao meu esposo, pelo companheirismo, pela paciência em minhas ausências, pelos incentivos e por sua presença em minha vida.

À professora Betânia Laterza, por aceitar trilhar comigo este caminho, pela disponibilidade em me acolher, o carinho e paciência das adversidades vividas por mim, pela austeridade e compromisso com que trata a profissão docente. Agradeço também pelas aprendizagens propiciadas em suas orientações.

Ao professor Sauloéber, o qual me conduziu nas primeiras pesquisas acadêmicas em História da Educação. Agradeço os incentivos.

Aos professores, José Carlos Araújo e Armindo Quillici, pelas contribuições valiosas oferecidas durante o exame de qualificação.

À professora Luciana Beatriz, pela participação na banca de defesa e por suas contribuições.

A Genis, pelo companheirismo e amizade, momentos de alegrias e por suas palavras de conforto nos momentos mais difíceis. Amizade que se fortaleceu nesta trajetória e que certamente será por toda vida.

Ao secretário do Programa de Pós-graduação em Educação, James, pelas orientações e disponibilidade na resolução de problemas.

Aos entrevistados, que tanto contribuíram com essa pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para realização desta pesquisa.

*Aos meus pais, ao meu esposo dedico esse trabalho.*

*Acredite que nenhum de nós/ Já nasceu com jeito pra  
super herói/ Nossos sonhos a gente é quem constrói/ É  
vencendo os limites escalando as fortalezas/  
Conquistando o impossível pela fé/ Tantos recordes você  
pode quebrar/ As barreiras você pode ultrapassar E  
vencer*

— JAMILY, “Conquistando o impossível”.

## RESUMO

Entre 1950 e 1970, o Brasil passou por mudanças que impactaram na educação. Além da retomada da democracia e do golpe que a derrubou, a indústria de grande porte se instalou de vez no país, exigindo mão de obra escolarizada. Para suprir a demanda, o governo iniciou uma campanha de alfabetização em massa construindo grupos escolares em ritmo acelerado; embora paralelamente se discutisse, em plenário, a gratuidade e laicidade da educação com a apresentação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Em Minas Gerais, a criação de escolas públicas não supôs garantia de instalações apropriadas como em Ituiutaba, município cujas taxas elevadas de analfabetismo — graças à falta de escolas públicas — contrastavam com a economia ascendente — graças à produção de arroz. Exemplo disso é o Grupo Escolar Cônego Ângelo, de que trata este estudo. O ponto de partida foram estas indagações: como eram as relações entre economia e analfabetismo no contexto de criação e funcionamento do Grupo Escolar Cônego Ângelo em seus primeiros anos? Qual era o perfil de seu corpo docente e discente? Que concepções, práticas, métodos e conteúdos educacionais subjazeram às atividades educacionais dessa escola? A pesquisa objetivou fazer uma análise histórico-interpretativa do processo de criação, constituição e funcionamento do grupo escolar tentando apreender o contexto histórico e político e sua influência na educação, concepções e projetos nas práticas educacionais do grupo escolar e delinear seu público-alvo. O estudo se valeu de fontes de pesquisa como atas de reunião de professores, livros de matrícula, diários de classe, cadernos de promoção de alunos e de inspeção, materiais pedagógicos, fotografias, textos de jornais e entrevistas. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa aplicada a processos histórico-sociais e procedimentos do método histórico dialético para explorar as relações entre o dado particular e o geral. Os resultados mostram, dentre outros pontos, que a migração do campo para cidade teve efeito na educação ao aumentar a população urbana analfabeta, isto é, ampliar a demanda por vagas; que a criação de grupos escolares nos anos 1950 e 60 foi relevante em números, mas que estratégias de construção como a estrutura metálica — o “prédio de lata” — precarizavam condições básicas de funcionamento escolar. O Grupo Escolar Cônego Ângelo ocupou três lugares ao mesmo tempo para suprir necessidades distintas como a demanda da classe trabalhadora migrante do campo para a cidade. Nesses espaços, seguiu concepções, práticas, métodos e conteúdos educacionais típicos de metodologia tradicional, além práticas pedagógicas extraclasse como as excursões conduzidas por professoras oriundas de classes abastadas. Embora contrastassem com o público da escola — filhos da classe trabalhadora cujos pais tinham de contribuir para custear o grupo escolar —, professoras e diretoras fizeram reivindicações e realizaram ações beneficentes para manter em atividade uma escola criada sem planejamento e infraestrutura. Por isso, traduzem lutas e conquistas.

**Palavras-chave:** Ituiutaba, analfabetismo, economia ascendente, migração, filhos da classe trabalhadora



## ABSTRACT

Between 1950 and 1970, Brazil went through changes that impacted on education. In addition to the resumption of democracy and the coup that brought it down, the large industry settled firmly in the country, demanding educated labor. To supply the demand, the government initiated a mass literacy campaign by building public school at an accelerated pace; although at the same time it was discussed the gratuitousness and secularity of education with the presentation of the bill for national guidelines for education in Brazil, of 1961. In Minas Gerais, the establishment of public schools did not implied guaranteeing appropriate installations as it happened in Ituiutaba, a municipality whose high illiteracy rates — thanks to the lack of public schools — contrasted with a rising economy — thanks to the rice production. Example of this is the public school Grupo Escolar Cônego Ângelo, focused on this study. Its starting point is these questions: how were relations between economics and illiteracy in the context of the creation and functioning of this school in its early years? What was the profile of teachers and students? What conceptions, practices, methods and educational content have underlied the educational activities of this school? The research aimed to a historical-interpretive analysis of the process of creation, constitution and functioning of this school trying to understand the historical and political context and its influence on education, conceptions and projects in the educational practices of the Group School as well as outline the school target audience. The study relied on research sources such as teachers' meeting minutes, enrollment books, class attendance book, inspection forms, pedagogical materials, photographs, newspaper texts and interviews. The research followed the qualitative approach applied to historical-social processes and procedures of the dialectical historical method to explore the relationships between the local and the global. Results show, among other points, that migration from the country to city had an effect on education in raising the urban illiterate population, which means broadening demand for school vacancies; that the creation of public schools during the 50s and 60s was relevant in numbers, but building strategies such as metallic structure — the “tin building” — make basic conditions of school functioning precarious. Grupo Escolar Cônego Ângelo has occupied four places at the same time to meet distinct needs as the demand of migrant working class. Its functioning followed concepts, practices, methods and educational content typical of traditional methodology, in addition to outside-classroom practices as places visiting conducted by teachers from wealthy classes. Although teachers' social condition contrasted with school audience — working class children whose parents had to contribute to funding the school group —, they made claims and performed charitable actions to maintain a school created without planning and infrastructure. That is why one may say this school is the result of struggles.

**Keywords:** Ituiutaba, illiteracy, rising economy, migration, labor-class' sons

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Ituiutaba (MG): primeiros traçados urbanos no início do século XX	23
FIGURA 2	Vista parcial da cidade de Ituiutaba entre 1903 e 1904, até então com o nome de Villa Platina	25
FIGURA 3	Decreto da Sagrada Congregação Consistorial de 22 de julho de 1909	25
FIGURA 4	Ituiutaba: construção do edifício da Câmara Municipal, 1901	26
FIGURA 5	Ituiutaba: praça Cônego Ângelo, 1927	28
FIGURA 6	Localização geográfica do município de Ituiutaba, MG	29
FIGURA 7	Tabela com dados do efetivo de rebanho do município de Ituiutaba, 1920	32
FIGURA 8	Projeto das ligações ferroviárias com Ituiutaba, MG	33
FIGURA 9	Mapa representativo da região, município de Ituiutaba	35
FIGURA 10	Matéria sobre a criação de indústria na cidade de Ituiutaba	37
FIGURA 11	Inauguração do Grupo Escolar João Pinheiro, 1910	41
FIGURA 12	Visita do Secretário de Educação Ildefonso Mascarenhas da Silva à escola que recebeu seu nome, em 1947	43
FIGURA 13	Escola de Lata: Grupo Escolar Governador Bias Fortes	45
FIGURA 14	Construções dos grupos escolares no Governo de Magalhães Pinto	46
FIGURA 15	Escolas de Lata em Brás Pires, Ubá e Itaverava	47
FIGURA 16	Corpo discente, na inauguração da Escola Rotary	49
FIGURA 17	Denúncia da precariedade do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves	50
FIGURA 18	Inauguração do Grupo Escolar Cônego Ângelo em Ituiutaba	51
FIGURA 19	Fachada do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1967	52
FIGURA 20	O apoio da Igreja à educação	64
FIGURA 21	A precariedade dos grupos escolares	71
FIGURA 22	Tabela com taxas de analfabetismo no Brasil imperial e nas províncias	74
FIGURA 23	Reprodução do boletim com as disciplinas do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1ª série, 1971	89
FIGURA 24	Convite de inauguração do Grupo Escolar Cônego Ângelo	96
FIGURA 25	Mapa com identificação de locais onde funcionou o Grupo Escolar Cônego Ângelo	97
FIGURA 26	Refeição de alunos do Grupo Escolar Cônego Ângelo no bairro Natal durante horário de recreio, 1967	100
FIGURA 27	Alunos do Grupo Escolar Cônego Ângelo em horário de recreio e lanche	101
FIGURA 28	Interior e porta de acesso a sala de aula do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1967	104
FIGURA 29	Cantina do Grupo Escolar Cônego Ângelo no bairro Natal adaptada em casa vizinha às instalações da escola, 1967	105
FIGURA 30	Instalações do Grupo Escolar Cônego Ângelo no bairro Natal, 1967	106
FIGURA 31	Página do “livro de promoção” dos alunos da primeira série A do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1970	112

FIGURA 32	Capa de exemplar da 68ª edição da cartilha <i>Caminho Suave</i> , 1965	115
FIGURA 33	Sugestão de plano de leitura registrado em ata de treinamento de professoras	117
FIGURA 34	Livro de atividade <i>As mais belas histórias</i> explorado no Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1968	119
FIGURA 35	Horta do Grupo Escolar Cônego Ângelo no bairro Natal, 1970	123
FIGURA 36	Formatura de quarta série do Grupo Escolar Cônego Ângelo com presença da professora e gestora (à dir.), 1974	124
FIGURA 37	Apresentação de teatro de alunos do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1970	125

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	População rural e urbana do município de Ituiutaba, MG	36
QUADRO 2	Ano de criação das escolas públicas na cidade de Ituiutaba	42
QUADRO 3	Escolas urbanas de Ituiutaba, 1900–40	42
QUADRO 4	Horários letivos de duas escolas em um único prédio	48
QUADRO 5	Profissões de pais de alunos do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1970	70
QUADRO 6	Crescimento da população de 7 a 12 anos de idade e expansão regional do ensino primário	95
QUADRO 7	Atividades de classe no Grupo Escolar Cônego Ângelo — registro de leituras no mês de agosto de 1967	

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Quantitativo de rebanhos do município de Ituiutaba — 1955	35
TABELA 2	Escolaridade dos pais dos alunos de 1970	72
TABELA 3	Taxa de analfabetismo nos estados — Censo de 1950	75
TABELA 4	Escolarização de pessoas com mais de 5 anos de idade — Ituiutaba, 1950	75
TABELA 5	Grupo Escolar Cônego Ângelo: classes, professores e alunos	81
TABELA 6	Grupo Escolar Cônego Ângelo: total de alunos matriculados e repetentes entre 1965 e 1968	81
TABELA 7	Crescimento populacional e escolarização da população em idade escolar (faixa etária 5–19 anos), 1920–70)	94
TABELA 8	Quantitativo de pessoas alfabetizadas em Ituiutaba, 1940–60	95

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SURGIMENTO DO GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO: CONTEXTO EDUCACIONAL, POLÍTICO E ECONÔMICO	20
2.1	<b>Memória histórica de Ituiutaba: contribuições de padre Ângelo</b>	21
2.2	<b>Isolamento do município e a luta de seus benfeitores para torná-lo em “celeiro maravilhoso”</b>	28
2.3	<b>Expansão dos grupos escolares em Ituiutaba</b>	39
3	O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO	56
3.1	<b>Elaboração do projeto de diretrizes e bases da educação e a influência da Igreja</b>	57
3.2	<b>Grupo Escolar Cônego Ângelo no Contexto da LDB de 1961</b>	67
3.3	<b>Interesses privados na educação e a influência da democratização educacional</b>	79
3.4	<b>Retrocessos e repressão: o governo militar</b>	82
3.5	<b>Lei 5.692/71: reforma da LDB</b>	88
4	ARQUIVOS E MEMÓRIAS DO GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO	91
4.1	<b>Organização do espaço físico do grupo escolar</b>	95
4.2	<b>Diretora, professoras e alunos</b>	107
4.3	<b>Práticas pedagógicas e avaliativas</b>	110
4.4	<b>Atividades extraclases: “pelotão de saúde”, excursões e “clube agrícola”</b>	120
4.5	<b>Comemorações, desfiles e festividades</b>	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	131

## 1 INTRODUÇÃO

A cidade traz marcas de seu passado. Nela se impõem elementos que evocam a memória de sua história. O desenho das ruas e a extensão dos quarteirões, os nomes de avenidas, bairros e praças, a arquitetura das residências, dos edifícios dos poderes públicos e das escolas, os símbolos e nomes inscritos nas paredes e nos muros... tudo evoca a vida em tempos pretéritos, ou seja, serve de ponto de partida para tentar entender a vida no passado com um olhar e uma consciência do presente. O espaço urbano abriga lugares que se abrem à especulação que visa descobrir e entender suas formas de organização quanto a civilidade, ritos e rituais, modos de vida, sociabilidade e outros atributos de dada população citadina. A urbe se projeta como agente impulsionador e materializador de dimensões da cidadania como o direito à educação. E não por acaso. Os programas educacional-escolares são responsáveis centrais pela construção de modelos de conduta social, individual e coletiva, de atitudes e usos relativos ao corpo do cidadão, como os que afetam a higiene e o asseio etc. Nessa condição — é claro —, a educação se projeta como prática social sujeita a contradições por causa de interesses particulares associáveis a disputas hegemônicas na sociedade, que supõem deter o poder e ter o controle; deter a educação escolar e controlá-la.

Com efeito, o município de Ituiutaba, MG, e sua cidade-sede se abrem ao entendimento dessas questões. De sua realidade objetiva, de sua materialidade urbana, pode-se derivar processos de povoamento do interior do país como adentramento, conquista e ocupação territorial. Isso porque foi no processo de ocupação dos rincões mineiros que Ituiutaba se projetou como rota necessária a sertanejos que rumaram ao Mato Grosso e sudeste goiano. Nessa ocupação guiada pela conquista de terras, o impulso da agropecuária demarcou não só a região da futura cidade de Ituiutaba, mas também o Triângulo Mineiro, a ponto de motivar a mudança de famílias do sul de Minas para instalar fazendas na região nos anos 1820. No decênio de 1830, vieram religiosos com Antônio Dias Gouveia, padre que se tornou sesmeiro e proprietário da região de Três Barras, à margem do rio Tijuco, além de trazer a influência lusitana de senhores religiosos e devotos de São José. Já na década de 1880, outro padre se instalou na então freguesia de São José do Tejuco: Angelo Tardio Bruno, a convite de Antônio Pedro Guimarães, fazendeiro.

Nascido em Nápoles, Itália, em 1847, ele propagaria princípios de fé e trabalho na região. Ele conquistou a simpatia das pessoas de tal forma, que se tornou líder político cuja ação permeou o processo de emancipação do município e é comum associar a ideia de

benfeitor de Ituiutaba com ele. Ajudou a estabelecer bases civilizacionais e urbanas que definiriam o desenvolvimento econômico da região. Suas relações com a comunidade foram sólidas e de confiança, admiração e respeito. O destaque da ação do padre cônego Ângelo na formação histórica e na organização política de Ituiutaba, assim como a influência religiosa que, por consequência, exerceu na sociedade local, fez seu nome reverberar no município no século XX. Além de uma praça, seu nome foi atribuído a uma escola pública: o Grupo Escolar Cônego Ângelo, criado em 1963. Era a força da Igreja Católica na cidade, capaz de levar o poder público — laico — a homenagear um padre nomeando uma escola pública — supostamente laica — com seu nome.

De fato, a influência da Igreja se fazia em instâncias como a posse imobiliária. Vinha de uma condição privilegiada: até os anos 1910, era o agente imobiliário local, pois detinha terrenos na área urbana central, que, após 1950, foram adquiridos pela prefeitura para criar bairros e promover a ocupação urbana. Não por acaso, a associação católica se dispôs a ceder um prédio para iniciar o funcionamento do Grupo Escolar Cônego Ângelo. Tal cessão permite aventar relações estreitas entre Igreja e grupo escolar; e de fato se pode dizer que o contexto era propenso a elas.

Em 1963, havia dois anos de aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (lei 4.024/1961) após um processo longo entre a elaboração, apresentação e contestações ao projeto da lei que regularia as relações entre o público e o privado na educação do país. Foi de 1948 a 1961. A aprovação do projeto do deputado Carlos Lacerda apresentado em 15 de janeiro de 1959 e favorável às escolas privadas marcou um período de mais turbulência no debate. A Igreja Católica consegue criar espaço para o ensino religioso no currículo escolar e liderar o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. Registrava professores e elaborava programas. A vitória de forças conservadoras efervesceu o debate em torno da cultura e da política, com a publicação de manifesto assinado por intelectuais, estudantes e professores e endereçado ao povo e ao governo.

A conciliação do público com o privado na educação abriu prerrogativa à obtenção de financiamento do poder público por instituições privadas de ensino, particularmente as católicas. Em um país cuja população era maciçamente analfabeta, a destinação de recursos a tais instituições era reduzir ainda mais os recursos para expandir a rede educacional oficial. Recursos parcos levaram à tomada de atitude por diretores de grupos escolares: achar soluções para aplacar a falta de fundos. Essa situação se fez visível nas escolas públicas de em Ituiutaba, inclusive o Grupo Escolar Cônego Ângelo.



Nos anos 1950, o município se destacava economicamente em Minas Gerais, assim como no índice elevado de analfabetismo, superior à média do estado. A maioria dos analfabetos se concentrava no meio rural, onde a oferta de escolarização era escassa. A precariedade das escolas contrastava com a economia, assim como a despreocupação do poder público local contrastava com a educação caso se considere as quase quatro décadas que separaram a criação dos primeiros grupos escolares de Ituiutaba.

A formação e o desenvolvimento do município atravessaram fases econômicas importantes: o ciclo da pecuária, iniciado no fim do século XIX e ativo nas primeiras décadas do século XX; o ciclo da mineração, com garimpo de diamantes entre 1935 e 1945; e o ciclo da agricultura, a partir dos anos 50. Este último se relaciona mais de perto com este estudo dada sua importância econômico-social, por conta do cultivo de arroz, dentre outras culturas. A rizicultura significou um tempo de fartura, que se traduziu nas extensões do plantio pelos fazendeiros, que lucraram muito. Não por acaso, a cidade recebeu a alcunha de “capital do arroz”.

Tal foi o volume de cultivo de grãos que os fazendeiros se viram sem mão de obra para fazer as lavouras de arroz, milho e feijão produzirem. A migração, sobretudo de estados do Nordeste, viria suprir a demanda. A partir da década de 50 ocorreu um fluxo migratório que teria repercussão no contexto educacional de Ituiutaba, pois a maioria dos migrantes era analfabeta — assim como a população do país todo. A esperança de obter condições de vida mais dignas e confortáveis levou famílias a se deslocarem de sua terra natal. Mas a realidade encontrada frustrou os planos de muitos cujas finanças conquistadas não davam para comprar um pedaço de chão ou de adquirir um comércio.

O fim do ciclo do arroz levaria a uma nova migração, agora do meio rural do município para bairros periféricos de sua cidade-sede. Uma vez residentes da urbe, os migrantes do campo se tornaram população citadina à qual era preciso proporcionar benesses sociais, a exemplo de vaga em escola. Com efeito, era um momento de massificação da educação, de elevar o número de escolas públicas. E, mais que escolarizar, era preciso fazê-lo mediante uma estratégia pedagógica voltada à formação de mão de obra para suprir a demanda da indústria e do comércio, então fontes de desenvolvimento econômico.

De fato, a partir dos anos 1950 e 60, sobretudo, a criação de grupos escolares foi relevante em números, talvez graças às estratégias adotadas pelos governos: criar a escola formalmente, mas não providenciar instalações para o funcionamento escolar, ou então construir prédios escolares com estruturas alternativas a exemplo da estrutura metálica denominada lata. Além de barata, agilizava o ritmo da expansão escolar ante a urgência da

necessidade. Essas estratégias foram marcantes em Minas Gerais, isto é, em cidades como Ituiutaba, onde o Grupo Escolar Bias Forte, criado em 1960, funcionou em “prédio de lata”. Outra estratégia foi usar um prédio escolar para abrigar as atividades de *duas* escolas em horários diferentes. Assim, ao ritmo da expansão educacional para suprir demanda por matrícula, equivaliu a precariedade material das escolas

É para esse contexto histórico que relaciona Igreja Católica com poder político e educação que convergiu a pesquisa descrita nesta dissertação de mestrado, cujo objeto de estudo inclui a gênese, a constituição e o cotidiano do Grupo Escolar Cônego Ângelo. A definição desse objeto de estudo deriva da iniciação científica sobre migrantes nordestinos durante a graduação em Pedagogia, quando foi possível conhecer a Escola Estadual Cônego Ângelo, cuja história suscitou interesse. A investigação se inscreve na história da educação em geral e na história da educação de Ituiutaba em particular. Seu ponto de partida foram estes questionamentos: como eram as relações entre economia e analfabetismo no contexto de criação e funcionamento do Grupo Escolar Cônego Ângelo em seus primeiros anos? Qual era o perfil do corpo docente e discente dessa escola? Que concepções, práticas, métodos e conteúdos educacionais subjazeram às atividades educacionais desse grupo escolar? A pesquisa enfoca a escola no período que vai de 1963 — ano de criação — a 1974 — ano que a escola deixa de ser grupo escolar e passa a ser escola estadual.

Averiguar essas indagações exigiu estabelecer um objetivo de pesquisa: *analisar* histórico-interpretativamente o processo de criação, constituição e funcionamento do Grupo Escolar Cônego Ângelo; e cumprir tal objetivo demandou desdobrá-los em objetivos mais específicos: *conhecer* o contexto histórico e político e sua influência na educação; *identificar* concepções e projetos educacionais nas práticas educacionais cotidianas desse grupo escolar; *delinear* o público a que se destinava essa escola.

A compreensão a ser produzida com o alcance desses objetivos vai derivar da leitura analítica das fontes de pesquisas: documentos da escola, livros de matrículas, cadernos de promoções de alunos, caderno de inspetoras, atas de reunião de professores, diários de classe, materiais pedagógicos e fotografias; textos de jornais e entrevistas com ex-diretora, três ex-professoras e três ex-alunas, para compreender as práticas e o cotidiano escolares no período elegido. A memória possibilitou compreender muito do passado Grupo Escolar Cônego Ângelo que se inscreveu nas experiências vivenciadas. Expôs o que não consta explicitamente nas demais fontes. Sobretudo, pôde “[...] devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras” (THOMPSON, 1992, p. 22).

A leitura dessas fontes foi, então, o procedimento-chave para desenvolver a pesquisa. Ela foi feita seguindo uma metodologia de abordagem qualitativa de processos histórico-sociais e segundo procedimentos do método histórico dialético para explorar as relações entre o dado particular e o dado geral. Conforme Moreira (2002), uma pesquisa tal supõe interpretar — daí a necessidade de imersão do pesquisador na construção da pesquisa; de sua atenção a sentidos e emoções que lhe permitam reconhecer como os participantes produzem conhecimentos e práticas; também supõe a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto (CHIZOTTI, 1991). Isso significa buscar não só resultados, mas também processos para construir uma compreensão sólida de realidades não quantificáveis; por exemplo, sentidos, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes; significa explorar mais a fundo relações, processos e fenômenos não redutíveis à operacionalização de variáveis (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 1992).

A realização das entrevistas orais<sup>1</sup> seguiu a seguinte metodologia: leitura e fichamento de textos sobre o assunto da pesquisa e seleção de informantes para a pesquisa: pessoas com vínculos diretos com o Grupo Escolar no período proposto, a exemplo de ex-alunos, ex-professores e ex-diretores. As entrevistas foram abertas, com base em critérios da História Oral. Como metodologia, a História Oral se abre à articulação de diálogos com outras fontes em prol de análises de processos sociais (MEIHY, 2012). A análise dialética dos dados supôs ordenação, classificação, reclassificação e apresentação mediante leitura crítica. Leitura fundada na descrição e no questionamento dos dados, atenta à estrutura do diálogo, aos detalhes e às características relevantes à apreensão do objeto em estudo.

Realizar um estudo histórico exigiu imergir no interior da instituição escolar pesquisada em busca de suas origens, seu desenvolvimento ao longo do tempo e suas transformações ocorridas materiais, em busca da identidade dos participantes inseridos neste espaço e das práticas ali realizadas. A história de uma instituição escolar é a história da educação, daí a importância de entendê-la com um todo, como contexto geral, como sociedade. O essencial nas pesquisas sobre instituições (escolares) usando o método dialético é contextualizar o particular com o geral, formando uma totalidade social. Defendemos uma linha metodológica que descreva o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural (NOSELLA; BUFFA, 2005). Daí surgem a

---

<sup>1</sup> O processo de aprovação A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia. Mas foi árduo. Só nos últimos momentos da pesquisa houve aprovação, porém compreendemos de foi de grande importância as entrevistas para esta pesquisa. A dificuldade se resume em acesso as fontes que estavam na escola, e aprovação do comitê de ética.

história e a filosofia da instituição pesquisada por completo. Segundo Nosella e Buffa (2009, p. 3), os estudos sobre instituições escolares “[...] elevam nos educadores o nível de responsabilidade pelos atos e estimulam nos leitores o gosto pelos estudos da história local e nacional”.

O levantamento e a leitura aprofundada de estudos publicados sobre instituição escolar ajudaram a compor uma contextualização mais de alguns temas centrais, como a intervenção militar na política com o golpe de 1964, que impôs a ditadura como regime de governo. O resultado foi o controle dos direitos civis e políticos da sociedade por meio da repressão. Não por acaso, os anos de governo militar foram dos mais violentos da história brasileira. Os instrumentos legais de repressão conhecidos como atos institucionais subsidiaram o governo dando status de legalidade a medidas de repressão.

O Estado se tornou mediador de anseios empresariais de brasileiros e estrangeiros. Exemplifica isso os acordos entre Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development, dos Estados Unidos. Tal acordo cobriu o ensino primário, médio e superior com articulação entre os níveis, treinamento de professores e produção de material didático. Houve controle do sistema educacional, que se tornou veículo de valores do capital como a competição. Disciplinas como Aptidão do Lar — para a formação das meninas quanto a afazeres domésticos — e Educação Moral e Cívica entraram no currículo. A lei 5.692, de agosto de 1971, veio dar feição tecnicista à educação escolar.

Essas questões, além daquelas arroladas antes, permeiam as seções que desdobram a dissertação, onde são exemplificadas associadamente ao objeto de estudo.

A seção 2 apresenta o contexto educacional, político e econômico em que surge o Grupo Escolar Cônego Ângelo. Entra em cena uma retomada da memória histórica de Ituiutaba com ênfase em sua formação social, econômica, política e religiosa, com a presença da Igreja Católica, que buscou agir em prol de anular certo isolamento que município vivenciava para torná-lo um “celeiro maravilhoso”; o que de fato aconteceu: a agricultura projetou a economia municipal; e com a projeção veio a atenção dos olhares: de uns, para a prosperidade, de outros, para os problemas, como o analfabetismo que grassou em Ituiutaba assim como as lavouras de arroz. A força econômica não bastou para elevar os percentuais relativos à educação. Décadas separaram a fundação das duas primeiras escolas públicas de Ituiutaba: 1908/10–1947; outras vieram quase dez anos após, dessa vez com mais urgência, o que levou a um funcionamento improvisado e incerto por conta da falta de financiamento.

A seção 2 apresenta o contexto algo turbulento em que o Grupo Escolar Cônego Ângelo foi criado, 1963. Dois anos decorreram então da aprovação da LDB, que polarizou um

debate central na história da educação no país: de um lado, a defesa de ensino público, laico e gratuito; de outro, o contrário disso. O processo levou trezes anos entre a elaboração do projeto de lei e a aprovação da lei. Venceram os contrários; e ainda que a educação não tenha se tornado laica, a Igreja conseguiu penetrar nas diretrizes e bases da educação. De tal modo, onde o Estado se ausentava — a exemplo da construção de prédios para escolas recém-criadas —, a Igreja agia, como no caso do Grupo Escolar Cônego Ângelo, cujas primeiras instalações de funcionamento se associaram com a ação católica de algum modo.

Paralelamente, uma campanha nacional de alfabetização alcançava os rincões do Brasil com a construção de grupos escolares que viriam democratizar a educação, porém segundo interesses privados. A ascensão do governo militar, em 1964, implicou retrocessos com o corte de verbas, a repressão e assinatura de acordos de colaboração com os Estados Unidos, além de impor uma reforma educacional com a lei 5.692/71, que extinguiu o grupo escolar como categoria educacional na legislação; extinguiu um símbolo máximo da República e das intenções de democratizar a educação. Não por acaso, atitude condizente com um governo ditador.

A seção 3 aprofunda a compreensão do funcionamento de um grupo escolar em tempos de ditadura com base na memória dos arquivos — escolares e particulares — e de membros da comunidade escolar que se associou com o Grupo Escolar Cônego Ângelo entre 1963 e 1974. O texto expõe a organização espacial do grupo escolar, que, curiosamente, ocupou três lugares ao mesmo tempo, tal era a falta de prédios escolares. O entendimento dessa peculiaridade deriva, em grande medida, da memória de ex-diretora, ex-professoras e ex-alunos. Seus relatos dão uma medida de como a escola funcionava em dois lugares sobre os quais não foram encontradas registros do passado. Ao lado de documentos impressos, essa memória foi central para entender o cotidiano das práticas pedagógicas e avaliativas, assim como de atividades extraclases, comemorações, desfiles e festividades, patentes na educação pública sob o signo da ditadura.

Esperamos que este estudo amplie o conhecimento histórico da educação pública no município de Ituiutaba, pois enfoca uma escola ausente nas pesquisas acadêmicas até então. Foi feita com a preocupação de não só escrever parte de sua história, mas também — diria Sanfelice (2006) — de entender o exercício da educação na sociedade e o uso das instituições escolares para realizá-la. Isso porque estas mostram e ocultam a forma como realizam a educação. É claro: a história de uma instituição tem relevância se estiver interligada com o contexto da sociedade em que está inserida; e essa interligação requer, do pesquisador, que

não só descreva as fontes, mas também as interprete para saber, por exemplo, se a pressão social pôs em discussão o analfabetismo e os sujeitos centrais da escola: aluno e professor.

## 2 SURGIMENTO DO GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO: CONTEXTO EDUCACIONAL, POLÍTICO E ECONÔMICO

*Que a cidade mudou, basta olhar. Gerações novas e desencantadas conglomeram-se em colmeias de cimentos sem ar e sem amor, e partiram para a vida de olhar cínico e punhos duros, cheios de ritmo e violência, mas angustiados como pássaros em busca de espaço onde voar. Não, não há dúvida, a cidade mudou.*

— VINICIUS DE MORAES

Uma cidade traz a marca do seu passado, a sua memória histórica, por meio da cartografia e dos símbolos marcados no seu espaço, no desenho das ruas, bem como na visão das pessoas que vivem nela. Assim, nessa perspectiva, a cidade traz em si mesma espaços geo-históricos que, ao ser investigados, descobrem-se formas de organização como referência de civilidade, significados religiosos e construção de estilos de vida de determinada população.

Segundo Medeiros Neta (2011, p. 14),

As cidades não contam o seu passado, mas elas contêm como linhas da mão, escrito nos traçados das ruas, templos, das praças e das escolas, bem como nos sentimentos daqueles que vivem na e a cidade. Por isso expressamos que a urbe é passível de leitura através de sua disposição cartográfica, dos agentes produtores de espaço e de sociabilidades das segregações dos sujeitos, dos sentidos e de outros temas possíveis, pois múltiplos podem ser os olhares direcionados para as cidades e suas histórias escritas em seu espaço e nas práticas de homens e crianças que as habitam.

Nesse sentido, pode-se pensar a cidade como agente impulsionador e materializador das dimensões da cidadania e da educação, uma vez que os projetos urbanos e escolares são os principais responsáveis para a construção de modelos referentes ao corpo humano e ao corpo cidadão, ou seja: “[...] planejar a cidade é ao mesmo tempo pensar a própria pluralidade do real e dar efetividade a este pensamento do plural: é saber e poder articular” (CERTEAU, 1994, p. 172).

Compreende-se que, neste espaço urbano formativo, os homens exercem toda forma de poder e de práticas que se orientam pela sociabilidade religiosa e sociocultural, que vão construindo na urbe espaços de convivências.

## 2.1 Memória histórica de Ituiutaba: contribuições de padre Ângelo

De acordo com Chaves (2016), o município de Ituiutaba<sup>2</sup> (MG) está relacionado ao processo de adentramento, conquista e ocupação como consequente povoamento no interior do Brasil sob incentivo agropecuário extensivo. Encontrava-se voltado para o mercado interno e chegada de várias pessoas de outras localidades na região, conhecida como Triângulo Mineiro<sup>3</sup>, as quais se deslocavam para o desfrute das terras recebidas por doação do Império - as sesmarias. Foi assim, que, de acordo com Oliveira (2003), o povoamento teve seu início em meados do século XIX, em decorrência do processo de ruralização, ou seja, a transferência de elementos característicos das sociedades rurais para o meio urbano. A consequência deste processo se deve à queda da produção das minas de ouro que obrigou a população da cidade e de vilas a buscar outras formas de sustento.

É interessante observar que este processo de ocupação do interior de Minas Gerais e consequente conquista e povoamento fez com que, naquela época, Ituiutaba se tornasse rota obrigatória para a passagem dos sertanejos em direção ao Mato Grosso e ao Sudeste Goiano. Com isso, em 1820, Chaves (2016, p. 17), explica que,

[...] quando Joaquim Antonio de Moraes e José da Silva Ramos chegaram ao Sul de Minas e se instalaram com suas famílias respectivamente nas fazendas de São Lourenço e do Carmo — ambas compreendiam uma área entre os córregos Sujo e Pirapitinga.

Desse modo, vai sendo construído o sentido de uma ocupação relacionada a uma conquista de terras sob o impulso da agropecuária que demarcara não só a cidade de Ituiutaba, mas também o Triângulo Mineiro. Posteriormente, a chegada do Padre Antônio Dias Gouveia, em 1830, que era também um sesmeiro e proprietário das Três Barras à margem do Rio Tijuco, traz uma importante explicação a respeito da influência lusitana dos senhores religiosos, e devotos de São José, segundo Chaves (2016, p.17):

---

<sup>2</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “[...] Ituiutaba é uma fusão de vocabulários tupis, que significa ‘povoação do Rio Tijuco’. Os primitivos habitantes do Município eram ameríndios, pertencentes ao Grupo G, também chamados Caiapós. Uma das tribos que deixaram fama na região foi a Panariás, muito bem estudada pelo uberabense, Alexandre Barbosa. Foi aldeada na atual povoação de São Francisco de Sales, às margens do Rio Grande, no vizinho Município de Campina Verde. Conforme assinala o historiador Edelweis Teixeira, os Panariás deixaram seus vestígios à margem dos rios Tijuco e Prata, além de igaçabas funerárias, aqui e acolá. Praticamente, não houve luta entre os ameríndios e o invasor branco, pois os silvícolas, tão logo verificaram a superioridade de armas dos desbravadores, ou se submeteram e foram agrupados na aldeia de São Francisco de Sales, ou foram expulsos para Goiás e Mato Grosso. As principais artérias de penetração na zona de Ituiutaba foram os rios Prata e Tijuco, principalmente o primeiro. Segundo Dr. Edelweis Teixeira, partiram de Desemboque várias expedições com o objetivo de descortinar e conhecer a região entre os rios Grande e Paranaíba” (ENCICLOPÉDIA..., 1959, p. 304–9).

<sup>3</sup> Cf. Lourenço (2010).



[...] os primeiros desbravadores resolveram de comum acordo consolidarem, por intermédio de um contrato verbal (1832), a doação de partes de suas terras ( uma légua e meia do Sul ao norte e meia légua da nascente ao poente), para a construção de uma capela e um cemitério.

A autora observa que, perto do córrego Sujo, foi erguida a capela de São José — atual catedral de São José — de pau a pique e coberta de folhas de buritis e, ao seu lado, foi construído o primeiro cemitério ou como denominou Chaves (2016, p. 17), “[...] chão sagrado para os despojos dos entes queridos”. Dessa forma, o povoado de São José do Tijuco — atualmente Ituiutaba — foi se organizando em torno da capela de São José, que se constituiu como elemento central do povoado, atendendo a toda comunidade rural, no que se refere a missas, casamentos e batizados, visto que a religião católica era a oficial do Império.

Vale observar ainda que o primeiro abastecimento de água foi organizado em 1875, e as irmandades dos “irmãos pretos” de Nossa Senhora do Rosário foi iniciada em 1866, o que evidencia o papel do clero e da igreja na sociedade. Com isso, a Freguesia de São José estava consolidada.

Conforme Oliveira (2013, p.2):

Em 7 de novembro de 1860 a lei mineira n. 1.360 criou a *Freguesia de São José do Tejuco*, desmembrando-a da de N. Sra. do Carmo, da cidade de Prata. Porém, somente em 1861 saiu a provisão do governo para o seu primeiro vigário, na pessoa do Pe. Fortunato Alves Pedrosa de Resende, no cargo de capelão<sup>4</sup>. Consta como marco da história de Ituiutaba a chegada do Padre Ângelo Tardio Bruno, que teria vindo devido a um abaixo assinado liderado por Antônio Pedro Guimarães, que o teria conhecido em S. José do Tocantins. A provisão do bispo de Goiás data de 20 de fevereiro de 1883, encarregando Pe. Ângelo das freguesias de S. José do Tejuco e S. Francisco de Sales. Chegou ao povoado em março do mesmo ano tendo exercido, ao longo de sua estada, vários cargos como, *vereador especial do Distrito (1901), juiz de paz, cônego da diocese do Sagrado Coração de Jesus em Uberaba (1909) e outros. Consta que além de melhorar as instalações da matriz, construir a capela de N. Sra. da Abadia, instituindo a festa em honra dessa Santa na freguesia, fundar os colégios de Santo Antônio e o futuro Colégio das Freiras, também fez, com João Gomes Pinheiro, o traçado das ruas do povoado, construiu casas e pontes (grifos nossos).*

Neste movimento de consolidação, destaca-se a relevância da chegada do padre Ângelo Tardio Bruno (1883) na Freguesia de São José do Tejuco. Para este estudo, vale compreender a importância da presença desse sacerdote no povoado, cuja força religiosa e política refletira na escolha do nome do Grupo Escolar, objeto desta pesquisa, que recebeu, no

---

<sup>4</sup> Naquela época, os padres eram pagos pelo governo e recebiam o salário de 200 mil reis anuais (OLIVEIRA, 2010).

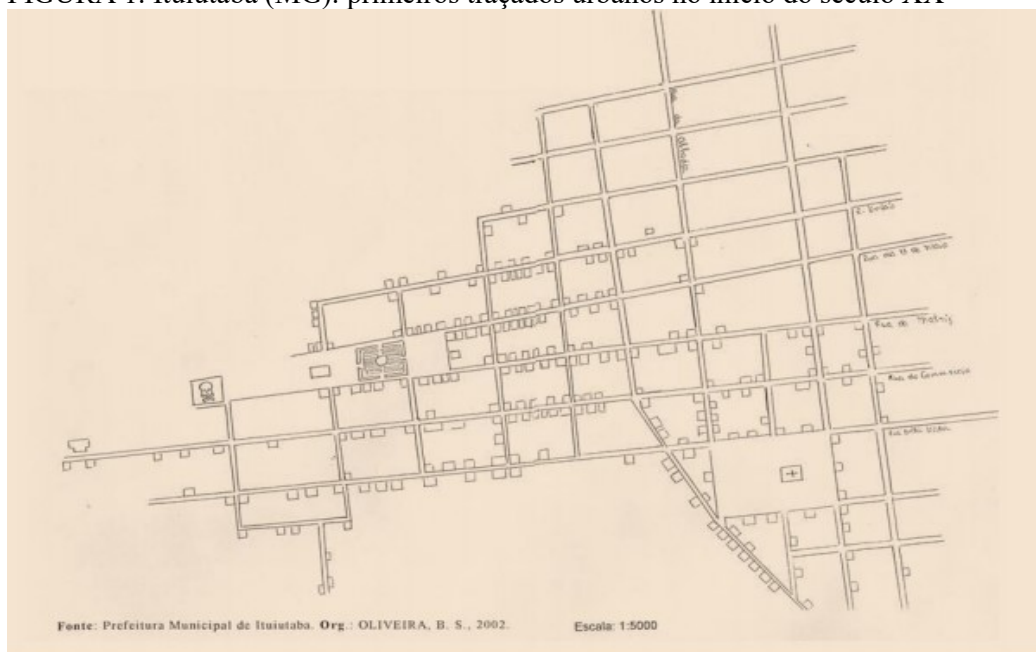
decênio de 1960, o nome de Grupo Escolar Cônego Ângelo. Intenta compreender ainda a relevância do padre Ângelo no município com o objetivo de apreender o motivo pelo qual a instituição escolar recebera o seu nome.

Oliveira (2003) destaca que Cônego Ângelo conquistou a simpatia dos moradores, exerceu liderança política, participando inclusive da emancipação política do município de Ituiutaba. Nesse movimento, de acordo com Chaves (2016, p.18):

Com a chegada do Padre Ângelo Tardio Bruno (1883) e apoio de João Gomes Pinheiro, elaborou-se o traçado das primeiras ruas; concedeu-se licença para a construção das primeiras residências no terreno do patrimônio; edificou-se o primeiro pensionato para jovens do sexo masculino (1940), transformado, posteriormente, em escola primária e, mais tarde, expandido para o curso médio; ergueu-se a Capela de Nossa Senhora da Abadia (1981). Ambos cooperaram para as construções das primeiras edificações e pontes, 19 bem como auxiliaram na preparação do solo para o plantio de grãos (arroz, milho, gergelim, feijão) e cana-de-açúcar.

À Igreja Católica cabia ações de cuidar dos problemas disciplinares e ministrar sacramentos, enquanto a pregação ficava sob responsabilidade de missionários do clero (BETHELL, 1998). Nesse sentido, pode-se observar a seguir os primeiros traçados das ruas.

FIGURA 1. Ituiutaba (MG): primeiros traçados urbanos no início do século XX



Fonte: Chaves (2016, p. 37).

Conforme Bethell (1998, p. 9), “[...] nenhuma cidade foi construída sem a existência de um núcleo em que se destacam os elementos hierárquicos religiosos”.<sup>5</sup> Segundo Chaves (2016, p. 36), no que se refere à cidade, o seu traçado ficou sob o domínio histórico da Igreja Católica. A predominância de área plana na cidade permitiu que adquirisse um traçado geométrico tradicionalmente conhecido como quadriculado, muito comum em áreas planas, bem como em qualquer tipo de terreno.

Segundo Oliveira (2003), até 1911, a Igreja Católica constituiu-se como primeiro agente imobiliário *in loco*; possuía ampla área urbana na localidade central, a qual, após 1950, foi adquirida pela prefeitura municipal para criação de bairros, a fim de promover a ocupação urbana. Na visão de Côrtes (2001), padre Ângelo Tardio Bruno, nascido em Nápoles, Itália, em 1847, foi o maior benfeitor do município. A autora traz a descrição desse sacerdote, expressando o sentimento de Antônio Pedro Guimarães, então fazendeiro responsável pelo convite que trouxe o cônego Ângelo a Ituiutaba.

Em relação ao legado deixado por ele, pode-se observar que:

Padre Ângelo foi um homem providencial. Aqui chegando, simpatizou logo comigo e com o povo simples do sertão. Além de cuidar das almas, pensava no bem estar da população. Sempre, começou a trabalhar com afinco a meu favor, que, nesta época, era um pequeno arraial. Juntamente com João Gomes Pinheiro, Padre Ângelo fez o traçado das minhas ruas, construiu as primeiras casas, várias pontes e começou a cultivar as minhas terras. Aumentou a pequena e modesta igreja, que já não comportava os fiéis. Aumentou número de altares e providenciou bancos. E, sob seu patrocínio, fundou a primeira Banda de Música em 1886. Francisco Gonçalves Moreira (Guató) doou os instrumentos e foi o próprio maestro. Padre Ângelo, estendendo os olhos sobre a Vila que ainda se achava em festa, sentiu-se plenamente feliz. Já não era mais aquela “corruptela” que encontrara no início. Em 1910, Padre Ângelo Tardio Bruno foi elevado a Cônego do Cabido Diocesano de Uberaba (CÔRTEZ, 2001, p. 43–4; 62)

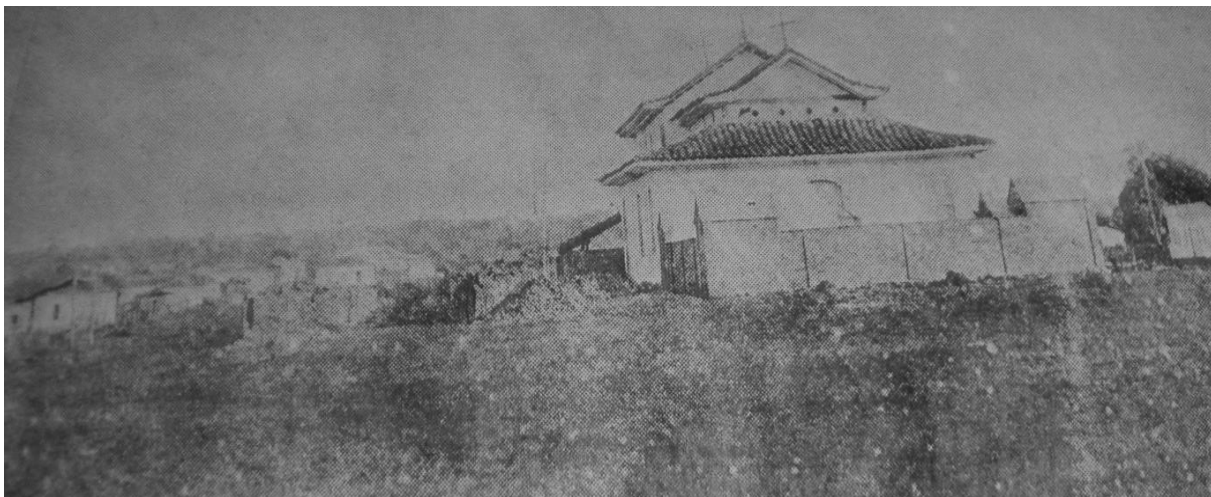
A memorialista identifica Padre Ângelo como o benfeitor da cidade de Ituiutaba que apresentou uma sólida relação de confiança com a comunidade. Para a autora, assim como para outros memorialistas locais, Padre Ângelo ganhou admiração e respeito da comunidade, sendo sua fama de benfeitor da cidade mencionada também na revista do centenário da escola Estadual João Pinheiro, editada em 2008. Ao propagar os princípios da fé e do trabalho, nos primórdios do século XX, padre Ângelo implantou as bases civilizacional e urbana que

---

<sup>5</sup> No original em espanhol: “Ninguna ciudad se construyó sin la existencia de un núcleo en el que destacaban los elementos jerárquicos religiosos” (BETHELL, 1998, p. 9, tradução nossa).

também iriam definir o desenvolvimento econômico de Villa Platina, conforme figura, abaixo.

FIGURA 2. Vista parcial da cidade de Ituiutaba entre 1903 e 1904, até então com o nome de Villa Platina



Fonte: Chaves (2016, p. 21).

Observa-se, na figura, acima, que, ao centro, ficava a Igreja Matriz. Ao lado esquerdo, nota-se a presença de algumas residências. Sob a tutela do Padre Ângelo, Villa Platina desenvolvia-se. Em 1910, Padre Ângelo deixa a cidade de Ituiutaba, dirigindo-se para Uberaba, elevando-se a Cônego nesta cidade, de acordo com a matéria publicada no Anuario de Minas Gerais, a seguir:

FIGURA 3. Decreto da Sagrada Congregação Consistorial de 22 de julho de 1909

Por Decreto da Sagrada Congregação Consistorial de 22 de julho de 1909 foi erigido o Cabido Diocesano, o qual foi instalado solememente a 19 de dezembro do mesmo anno, ás 8 horas da manhã, na Cathedral da cid. de Uberaba.

O Cabido Uberabense tem 10 dignidades (conegos), sob a presidencia do Bispo Diocesano.

Os capitulares são os seguintes :

Arceidiago : Monsenhor Ignacio Xavier da Silva.

Conego Pedro Pezzuti.

Conego Angelo Tardio Bruno.

Conego Theophilo Jose' de Paiva.

Conego Pedro Ludovico Santa Cruz.

Conego Osorio Ferreira dos Santos.

Conego Joaquim Augusto de Amorim.

Conego Mario Coelho de Mendonça.

Conego Cesar Borges Pereira.

Conego Jose' João Perna.

Supranumerarios :

Conego Anamas Tobias de Aguiar.

Conego Getulio Alves de Mello.

Conego João Marques de Oliveira.

Fonte: *Anuario* (1911, p. 57).

Neste sentido, mesmo com a influência da instituição religiosa na história da cidade, em relação à habitação, é necessário ressaltar a presença da mão de obra escrava que ajudou no crescimento do município, como afirma Maricato (1982, p.17–8):

Não era apenas no latifúndio rural que o trabalho escravo constituía o motor da colônia e mais tarde do Império. As cidades também eram movidas por esse tipo de trabalho. [...] os escravos, dentre muitas outras funções, eliminavam os dejetos, abasteciam as casas de água, uma vez que a canalização era inexistente, abastecia de lenha a cozinha, eliminavam o lixo. Tanto o transporte de mercadorias como o de pessoas era feitos por escravos. [...] a construção de edifícios e demais obras do período colonial e imperial foi baseada no trabalho escravo.

Segundo Lourenço (2007, p. 188), o trabalho escravo era um valor disseminado na sociedade mineira e legitimado por pequenos e grandes proprietários de terras. Na cidade, foram construídos alguns edifícios e instalada a Câmara municipal, onde os vereadores passaram a debater os problemas da comunidade. A cidade contava ainda com poucas residências, conforme figura, a seguir.

FIGURA 4. Ituiutaba: construção do edifício da Câmara Municipal, 1901



Fonte: Chaves (2016, p.21).

Para Chaves (2016, p. 19), os escravos realizavam diversas tarefas, dentre as quais, destacam-se:

a) idealização do primeiro sistema de serviço de água (1875), com a construção de uma represa e de um rego d'água para servir a população, que, anteriormente a esse acontecimento, buscava água nas minas existentes às margens dos Córregos Pirapitinga e São José; b) desenvolvimento das lavouras de grãos (arroz, milho, mandioca, feijão), compreendendo as etapas de preparo do solo, de semeadura, de colheita e de acondicionamento dos produtos cultivados e c) contribuição religiosa, com a criação da associação Irmandades dos “Irmãos Pretos” de Nossa Senhora do Rosário (1866).

Pode-se então dizer que os escravos muito contribuíram para o desenvolvimento das terras de São José do Tijuco, principalmente nas lavouras dos grandes proprietários de terras. Com eles, vieram suas culturas, seus costumes e suas crenças, fixaram importantes festas religiosas, por exemplo, as “Festas do Rosário” e o “Auto do Congado”, que, segundo Zaccoli (2001), eram festas para se guardar na memória.

É neste contexto que, a partir do decênio de 1915, Segundo Brant (1953), a cidade recebeu a denominação de Ituiutaba, nome originário de expressões ameríndias: *i* (rio), *tuiu* (tijuco) *taba* (povoação), criado pelo senador Camilo Chaves, cujo significado é povoação do rio Tijuco.

A cidade viveu momentos de fase áurea e turbulências que podem ser divididos em três ciclos referentes à pecuária, mineração e agricultura. O ciclo da pecuária iniciou-se com o plantio do capim jaraguá para formação de pastos; a exploração dos minérios foram nas terras férteis próximo aos rios, e o da agricultura teve como objetivo o plantio de arroz, feijão, milho, sendo este último utilizado na suinocultura, que também se desenvolveu a economia da região.

No período de 1935 a 1945, a região viveu o surto da mineração de garimpo de diamantes no Rio Tejuco. Segundo Silva (1997, p. 7)

[...] a partir da segunda metade da década de 1930 essa região do Pontal do Triângulo Mineiro, recebeu uma onda migratória atraída pelo garimpo no rio Tijuco. Após a decadência da zona de garimpo muitos nordestinos permaneceram na região, o que acreditamos tenha constituído um dos pontos de ligação para a vinda de trabalhadores nordestinos para a lavoura.

O terceiro ciclo foi o mais importante, pois foi quando se ortogou à cidade o título de Capital do Arroz. Nesses termos, a cidade é detentora de uma história, com seus ciclos econômicos de altos e baixos, com a presença política de seus agentes municipais, da população, da influência da igreja, principalmente em relação à experiência do Padre Cônego Ângelo Tardio com seu projeto cidadantino. Com isso, a força religiosa da cidade alcança a década de 1960, chegando a ter um grupo escolar com o nome de um religioso, a partir de

iniciativa pública. Na figura, a seguir, pode-se observar a Praça Cônego Ângelo e, ao fundo, a Igreja Matriz, no centro, fiéis reunidos, após a missa dominical, em 1927.

FIGURA 5. Ituiutaba: praça Cônego Ângelo, 1927



Fonte: Chaves (2016, p.18).

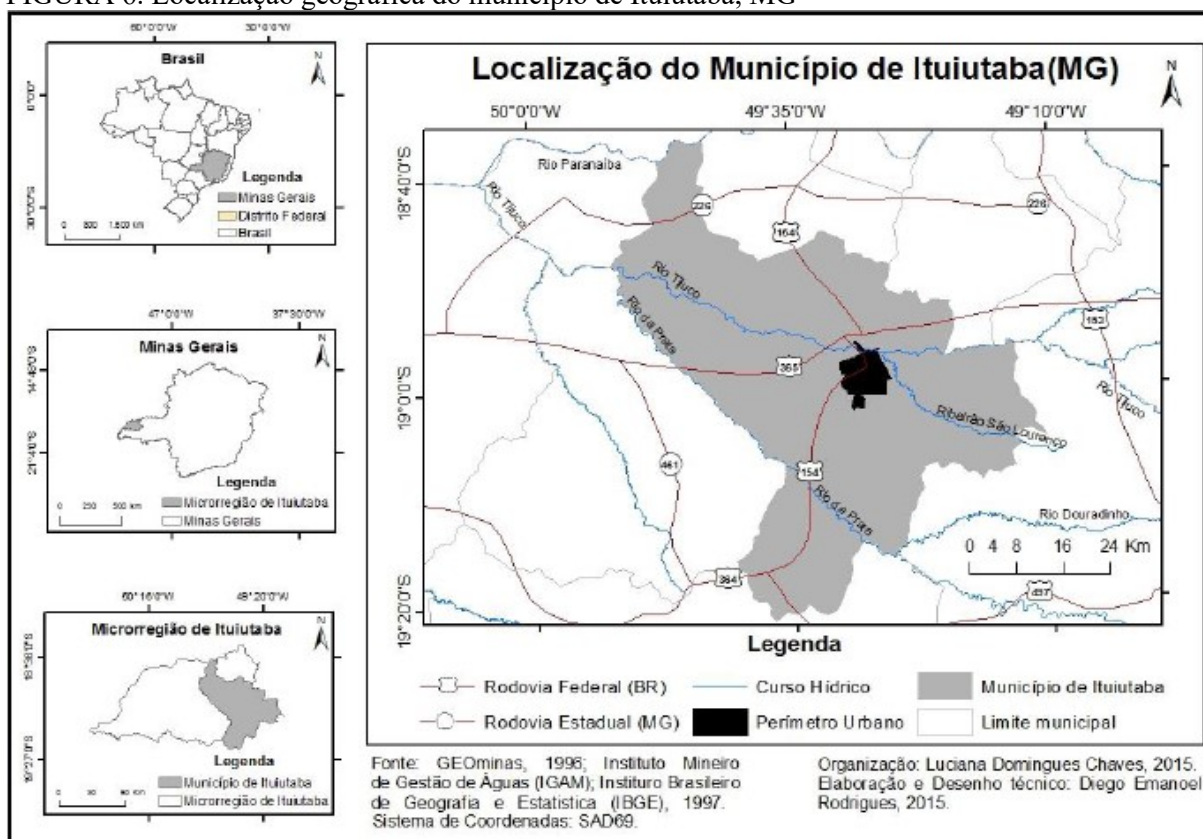
Embora a articulação entre o religioso e o público nos anos de 1960 não seja o foco desta pesquisa, não se pode deixar de destacar a participação política do Padre Cônego Ângelo na organização da cidade de Ituiutaba e a influência religiosa que o grupo escolar — objeto deste estudo — adquiriu por meio da apropriação, nomeação do nome do Padre Cônego Ângelo Tardio, importante benfeitor para o desenvolvimento da cidade.

## 2.2 Isolamento do município e a luta de seus benfeitores para torná-lo em “celeiro maravilhoso”

Para desvendar os aspectos que constituem o cenário da implantação e constituição do Grupo Escolar Cônego Ângelo no início dos anos de 1960, apresenta-se um contexto de urbanização e expansão educacional no município de Ituiutaba.

A sede municipal fica localizada na região polo do Pontal do Triângulo Mineiro, na porção oeste de Minas Gerais, conforme figura, abaixo.

FIGURA 6. Localização geográfica do município de Ituiutaba, MG



Fonte: Chaves (2016, p.22).

O jornal *Lavoura e Comércio*, cujo editor era Odorico Costa, apresentava a riqueza de um Eldorado com atividade econômica bastante expressiva, no entanto, ficou isolado pelo fato de o poder público estadual não ter investido seus esforços no município. Pela relevância da matéria para este estudo, ela será exposta na íntegra. A matéria destaca ainda o isolamento do município e a luta de seus benfeitores para que Ituiutaba viesse a ser considerada o Celeiro Maravilhoso.

Si surpreendente é a capacidade da terra para a criação e a invernagem de gado, não menos o é para plantação de cereais, cujos coeficientes de produção deixam a perder de vista as previsões mais otimistas. A topografia favorece, como em nenhuma outra parte de Minas, a lavoura oratória e o estabelecimento de rodovias para a comunicação das propriedades rurais entre si e com a sede do município. Não obstante, a agricultura ainda não tomou o incremento que essas condições naturais propiciam, devido ao custo do transporte dos seus produtos desde o meio rural até os vizinhos pontos ferroviários de Uberlândia, Uberaba e Porto do cemitério<sup>6</sup> (Colômbia). Não suportando esses produtos os fretes caros do caminhão a gasolina, acrescidos de elevado pedágio para o primeiro desses pontos, que é o mais próximo e mais procurado, a consequência é não irem, por via de regra, aos mercados

<sup>6</sup> Primeiro nome da cidade de Colômbia, um município brasileiro localizado no interior de São Paulo. Disponível em: < <http://www.colombia.sp.gov.br/Pagina/Listar/383> > Acesso em 06 de out de 2017.



consumidores, ficando, muitas vezes, represados no município, quando a safra; excessiva. Faz exceção o arroz, que, dando admiravelmente tanto nos terrenos húmidos, como nos terrenos secos do município, abastece duas grandes máquinas de beneficiar existentes na sede e sobra ainda para ser exportado, em casca, e em larga escala para o mercado de Uberlândia. Quanto ao milho, que também prospera excepcionalmente, em vez de ser exportado é mais geralmente empregado na engorda de porcos, que, estes sim, constituem objeto de assídua e ponderável exportação. Releva acentuar que a atividade econômica do município, tão expressiva nos seus índices, tem na subdivisão da propriedade um dos seus melhores fatores. [...] Assim, pois, a gleba, ubérrima e acolhedora, tenta deveras os que, chumbados a solos ingratos, gastam, sem proveito e sem esperança, os seus capitais e as suas energias e está apenas reclamando transportes mais fáceis e mais baratos para tornar-se um celeiro maravilhoso do país (LAVOURA E COMÉRCIO, 1934, p. 8).

De acordo com a matéria, acima, nota-se que as terras eram muito produtivas, não obstante, o traslado das mercadorias ficava oneroso para os comerciantes, uma vez que se cobravam pedágios e a cidade não contava com ferrovias. Sobre a função das ferrovias, Brandão (1989, p. 93) explica que:

[...] as ferrovias trouxeram grande dinamismo para o Triângulo. Dentre os fatores positivos, cabe destacar o impacto sobre o mercado de terras ( rural e urbano) a infra-estrutura urbana ( prédios algumas demandas intersetoriais e etc) a implantação de oficinas de reparos e investimentos em serviços de transporte fluvial.

Nesse sentido, há de se concordar com Oliveira (2013, p. 203), quando afirma que Ituiutaba não usufruiu dessa oportunidade, considerando que, “[...] como Ituiutaba (MG) estava fora dos eixos de transporte no Triângulo Mineiro, seu desenvolvimento sempre esteve aquém das cidades de Araguari (MG), Uberaba (MG) e Uberlândia (MG)”. Esta ideia de que o distanciamento das vias de circulação regional impactou diretamente o desenvolvimento territorial é reforçada, quando Guimarães (2010), afirma que se o ramal ferroviário, cuja construção foi autorizada em 1907, para interligar as margens do rio Paranaíba a Uberaba (MG), passando por Prata (MG) e Ituiutaba tivesse sido construído, o Triângulo Mineiro possivelmente apresentaria outra forma de organização.

Se este projeto também tivesse sido realizado tudo indica que a história do Triângulo poderia ter sido muito diferente. Provavelmente Uberlândia teria sido apenas mais um ponto de estação ferroviária e a construção de Ponte Afonso Pena não teria tido o menor efeito sobre a economia desta cidade. Os caminhos econômicos teriam sido outros e, portanto, uma direção diferente dos fluxos teria provido no Triângulo uma forma de organização imprevisível (GUIMARÃES, 2010, p. 83).

Assim, apesar de o ramal ferroviário não ter acontecido para o município de Ituiutaba, surgiu a estrada que interligava Uberabinha à Villa Platina (MG), passando por Monte Alegre, por iniciativa do empresário Fernando Alexandre Vilela de Andrade (ex-prefeito, 1908–11). Assim, interligou-se a cidade de Ituiutaba aos municípios de Uberlândia e Monte Alegre, transformando essa estrada na BR-365, que foi asfaltada durante o governo de Juscelino Kubitschek, na década de 1950.

Isso confirma a matéria apresentada no jornal *Lavoura e Comércio*, nos anos de 1930, conforme já mencionado. Assim, de acordo com o histórico de Ituiutaba, analisado nesta matéria, e em concordância com Oliveira (2003), pode-se afirmar que se criou uma verdadeira escola de democracia e municipalismo, cuja inspiração pautou-se em alguns benfeitores do passado, tais como Padre Ângelo Tardio Bruno, Jerônimo Martins e João Martins de Andrade. Possivelmente, tenha sido esta a razão pela qual duas escolas estaduais do município receberam o nome de Cônego Ângelo e João Martins de Andrade, respectivamente. E isso justifica a escolha do Grupo Escolar Cônego Ângelo, como objeto desse estudo.

Si o município tem hoje 310 quilômetros de rodovias , 160 abauladas e 150 não abauladas, deve os na maior parte á municipalidade. Si dispõe de um sub-posto de higiene, deve-o menos ao governo estadual que á municipalidade, que ofereceu o prédio, o dotou de instalações adequadas e subvenciona o serviço. Si a instrução, ministrada em sete escolas, não se interrompeu, deve-o á municipalidade, pois o Estado taxando os 10% para o fundo escolar, não creou, entretanto, as escolas correspondentes. Até as diligencias policiais, si a municipalidade não as custeia, nunca se realizam oportunamente por falta de verba para automóvel, com grave dano para tranquilidade publica. E assim por deante. No entanto, ao passo que a ação do Estado é tão deficiente e a União nula, aquele arrecadou no município, em 1933,... 336:192s279 e esta 85:885S600 contra uma arrecadação municipal de 198:331S019. Os três fiscos reunidos coletaram, portanto, no ano passado 620:408S898 (LAVOURA E COMÉRCIO, 1934, p. 9).

A matéria ainda aponta que a ação da união no município é nula, e a do estado, deficiente. O estado arrecadou uma quantidade superior ao município e em contrapartida nada fizera por ele. No entanto, o município de Ituiutaba, frente a este cenário, “ainda consegue se destacar na atividade agropecuária e na criação do rebanho bovino, fruto de sua herança histórica referente a sua ocupação no Triângulo Mineiro, pautada na exploração agropecuária e no incipiente desenvolvimento de técnicas agrícolas” (OLIVEIRA, 2013, p. 204–5).

Na perspectiva de Guimarães (2010), na época, o gado levou à formação de uma política coronelista, que direcionou a economia agropecuária. Na Figura 7, apresenta-se o total de bovinos do município.

FIGURA 7. Tabela com dados do efetivo de rebanho do município de Ituiutaba, 1920

Tipo de animal	Estabelecimentos		Cabeças		Proporção de B/A
	Quantidade (A)	% no total	Quantidade (B)	% no total	
Bovino	611	95,92	129.551	78,81	212,03
Equino	609	95,60	5.365	3,26	8,81
Asinino e Muar	178	27,94	731	0,44	4,11
Ovino	56	8,79	1.090	0,66	19,46
Caprino	39	6,12	965	0,59	24,74
Suíno	563	88,38	26.692	16,24	47,41
<b>Total</b>	<b>637</b>	<b>100,00</b>	<b>164.394</b>	<b>100,00</b>	<b>258,08</b>

Fonte: Oliveira (2013, p. 205).

As análises realizadas por Oliveira (2013) indicam que o rebanho representava a maior parte do efetivo do município, com a taxa de 78, 81%, sendo que 95,92% das propriedades recenseadas tinham densidade de 212, 3 cabeças por propriedade, número quatro vezes superior a segunda maior densidade (suínos). O efetivo total de gado bovino era 4, 85 vezes maior que o efetivo de suínos. Isso demonstra que a cidade de Ituiutaba, mesmo passando por esse isolamento político, devido à falta de incentivo do governo da União e Estado, por intermédio dos seus benfeitores do passado como Padre Ângelo Tardio Bruno, buscou forças na riqueza da agropecuária para tornar sua economia sustentável, uma vez que, em razão da precariedade ou ausência das vias de acesso, o distanciamento dos principais eixos econômicos do país tinha sido agravado. Importa observar que a matéria jornalística encerra-se da seguinte forma:

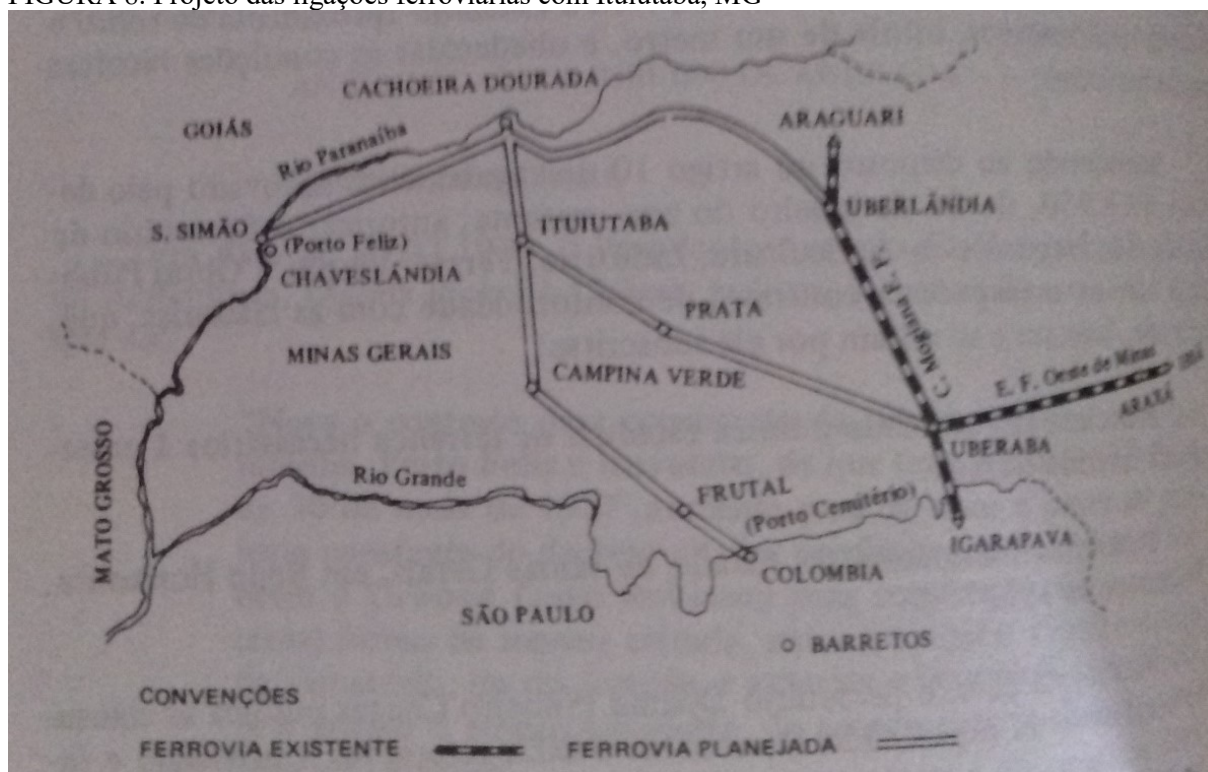
O plano de amparo é a nossa pecuária, é ainda, imposto por um dever superior de resguardar uma riqueza, tão trabalhosamente elaborada, dos riscos de uma debacle. O futuro do estado exige esse esforço da administração publica. E os pecuarista que tanto trabalham para o engrandecimento próprio e do Estado não podem ficar a mercê das contingencias, dos azares e das aventuras é indispensável cercá-los de garantias e abrir novas perspectivas de expansão para seus negócios. Tudo que era de seu dever o fizeram com singular espírito de iniciativa. Resta que os poderes públicos compreendam agora o seu dever (LAVOURA E COMMÉRCIO, 1934, p. 9).

Compreende-se então que a riqueza da municipalidade se assegurava na pecuária, no entanto, parecia não haver uma política rural no âmbito do Estado e da União que assegurasse o produtor rural. De forma geral, no Triângulo Mineiro, área onde a pecuária encontrava condições determinantes e propícias, o desenvolvimento do rebanho bovino mantinha o

dinamismo local e social, mas dependia de fatores econômicos determinantes para a comercialização do rebanho.

Segundo Silva (1997), Ituiutaba, no período de 1935 a 1945, viveu o surto do garimpo, que promoveu na cidade um movimento sem precedentes, dinamizando o comércio, visto que atraiu uma grande quantidade de pessoas, inclusive de nordestinos, que veio tentar a sorte por meio do garimpo. No entanto, paralelamente a esse processo de auge econômico, Chaves (1984, p. 150) aponta que “[...] a crise financeira mundial que teve início no craque da bolsa de nova de Nova York — e posteriormente a revolução de 1930 impediram o prosseguimento do projeto ferroviário”. Apresenta-se, a seguir, o projeto ferroviário que ligaria Ituiutaba a rede ferroviária Mogiana, retirando a cidade de seu isolamento social, político e econômico.

FIGURA 8. Projeto das ligações ferroviárias com Ituiutaba, MG



Fonte: Chaves (1984, p.150).

Mesmo com o ostracismo político, observado por Chaves (1984), o senador Camilo Chaves não esmorecia em sua tentativa de dotar a região de recursos necessários ao seu desenvolvimento. Na sequência, apresentam-se trechos da entrevista realizada pelo repórter do vespertino carioca com Camilo Chaves:

Nota-se que esse prolongamento entre a Estação de Colômbia e a cachoeira, deve ser ampliado além do Paranaíba, pelo território goiano até Goiânia e mesmo até o Araguaia. Precisamos ter em vista que Goiás é um dos Estados mais ricos do Brasil e necessário se faz que tudo envidemos para coletar as riquezas desse território prodigioso (A NOITE, 1944 apud CHAVES, 1984, p. 151).

Mesmo com todo esforço do senador Camilo Chaves Júnior, em relação ao prolongamento entre a estação de Colômbia até Cachoeira Dourada, ampliando além do Paranaíba até Goiânia, o governo novamente relegou para segundo plano a construção de novas ferrovias. Nessa perspectiva, o município de Ituiutaba contava com o esforço dos políticos locais e ostracismo político governamental. É importante observar que, quando se debatia a interiorização da capital da República,

Camilo Chaves pronunciou notável conferência no Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, do qual era membro, sugerindo a sua transferência para o Triângulo Mineiro. Logrou, com esse pronunciamento, grande repercussão, tendo sua conferência sido transcrita nos anais do Congresso Nacional. Camilo teve a satisfação de ser apoiado pelo notável estudo do Engenheiro Lucas Lopes e as pesquisas do Conselho Nacional de Geografia, que indicou, como um dos dois melhores sítios para a construção de Brasília, um local no Triângulo Mineiro próximo a Tupaciguara. É do conhecimento público a influência que exerceu o goiano General Poli Coelho, chefe da comissão da escolha do local da nova metrópole, na localização da nova capital, força essa aliada ao interesse político de Minas, cuja bancada da Câmara dos Deputados votou pela opção do planalto Goiano para que o Estado não ficasse privado do concurso da rica região triangulina. Providencialmente, Brasília está no local certo (CHAVES, 1984, p. 153).

Neste processo, Ituiutaba foi apontada como possível Capital Federal, pois, nesta década, passara a se beneficiar do novo ciclo econômico, chegando a ser intitulada “Capital do arroz”, nos anos 1950. Segundo Ribeiro, Lima e Quillici Neto, (2013, p 327), “[...] a projeção econômica regional do Município o pôs na pauta da discussão do Governo Federal, que cogitou Ituiutaba como a opção possível para ser a nova Capital Federal”. A manchete “Mudança da Capital Federal”, veiculada em um jornal dessa cidade, em 14 de setembro de 1947, trazia uma notícia referente a possibilidade da escolha de Ituiutaba para ser a capital do país. Embora o projeto ferroviário não tenha sido concretizado, proporcionou ao município um certo desenvolvimento econômico.

A seguir, apresenta-se uma reprodução de página de jornal, divulgando o mapa representativo da região, que incluía grande parte do município.

FIGURA 9. Mapa representativo da região, município de Ituiutaba



Fonte: *Folha de Ituiutaba* (1947, p. 1).

Devido à decadência do minério, na metade da década de 1940, a região passou por uma transformação econômica, sobretudo na produção agropecuária, atraindo grupo de trabalhadores. Segundo Silva (1997, p. 7), “[...] o trabalho com a pecuária não exigia muitos trabalhadores e a região não dispunha de braços suficientes para o cultivo da lavoura”. Neste sentido, inicia-se a chegada de migrantes em Ituiutaba e região, nos anos de 1935 a 1945, em decorrência do garimpo; e, nos anos de 1950 a 1960, em decorrência do crescimento da produção de arroz. De acordo com Oliveira (2003, p.57), “[...] a pecuária ocupava um destaque na economia antes de o arroz tornar-se a atividade mais expressiva da microrregião de Ituiutaba”. Portanto, nos anos 1940–50, os fazendeiros investiram na agricultura, contando com a mão de obra dos migrantes que contribuíram significativamente para as mudanças na cidade e no contexto rural, o qual se pode observar na tabela a seguir, a quantidade de rebanhos do município.

TABELA 1. Quantitativo de rebanhos do município de Ituiutaba — 1955

REBANHOS	NÚMERO DE CABEÇAS	VALOR	
		Cr\$ 1.000	% sobre o total
Aves	20	80	0,01
Bovinos	200.000	360.000	75,39
Caprinos	3.200	384	0,08
Eqüinos	15.000	18.000	3,76
Muare	2.500	3.000	0,62
Ovinos	1.600	272	0,05
Suínos	120.000	960.000	20,09
<b>Total</b>	—	477.736	100

Fonte: Bezerra (2016, p. 32).

A partir do decênio de 1950, Ituiutaba obteve um elevado crescimento na urbanização, uma vez que o governo transfere investimentos para a zona urbana, ampliando as indústrias e o comércio. Nesse período, o cultivo do arroz foi predominante, alcançando seu auge na década de 1960, sendo o município nomeado de Capital do Arroz. Na zona rural, as atividades agrícolas e pecuárias dominavam a economia local, conforme se pode observar o quantitativo de suínos e bovinos, apresentado, na figura, acima. Esses dados comprovam a grande demanda de mão de obra, motivo do advento de muitos migrantes para o município.

QUADRO 1. População rural e urbana do município de Ituiutaba, MG

ANO	POPULAÇÃO RURAL	%	POPULAÇÃO URBANA	%	TOTAIS
1940	30.696	88%	4.356	12%	35.052
1950	43.127	81%	10.113	19%	53.240
1960	39.488	55%	31.516	45%	71.004
1970	17.542	27%	47.114	73%	64.656

Fonte: Souza (2010, p. 527).

Evidencia-se um crescimento elevado da população urbana local, acentuado a partir dos anos de 1950. Nesse mesmo período, ainda se observa um quadro de população rural instável, a qual era composta, em sua grande maioria, por migrantes nordestinos que chegavam ao município, dirigindo-se para as fazendas. No final da década de 1960, grande maioria destes migrantes desloca para a zona urbana, dividindo-se, alguns de volta as suas origens, outros à procura de melhores condições de vida na cidade, o que resultou em um empobrecimento por não conseguirem se adaptar à nova realidade.

Conforme Souza (2010, p. 527):

Tal ritmo de crescimento não pode ser creditado somente às altas taxas de natalidade, sendo resultado também da migração rural, pois neste momento, significativa parcela da população brasileira se deslocava do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida (saúde, moradia e educação) e com perspectiva de empregabilidade no comércio e setor de serviços públicos que se expandiam com velocidade.

Neste contexto, segundo Silveira (2012), o amplo crescimento na agricultura de grãos, principalmente o arroz, ocasionou um aumento na industrialização de cereais. Como afirma Silva (1997, p.30) “[...] nos anos de 1950, os artigos publicados nos jornais de Ituiutaba construíram uma imagem positiva do município, com objetivo de atrair trabalhadores e também empresários que investissem na cidade”.

Com efeito, segundo Silva (1997, p. 127):

Vieram empresários e profissionais liberais, trabalhadores do comércio e dos transportes. Todos atraídos pela prosperidade dos anos 50. A cidade cresceu em números de habitantes, de casas, de comércio, de indústrias ligadas à atividade agrícola. [...] A cidade ganhou novos hospitais, novas escolas. O calçamento das ruas foi avançado juntamente com o esgoto, a água encanada e a energia elétrica. O transporte aéreo cresceu, na década de 50 passou a contar com linhas que faziam a ligação com as principais capitais e cidades vizinhas.

Nessa realidade, os jornais começaram a divulgar a instalação de indústrias em Ituiutaba, a exemplo de uma refinaria de milho, que produzia vários alimentos, ocasionando oportunidades de emprego para trabalhadores (FIG. 9).

FIGURA 10. Matéria sobre a criação de indústria na cidade de Ituiutaba



Fonte: *Folha de Ituiutaba* (1961, p.1).

A matéria jornalística acima permite compreender o crescimento industrial em Ituiutaba, a partir da década de 1940. Nos jornais impressos, observam-se diversas matérias relacionadas à chegada de indústrias, tornando-se um discurso para impulsionar a urbanização nas cidades. Ressalta-se que a cidade contava com diversas comercializações de produtos cultivados nos plantios, por exemplo, arroz e o milho. As comercializações que influenciavam diretamente na economia regional.

Oliveira (2003) afirma que o período de extenso cultivo de arroz tornou-se um período de abundância na cidade de Ituiutaba, levando os fazendeiros da época a lucrarem com o plantio em grande quantidade. Essa abundância causou a falta de mão de obra nas lavouras de milho, feijão e arroz. A situação foi solucionada com a chegada de migrantes, principalmente do Nordeste.



Silveira (2012, p. 72) afirma que:

Os migrantes deslocavam-se em busca de melhorias de vida, essa era a esperança maior. Transformar uma situação social de quase indigência, em condições mais favoráveis. Entretanto, na maioria das vezes essa não foi a realidade encontrada no local de destino. Algumas poucas famílias tiveram certa ascensão financeira, conquistando a possibilidade de comprar um pedaço de chão ou de adquirir um comércio. Mas a maioria teve que conviver com a frustração de ver seus sonhos desfeitos já na chegada.

No entanto, os migrantes sentiam dificuldade na transformação de sua condição social e econômica, visto que muitos deles chegaram sem estar alfabetizados, assim, para conseguir sobreviver, restava-lhes apenas o trabalho braçal. Segundo Silva (1997, p. 133), “[...] a maioria dos nordestinos eram analfabetos e pessoas simples”, mas não se pode deixar de descartar que os migrantes nordestinos muito contribuíram para o desenvolvimento da economia de Ituiutaba, principalmente com o trabalho braçal.

Entretanto, há que se considerar que Ituiutaba, mesmo tendo um desenvolvimento econômico que sobressaía, à frente de outros municípios, sofreu um isolamento, principalmente, em relação às questões políticas. Desde o início, os benfeitores trabalhavam para o crescimento da cidade; ainda na década de 1950, apenas a municipalidade arcava com os deveres, custeando obrigações do Estado e da União. Neste mesmo contexto, podia-se observar o elevado crescimento de algumas cidades vizinhas, por exemplo, Uberlândia, contemplada com a ferrovia Mogiana, que impulsionou o crescimento da cidade.

Segundo Santos e Ferreira (2005, p.6):

A inauguração desta estação ferroviária foi um fato marcante na história de Uberlândia, o acontecimento foi comemorado com todas as honrarias da população local. Uberlândia passa a ser então, por um (1) ano, o entreposto comercial ferroviário da região até no momento em que ocorreu o prolongamento dos trilhos para a cidade de Araguari. Mesmo não sendo mais o entreposto comercial ferroviário da região, Uberlândia não perdeu o desenvolvimento econômico, pois a cidade continua sendo uma rota de ligação ferroviária entre o Centro-Oeste e o Sudeste do país. Além disso, com o plano de ocupação do centro do país, Uberlândia recebeu a rodovia e com esta, o avanço social, econômico, político e cultural.

Observa-se que a ferrovia contribuiu para o crescimento de muitas regiões, entretanto, também colaborou para o isolamento de outras. Ituiutaba mesmo sendo contemplada nos traçados do projeto da ferrovia Mogiana, não se beneficiou deste desenvolvimento ferroviário, que ficou apenas no projeto. Ressalta-se que a cidade conseguiu um desenvolvimento

econômico, por intermédio das terras produtivas e a pecuária, como se verifica na matéria, a seguir.

Entre as belas concretizações na senda do trabalho, entre o reflorir impressionante da vontade soberana deste povo heroico e destemido, encontramos em pleno coração da Pátria, a moderna cidade de Ituiutaba, joia inestimável de valor fulgindo na órbita do progresso do interlande, dando ao Triangulo Mineiro, ao Estado de Minas e ao Brasil, valiosíssima contribuição, solidificando o patrimônio econômico, representado pela sua lavoura e por uma pecuária desenvolvida de forma surpreendente proclamando a capacidade produtiva de nossa gente. Enquanto pelos recantos do opulento município de Ituiutaba, a riqueza se multiplica, dando suas privilegiadas terras vastas meces de resultado positivos, premiando o labor constante dos homens, a cidade aos píncaros magnificentes da grandeza sentindo-se ali as vibrações idealizadoras da cultura (CORREIO DE UBERABA, 1943, p.1).

De acordo com a matéria jornalística apresentada, Ituiutaba solidificou-se no setor econômico, e cada vez mais a riqueza se multiplicava. Chaves (2016, p. 36) afirma que, mesmo após os anos de 1970, “[...] o campo continuou a ser o setor econômico com maior rentabilidade do município e, por ter recebido empresas do setor comercial, agroindustrial e de serviços, ganhou notoriedade no cenário regional”. Contudo, o desenvolvimento educacional não acompanhou o econômico, posto que a primeira instituição escolar foi fundada somente em 1908.

### **2.3 Expansão dos grupos escolares em Ituiutaba**

A criação dos grupos escolares, em Minas Gerais, teve como objetivo substituir as cadeiras isoladas de instrução primária e acabar com o elevado índice de analfabetismo, que a recém república herdara do regime imperial, que ultrapassava, segundo Araújo e Souza (2012, p. 22), “[...] os 80% em 1890, e andava em torno de 65%, conforme estimava, em 1930”.

No entanto, é no governo de Delfim Moreira, que se começa a preocupar com a educação da grande população a qual apresentava um alto índice de analfabetismo. Poucas crianças frequentavam as escolas e cresciam os casos de abandono de menores. Diante deste cenário, Delfim Moreira ao final de seu mandato, deixou sinalizadas algumas sugestões para uma reforma no ensino primário, ao então governador João Pinheiro.

Em 1906, João Pinheiro dá início a uma ampla reforma educacional inovadora. Entende-se que, a implantação dos grupos escolares tornou-se símbolo da escola republicana.

Assim, para Araújo e Souza (2012, p. 18):

Os grupos escolares foram concebidos como ideal de escola moderna popular, com o ensino graduado e racionalizado, classes seriadas e divididas por idades e grau de adiantamento das crianças, ensino simultâneo, método intuitivo, prédios para acomodar tal estrutura, instalações e mobiliários construídos segundo preceitos higienistas, predomínio de disciplinas de caráter científico, aulas de ginástica, música e trabalhos manuais.

Neste âmbito, era definido um método a ser organizado; nas aulas, começaram a utilizar os livros didáticos e materiais de ensino prático e intuitivo.

A educação oferecida nessas novas instituições deveria obedecer ao princípio do que se considerava expressão da moderna pedagogia: o ensino intuitivo considerado o método adequado à realidade nacional, e que assegurava às classes populares os conhecimentos mínimos e necessários à vida moderna (ARAÚJO; SOUZA, 2012, p. 22).

Neste sentido, Isobe (2012) aponta que o sistema de inspeção escolar foi dividido em dois eixos — técnico e administrativo —, resultando na política de controle do ensino, que tinha o intuito de controlar e modelar os serviços de docência e de inspeção, em conformidade com o modelo escolar que se instituía em Minas Gerais.

Vale destacar que muitas crianças continuaram sem frequentar as escolas. Segundo Araújo e Souza (2012), além do elevado índice de crescimento demográfico, que tornou a tarefa educacional pública um caos, pela incapacidade do estado de financiar a educação, havia apenas um grupo escolar em cada município. Neste contexto, ocorre a criação do primeiro grupo escolar de Villa Platina na cidade de Ituiutaba, em 1908.

Segundo Ribeiro e Silva (2003, p. 30):

O decreto nº 2327 que criou o Grupo Escolar de Villa Platina, foi assinado pelo vice presidente Júlio Bueno Brandão e por Estevão Leite de Magalhães Pinto, no dia 22 de dezembro de 1908 e publicado no “Minas Geraes – Orgão Oficial dos Poderes do Estado”. (Ano XVII, nº 304, p. 1), no dia 23 de dezembro de 1908. Para a concretização desse ato, a cidade de Villa Platina teve que se mobilizar por meio de sua elite econômica, política e educacional.

Na implantação do Grupo Escolar de Villa Platina, o agente executivo<sup>7</sup> era Fernando Alexandre Vilela (1908–1911). Esse grupo simbolizava o projeto de modernização de um povo, o modelo educacional que, embora primeiramente tenha sido implantado em São Paulo, aos poucos, foi sendo difundido em outros Estados. Segundo Araújo (2006, p. 236):

---

<sup>7</sup> Identifica-se que era o prefeito da cidade.

A institucionalização se deu principalmente em São Paulo na sequência, no Maranhão(1903), em Minas Gerais ( 1906), em Santa Catarina ( 1911), em Sergipe (1916), em Goiás (1918), nesse processo foi o esforço de instituir a escola primária sereada, pública com vista a formar o cidadão republicano.

FIGURA 11. Inauguração do Grupo Escolar João Pinheiro, 1910



Fonte: Ribeiro e Silva (2003, p. 30).

O grupo escolar inicia suas atividades em um prédio escolar, espaçoso e funcional, coberto de telhas de acordo com modelo colonial antigo, com oito janelas e uma porta central, ainda tinha dois pátios destinados para prática de ginástica, separando os alunos por sexo. Este espaço também servia para realizar “[...] os exercícios de ordem unida do Batalhão do Cabo Firmino” (CHAVES, 1984, p. 301). Há de se destacar que, para existir esse amplo espaço, no qual se inicia a escolarização pública no município de Ituiutaba, em 1905, formou-se uma associação, segundo Ferreira (2007, p. 136), composta por “[...] Fernando Alexandre, o antigo prefeito, Tobias da Costa Junqueira e alguns proprietários de edifícios [...]”, para construir o prédio do colégio que foi doado ao Estado para nele ser instalado o Grupo Escolar Villa Platina, inaugurado em 1910. Dessa forma, cada associado participou com uma cota na instalação do Grupo Escolar; coube à prefeitura fazer as reformas indispensáveis, cujo gasto atingiu quase mil contos de réis - mais que um terço de seu orçamento<sup>8</sup>. Entretanto, até os anos de 1947, permaneceu o funcionamento de somente uma escola pública, como se pode

<sup>8</sup> Cf. Ferreira e Ribeiro (2017).

observar no quadro a seguir, foram muitos anos para a cidade contar com a criação da segunda escola pública.

QUADRO 2. Ano de criação das escolas públicas na cidade de Ituiutaba

ESCOLAS ESTADUAIS	ANO	ESCOLAS MUNICIPAIS	ANO
G.E. <sup>9</sup> . João Pinheiro	1908	E.M. Machado de Assis	1941
G.E. Prof. Idelfonso Mascarenhas	1947	E.M. Francisco Antônio de Lorena	1951
G.E. Sen. Camilo Chaves	1955	E.M. Manoel Alves Vilela	1966
G.E. Clóvis Salgado	1956	E.M. Agrícola de Ituiutaba	1970
G.E. Rotary	1956	Cime Mun. Tancredo P. Almeida	1971
G.E. Arthur Junqueira de Almeida	1958	E.M. Pref. Camilo Chaves Junior	1979
G.E. Gov. Bias Fortes	1959	E.M. Rosa Tahan	1980
G.E. Cel. João Martins	1960	E.M. Aida de Andrade Chaves	1982
G.E. Cônego Ângelo	1963	Cime Sarah Feres de Silveira	1989
G.E. Gov. Israel Pinheiro	1965	E.M. Nadime Derze Jorge	1992
E.E. Antonio Souza Martins <sup>10</sup>	1965	E.M. Aureliano Joaquim da Silva	1996
G.E. Cel. Tonico Franco	1965	E.M. Hugo de Oliveira Carvalho	1999
G.E. Dr. Fernando Alexandre	1965	E.M. Clorinda Junqueira	2007
G.E. Dr. José Zocolli de Andrade	1965		
G.E. Prof. Álvaro Brandão de Andrade	1968		
E.E. Profa Maria de Barros	1974		
E.E. Educ. Esp. Bem Me Quer	1986		
Cesec Clorinda M. Tavares	1987		

Fonte: Souza (2010, p. 528).

É importante observar que a ausência das escolas públicas foi suprida pelas escolas particulares, determinantes para a alfabetização das crianças do município. Segundo Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013), no período de 1910 a 1947, ano de criação da segunda instituição pública, destacaram-se a escola particular confessional e as escolas laicas privadas, conforme quadro, a seguir.

QUADRO 3. Escolas urbanas de Ituiutaba, 1900–40

PERÍODO	PÚBLICA	PARTICULAR
1901–10	Grupo Escolar João Pinheiro	Escola do Professor José de Alencar Escola do Professor Afonso José Colégio Santa Cruz Externato/ Colégio São Luiz Colégio Santo Antônio
1911–20	—	Falta de dados impediu elencar as escolas desse período
1921–30	—	Colégio das Irmãs Belgas; Instituto Propedêutico Ituiutaba; Escola São José ( Popularmente Escola do Laurindo)
1931–40	—	Instituto Marden; Colégio Menino Jesus de Praga; Colégio Santa Tereza; Colégio São José

Fonte: Moraes (2004, p. 55).

<sup>9</sup> Ressalta-se que as escolas criadas até o ano de 1971, são grupos escolares.

<sup>10</sup> Segundo Lima (2015), a criação da Escola Estadual Antonio Souza Martins (Polivalente) ocorreu em agosto de 1974.

Não obstante, os filhos da classe trabalhadora, principalmente os migrantes, foram impossibilitados de frequentar as escolas, considerando que havia uma grande demanda de alunos e a cidade contava com apenas uma escola pública. É interessante observar que a cidade de Ituiutaba, segundo Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013), visto que passava por uma ascensão econômica, poderia contribuir com os custos da educação das famílias desvalidas.

Os grupos escolares criados, a partir do final da década de 1940, na cidade de Ituiutaba-MG, apresentavam a mesma proposta de educação das classes populares. Contudo, a precariedade de seus processos de implantação ficou nítida, distinguindo-se dos *Palácios Escolares* (FARIA FILHO, 2000), do início da República. Esses fatores poderiam ser um dos motivos que levou escolas de iniciativas privadas predominarem em Ituiutaba, na primeira metade do século XX.

Em 31 de janeiro de 1947, criou-se o Grupo Escolar Professor Ildelfonso Mascarenhas da Silva, instalado em 9 de março. Iniciou suas atividades mesmo sem as instalações apropriadas. Segundo Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013, p. 337), “[...] a criação da escola foi marcada por situações que apontam certa precariedade na expansão educacional: instalações improvisadas e critérios nem profissionais nem pedagógicos para escolher a composição do corpo docente” (FIG. 12). Todavia, a instituição cumpriu o objetivo de levar a escolarização mínima aos filhos da classe trabalhadora.

FIGURA 12. Visita do Secretário de Educação Ildelfonso Mascarenhas da Silva à escola que recebeu seu nome, em 1947<sup>11</sup>



Fonte: Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013, p. 329).

<sup>11</sup> Em 1947, o Secretário de Educação, Ildelfonso Mascarenhas da Silva (sob o portal da porta de entrada), visitou a primeira instalação da escola que levou seu nome, situada em um prédio da rua 20, número 1.070 (RIBEIRO, LIMA; QUILLICI NETO, 2013).

A massa da população devia ser inserida nas novas escolas públicas nesse período, pois eram crianças da classe trabalhadora sem condições de arcar com custos nas escolas privadas. Isso se mostra na criação de escolas públicas, sobretudo a partir do fim dos anos 50. Nesse período, também foi criado, em 1956, o Grupo Escolar Clóvis Salgado, que, segundo Bezerra (2016, p. 43), enfrentou muitas dificuldades por falta de um prédio próprio, todavia, a instituição era carente de um espaço apropriado para reinstalar a escola. “As professoras — em uma atitude política e de protesto contra a situação da escola — ministraram aulas embaixo de magnólias de uma praça, as sombras acolhedoras serviram de espaço de aula para a instalação da escola Clovis Salgado”. Assim, pode-se afirmar que a precariedade era parte das escolas públicas de Ituiutaba.

Com efeito, Franco e Souza (2009) realizaram um estudo sobre o universo escolar representado na imprensa de Ituiutaba nos anos 1950–60. Segundo os autores,

Apesar de ocorrer à expansão da rede escolar pública em Ituiutaba, percebemos também a precariedade dessas instituições escolares, com uma soma de 31 notícias relacionadas às más condições das escolas e do ensino, além da falta de estrutura e a grande espera por prédio próprio para essas instituições, como vemos a seguir: “Prédio próprio para dois Grupos Escolares — Vão ser construídos os edifícios dos grupos Ildefonso Mascarenhas e Bias Fortes” (p. 5).

Neste sentido, fica nítido que o processo de massificação do ensino promoveu soluções imediatistas. Moura Sobrinho (2002) reitera que a criação de escolas, em curto espaço de tempo, é reveladora das intenções dos governos que fizeram da massificação do ensino a principal bandeira de luta em prol da democracia participativa. Portanto, o crescimento populacional nas zonas urbanas ocasionou a necessidade da educação das massas para o trabalho.

Ainda, nesse contexto, é importante ressaltar, a criação do Grupo Escolar Bias Forte, em 1960, funcionando em prédio com estrutura metálica, isto é, sem as estruturas básicas para seu funcionamento. Coelho (2014, p. 32) relata que “[...] a escola foi criada sem a preocupação com a qualidade da estrutura do prédio, transparecendo, pelo termo acima que, a escola foi instalada com rapidez”, conforme figura, a seguir.

FIGURA 13. Escola de Lata: Grupo Escolar Governador Bias Fortes



Fonte: Coelho (2014, p. 38).

No entanto, segundo Theodoro (2013, p. 15), o governo do estado aderiu a medidas momentâneas que apresentassem soluções imediatas, “[...] como a construção de mais galpões, o aumento do número de períodos de funcionamento das escolas e a diminuição da carga horária diária e do número de anos do ensino primário”, em virtude da reivindicação da população por mais escolas públicas.

Para agilizar o desenvolvimento educacional em Minas Gerais, Camisassa et al. (2003, p. 8) afirmam que:

A Construtora Adersy Ltda. de Belo Horizonte, foi a vencedora do edital de concorrência, utilizando um sistema construtivo baseado em estrutura — pilares e vigas de aço, com vedação, cobertura e paredes — em chapas e telhas metálicas, caracterizado por uma impactante austeridade estética. As chamadas Escolas de Lata, como ficaram conhecidas em todo o país (existindo propostas similares em outros estados da federação, como São Paulo), pela sua facilidade e economia de construção.

Cabe observar que, embora o governo tivesse contratado uma empresa para construir as escolas, desconsiderou o bem-estar da comunidade escolar, sobretudo professores e alunos. O projeto visava só à economia de construir várias escolas em curto prazo. Assim, foram disseminadas muitas construções das chamadas escolas de latas (FIG. 14).



FIGURA 14. Construções dos grupos escolares no Governo de Magalhães Pinto

**em apenas um ano  
DUAS VÊZES MAIS  
ESCOLAS EM MINAS**



**MAGALHÃES PINTO  
CONSTRÓI  
500 NOVOS  
PRÉDIOS  
ESCOLARES**

- Em 73 anos, foram construídas, em Minas, 527 prédios escolares.
- Em apenas um ano, o Governador Magalhães Pinto constrói 500 novos grupos escolares, inteiramente equipados.
- Mais 200 mil crianças terão acesso ao ensino em 1962.
- 6 mil novas professoras.
- 360 municípios beneficiados.



O início da construção de nove grupos escolares e o vulto dos contratos assinados são exemplos significativos da ação realizada pelo Governador Magalhães Pinto. Essas obras, que serão entregues ao povo até julho de 1962, demonstram, mais do que as palavras, que o atual Governo do Estado enfrenta firmemente todos os obstáculos para cumprir seu programa de 3 de Outubro.

Do programa do candidato aos atos do Governador

**REALIZAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE MINAS**

Fonte: *Folha de Ituiutaba* (1962).

De acordo com o texto acima, foram construídos 527 prédios escolares, e mais de 200 mil alunos tiveram o acesso ao ensino, beneficiando seis mil professoras e 360 municípios. Destaca-se ainda que, no governo de Magalhães Pinto, construíram-se 500 novos prédios, sendo todos equipados. Não obstante, por considerar que as matérias jornalísticas nem sempre são neutras, representando, muitas vezes, apenas os interesses de um determinado grupo, entende-se que a realidade publicada contradizia com a das escolas, as quais funcionavam com precariedade e falta de materiais básicos para o desempenho dos professores e funcionários. Nota-se também, por parte da imprensa, o interesse em propagar os feitos do Governador, como estratégia política.

Foram construídas em várias localidades escolas com estruturas metálicas denominadas de latas, inclusive no município de Ituiutaba e também na Zona da Mata Mineira, de acordo com a figura, a seguir.

FIGURA 15. Escolas de Lata em Brás Pires, Ubá e Itaverava



Fonte: Camisassa (2013, 58).

Neste sentido, vale ressaltar que as ações políticas educacionais, adotadas em Ituiutaba e demais regiões do Brasil, são frutos da massificação, para alguns historiadores e, para outros, a expansão da oportunidade educacional. Para Souza (2008, p. 243):

Desde a década de 1950 uma nova concepção de escola primária vinha sendo insistentemente propalada no país. Na base dessa reconceitualização, estava a defesa da universalização da escola pública e gratuita. Em realidade, era muito e grave os problemas do ensino primário constantemente denunciado 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 em grande centros urbanos em prédios improvisados e horários intensivos.

Essa precariedade que configurou a escola primária ocorreu junto a expansão da escola pública primária, no período de 1945 até o decênio de 1970. A situação agravava-se pela insuficiência de vagas e pela alta demanda de alunos, de forma que, muitas vezes, a escola funcionava em vários períodos, utilizando o mesmo prédio, para o funcionamento de dois ou três grupos escolares.

QUADRO 4. Horários letivos de duas escolas em um único prédio.

GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO			GRUPO ESCOLAR MASCARENHAS		
<i>Entrada</i>	<i>Saída</i>	<i>Séries</i>	<i>Entrada</i>	<i>Saída</i>	<i>Séries</i>
7h	10h30	3ª e 4ª			
10h30	14h	1ª e 2ª	14h	17h30	1ª a 4ª séries

Fonte: Ferreira (2007, p. 154).

Neste sentido, evidencia-se a criação de uma instituição pública que contrapõe todos os princípios de criação dos grupos escolares, até então mencionados. Todavia, surge no contexto da Ditadura Militar uma escola pública padronizada, de acordo com o modelo das escolas americanas. Ao contrário das outras escolas públicas, a escola Polivalente, em Ituiutaba, surge em agosto de 1974, com grande incentivo, por parte dos jornais, que construíam a imagem de uma escola que poderia solucionar muitos problemas educacionais. Ressalta-se ainda que a escola iniciou com prédio próprio, professores capacitados e um currículo que contemplava várias atividades. Segundo Lima (2015, p. 82), “[...] o Polivalente como uma escola que promoveu não apenas o ensino formal acadêmico, como também a construção da história pessoal e humana vivida nessa instituição”.

De acordo com essa lógica, uma escola com iniciativa filantrópica surgia na cidade de Ituiutaba, a Escola Rotary em 1957. Para Marçal (2017, p. 100), “[...] a instalação da Escola Rotary não foi precária quanto às de algumas instituições de ensino do município, pelo contrário, a escola sempre contou com o auxílio financeiro da Instituição Rotary Club de Ituiutaba”. No entanto, a escola foi criada com uma perspectiva voltada para atender “[...] a todos os setores da sociedade e aos filhos de migrantes que aqui vinham morar e trabalhar” (p. 61).

FIGURA 16. Corpo discente, na inauguração da Escola Rotary



Fonte: Marçal (2017, p. 60).

Em contrapartida, pode-se observar a ocorrência de diversas matérias jornalísticas que denunciavam a criação das escolas, as quais iniciavam suas atividades sem infraestrutura. Percebe-se que, neste mesmo período, vários grupos escolares passavam por tal precariedade, no entanto, para os políticos, o importante, naquele momento, era a quantidade de escolas criadas e não a qualidade. Como se pode verificar no texto jornalístico (FIG. 17), a seguir, com a criação dessas escolas, tinha-se o intuito de obter votos para os deputados, que, muitas vezes, não se comprometiam com a sua implantação, deixando essa tarefa a cargo do município e de iniciativas particulares. Percebe-se, nesta reportagem, a situação precária de uma instituição, sem condições básicas para o seu funcionamento. Verifica-se uma denúncia, um apelo às autoridades estaduais a respeito da falta de matérias básicas, da situação de desconforto dos alunos durante as aulas, sendo obrigados até a se assentarem no chão, ficando nítido, na reportagem a angústia dos profissionais, frente a situação relatada.

FIGURA 17. Denúncia da precariedade do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves

## Ainda sem mobiliário o Grupo Escolar Senador Camilo Chaves

*Os alunos assistem às aulas assentados no chão — Um apêlo às autoridades estaduais*

A criação, no ano passado, e consequente instalação, ou, propriamente, início de atividades, no corrente exercício, do Grupo Escolar Camilo Chaves, trouxe, como é óbvio, grandes benefícios a Ituiutaba, que de há muito se ressentia de unidades escolares em número capaz de atender às reais necessidades do lugar.

Como é do conhecimento geral, um prédio foi alugado, na esquina da Avenida 15 com a Rua 18, organizou-se o corpo docente e as aulas foram iniciadas. Acontece, entretanto, que o Estado, até agora, não remeteu o mobiliário do estabelecimento, que funciona, desta forma, por um supremo esforço das professoras, em condições as mais precárias, sendo as crianças obrigadas a se assentarem no assoalho, para assistirem às aulas.

Sabe-se que a Municipalidade, com a boa vontade que vem caracterizando a atual administração, pela solução do grave problema do ensino primário nesta comuna, já endereçou reiterados pedidos à Secretária da Educação, no sentido de que promova, com a urgência necessária, ao en-

vio do mobiliário. Em balde, pois os móveis, até agora, não foram recebidos, obrigando as crianças a frequentar as aulas nas referidas condições.

Concluindo este registro, portanto, nos dirigimos às autoridades estaduais, em especial a Secretaria da Educação, apelando para que os órgãos responsáveis promovam com rapidez o suprimento de mobiliário ao Grupo Escolar Camilo Chaves, pondo um termo à angustiosa situação dos corpos docente e discente do estabelecimento, cuja eficiência está seriamente comprometida pela ausência total desse requisito indispensável a uma unidade escolar.

Evidencia-se que, principalmente nos anos de 1950 e 1960, as instituições públicas foram criadas, com metas de estender o ensino à população, com o intuito de articular uma estratégia pedagógica com a preocupação de formar mão de obra qualificada, aliadas aos interesses das indústrias e comerciantes, ou seja, segundo Moura Sobrinho (2002), com o interesse implícito de fazer do Brasil um grande país. Esse grande crescimento, principalmente nos anos de 1964, influenciado pelo governo ditatorial, foi inserido na política de modernização nacional, com a influência da massificação do ensino, causando um elevado crescimento nas instituições públicas educacionais.

Em 1963, foi criado o Grupo Escolar Cônego Ângelo - objeto deste estudo - que recebeu esse nome em homenagem ao Padre Cônego Ângelo, um dos maiores benfeitores da cidade de Ituiutaba, como já mencionado. Segundo o telegrama do deputado Luiz Junqueira, publicado na matéria seguinte, o Padre Cônego Ângelo tem sua vida ligada à formação histórica da cidade, o que justificaria tal nomenclatura.

FIGURA 18. Inauguração do Grupo Escolar Cônego Ângelo em Ituiutaba

**Contará a cidade com mais um grupo escolar**

**A nova unidade terá o nome de cônego Angelo**  
Telegrama do dep. Luiz Junqueira

De acôrdo com telegrama recebido do dep. Luiz Junqueira, esta cidade contará, a partir do próximo ano, com mais um grupo escolar, que funcionará em prédios cedidos pela Sociedade Educacional da Criança Abandonada. A nova unidade escolar terá o nome de Cônego Angelo Tardio Bruno, sacerdote que tem sua vida ligada à própria formação histórica de Ituiutaba.

É do seguinte teor o telegrama endereçado a este jornal pelo dep. Luiz Junqueira, que enviou mensagem idêntica ao sr. Eurípedes Alves de Freitas:

"Fôlha de Ituiutaba — Ituiutaba — 43 de BHTE MG 1140 - 66 - 11 14

Tenho grato prazer comunicar que consegui do Governador a criação de mais um grupo escolar para Ituiutaba com denominação de cônego Angelo pt Decreto n.º 7215 publicado hoje "Minas Gerais" pt Informo mais que novo grupo funcionará em prédios cedidos pela Sociedade Educacional Criança Abandonada v.g. associação católica dirigida por dona Isaura Franco Junqueira pt. Estabelecimento funcionará em 1964 Cds Abris Pep. Luiz Junqueira".

Fonte: *Folha de Ituiutaba* (1963, p.1).

De acordo com o telegrama, verifica-se que houve uma influência da Igreja Católica na criação do Grupo escolar, visto que a associação católica cederia o prédio para o início do funcionamento da escola. Segundo Junqueira (2010, p. 18), “[...] a Igreja utilizava a educação para difundir seu ideário e quais foram as estratégias usadas pela entidade católica para conseguir a reinserção do ensino de sua doutrina nos espaços escolares públicos”.

Embora a escola tenha recebido o nome de um dos mais importantes benfeitores da cidade de Ituiutaba, observa-se que as instalações do Grupo Escolar Cônego Ângelo, desde o início representavam uma expressão de luta e conquista para levar a escolarização aos filhos da classe trabalhadora, por meio dos professores e diretores que reivindicavam e promoviam ações beneficentes, visando manter a escola - que a princípio foi criada sem planejamento e nenhuma infraestrutura - em funcionamento.

FIGURA 19. Fachada do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1967



Fonte: acervo da Escola Estadual Cônego Ângelo, Ituiutaba, MG

Basta olhar para a arquitetura e a localização do Grupo escolar, para que se possa avaliar os desafios e as limitações que foram enfrentados pelos alunos e professores e funcionários, desde seu funcionamento, ante as dificuldades cotidianas.

Muito embora os jornais denunciasses situações como essa, tais críticas eram feitas com bastante cautela. Os problemas dessa expansão precária dificilmente apareciam na imprensa associados a alguma figura política específica, mas a responsabilidade era de certa forma despersonalizada, e a redação das matérias limitava-se quase sempre a fazer *apelo às autoridades* ora locais, ora estaduais (SOUZA, 2010, p. 536, grifos do autor).

Dessa forma, as condições de trabalho dos profissionais eram precárias, no que se refere à infraestrutura. Com relação à estrutura do prédio, as docentes relatam que era um casarão antigo, com salas divididas por biombos de madeira, de acordo com a demanda de alunos. A sala dos professores era improvisada; não havia uma cantina e nem um espaço adequado para os alunos se alimentarem; e a carência de uma quadra para trabalhar a educação física.

A dificuldade de espaço pode ser percebida no relato da gestora Martins<sup>12</sup> (2016):

Tinha sala de professores porque você sempre tirava um canto e falava aqui é a sala dos professores, punha umas três cadeiras lá servia numa mesa grande um cafezinho, cada dia uma levava um lanche, cada dia uma levava um bolo. Outro dia Pegamos dinheiro emprestado. Eu me lembro que naquela época que R\$500,00 cruzeiros pra comprar uma caçarola grandona de fazer sopa. Ai os pais dos alunos nunca faltaram, os pais sempre foram muito grandes colaboradores. Então juntaram um tanto de pedra lá botou essa panela e, pois pra cozinhar, e foi a primeira sopa servida feita em quatro pedras e essa caçarola. Não existia fogão e cada menino levava seu copo então lá foi o primeiro lanche.

Com se lê, a escolarização pública na cidade trouxe desafios e contradições, inclusive nos espaços de trabalhos. No que se refere à expansão dos grupos escolares, embora os primeiros tenham sido criados como “palácios da instrução” para a escolarização das massas e aqueles criados, a partir dos anos de 1950 como “pardieiros” (FARIA FILHO, 2000), ambos apresentavam mesma proposta: combater o analfabetismo, educar migrantes do campo, difundir rudimentos de leitura e escrita, necessários ao modelo de país moderno. A sociedade civil se lançou à empreitada civilizatória de educar os pobres, misturando patriotismo, religião e família; além de reforçar valores mais caros à nação.

Diante de tanta precariedade de ensino, estrutura e formação, antes da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), questiona-se: Como fica o direito e a obrigatoriedade da educação?

Na visão de Baía Horta (1998, p.20):

---

<sup>12</sup> Ana Martins concluiu o Curso Normal Superior, após alguns anos cursou Pedagogia e pós-graduação em Supervisão Escolar. Iniciou suas atividades de gestora no Grupo Escolar Cônego Ângelo em 1966, por indicação política. Encontrou dificuldades em conciliar as atividades profissionais de viagens para jornadas pedagógicas com a rotina familiar. Em 1984, afastou-se de suas atividades, após um problema de saúde de seu esposo.



[...] 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 isso, fica nítido que a versão final do texto da Constituição de 1946 reafirmou o direito de todos à educação, à obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e do ensino oficial ulterior ao primário para quantos provassem falta e insuficiência de recurso. No entanto, não deixou notório que a educação é dever do Estado, tão pouco foi adotado um amplo conceito de obrigatoriedade. Segundo Callegari (2009), a partir da Lei 4.024/61, o Brasil obteve o primeiro Plano Nacional de Educação, que determinava metas a serem cumpridas pela União, Estados e Municípios.

Na visão de Souza (2008, p.243), o Plano Nacional de Educação<sup>13</sup> (PNE):

No início dos anos 60 a rede do ensino primário não chegava a atender 60% das crianças em idade escolar, ou seja, os doze milhões de crianças do 7 aos 14 anos de idade. Essa situação era agravada pelo fato de apenas 18 % dos matriculados no primeiro ano chegarem à quarta série, dois terços não ultrapassarem as duas primeiras series e uma terça parte das matrículas concentrarem-se em escolas rurais precárias.

Diante disso, torna-se explícito que houve um grande índice de repetência dos anos primários e conseqüentemente de evasão das escolas primárias e, por conseguinte, das escolas rurais. Convém destacar o problema da má qualidade do ensino, da formação de professores, das baixas remunerações, dos prédios em péssimas qualidades e da seletividade que ocasionava a repetência para as crianças pobres.

Ao Estado caberia a tarefa de ofertar escolas, contudo não exclusivamente. Os recursos destinados a esse setor seriam divididos entre os sistemas públicos e privados de ensino. Recursos esses minguados, que não possibilitaram a concretização dos ideais defendidos para a organização de um sistema nacional de ensino que congregasse todos os níveis. Apesar dos avanços e recuos da legislação, a realidade educacional não seria alterada: poucas escolas primárias, alcance efêmero do ensino, funil para acesso ao ensino médio e superior, professores sem formação (MACHADO; MELO 2012, p. 12).

---

<sup>13</sup> “Plano Nacional de Educação é o conjunto de metas, normas, critérios, diretrizes e metodologia adequada à execução da política educacional” (Brasil,1966,p.57)

Assim, o estado criava instituições escolares, mas não cumpria com a responsabilidade de proporcionar condições básicas para o seu funcionamento. Eram pouquíssimos os recursos destinados às instituições, o que acarretava a necessidade de doações de iniciativas privadas. Nesta perspectiva, a realização de um levantamento de pesquisas e matérias jornalísticas, relacionadas às escolas públicas da cidade de Ituiutaba, possibilitou a compreensão da precariedade e do descaso do governo estadual, no que diz respeito à educação no referido período, considerando que somente a escola Rotary de iniciativa filantrópica; e a escola Polivalente que surgiu por meio de incentivo do governo militar conseguiram um apoio financeiro, desde sua criação.

Neste sentido, as questões sobre o ensino público e privado são aprofundadas na seção 2, quando se discute o longo processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 4.024/61, no âmbito da educação brasileira relacionada ao contexto do Grupo Escolar Cônego Ângelo.

### 3 O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO

*É possível afirmar que a construção de um sistema público de ensino é uma conquista deste século [XX], mais especificamente dos anos trinta. A ausência do público no passado revela a presença do privado na educação brasileira desde nossas origens.*

— SOFIA LERCHE

A educação é compreendida como prática social contraditória, com disputas hegemônicas de projetos sociais permeados por confrontos entre defensores do ensino público e do ensino privado; e suas demarcações teórico-conceituais vão sendo constituídas ao longo da História da Educação. Assim, esta seção apresenta questionamentos em torno da elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das relações entre o público e o privado na história da educação brasileira. Para efeito de análise, as pesquisas em História da Educação explicam as convergências e divergências que inserem essas categorias, e o seu reflexo na escola pública. Por isso Carvalho (2007, p. 51–70) afirma que, “na história da educação brasileira, uma forma de entender mais as marcas dos movimentos das políticas governamentais no sistema educacional é considerar as rupturas, que são bem definidas e de fácil observação”.

Como o contexto do surgimento do Grupo Escolar Cônego Ângelo foi, também, proveniente desta relação, faz-se necessário compreender as relações entre o público e o privado no contexto de uma intensa discussão a respeito da elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e buscar entender essas relações no contexto de um governo ditatorial dos anos de 1960, e as reverberações deste contexto histórico em tal grupo escolar.

Na perspectiva de Barros (1960), o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciou-se em 1948, na gestão do Ministro Clemente Mariani. Intensificaram-se as discussões com a aprovação do projeto, apresentado à Câmara dos Deputados, em 15 de janeiro de 1959, pelo Deputado Carlos Lacerda que apresentou um anteprojeto, favorecendo as instituições privadas de ensino. No entanto, o processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, lei 4.024/61, estendeu-se por um longo período —

aproximadamente, 13 anos, de 1948 a 1961 — de discussões e protelações até a lei ser aprovada. No item 2.1, discute-se o longo processo de elaboração do anteprojeto de Diretrizes e Bases da Educação.

### 3.1 Elaboração do projeto de diretrizes e bases da educação e a influência da Igreja

Na compreensão de Romanelli (2007), os dois períodos de debates, relacionados à reforma do ensino, foram importantes acontecimentos na educação brasileira, sendo que o primeiro, estende-se de 1948, quando foi apresentado o anteprojeto primitivo, até 1958. E o segundo período inicia-se em 1958 e finaliza com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961.

Em novembro de 1948, no governo do Marechal Eurico Gaspar Dutra, foi entregue à Câmara Federal, o anteprojeto, elaborado por grupos organizados pelo Ministro Clemente Mariani. A primeira comissão, responsável por realizar os estudos e sugerir um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação, foi dirigida pelo professor Lourenço Filho. Segundo Romanelli (2007, p. 171) “[...] foram organizadas três subcomissões: uma do Ensino Primário, outra do Ensino Médio e outra do Ensino Superior”. Neste anteprojeto, levantou-se a problemática da centralização ou descentralização do ensino.

Romanelli (2007, p. 173) observa que:

[...] esse anteprojeto estava bem dentro do espírito da Constituição. Na parte referente aos direitos à educação, ele nada mais fez do que repetir o texto constitucional e regulamentá-lo. Propunha assim a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública que em seus vários níveis (art.1.º). Muito mais, porém, do que isso, regulamentava como deveria ser cumprida a exigência, propondo obrigações aos responsáveis e ao Estado (arts.1.º e 17).

Segundo o autor, o anteprojeto determinava os meios, segundo os quais, a escola se organizava para que os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana tivessem validade. No entanto, havia, nitidamente, uma inovação que fundamentava o sistema educacional nos princípios democráticos da vida. Ainda sobre as escolas privadas, estas seriam fiscalizadas sob o controle do poder público.

O processo de aprovação do projeto foi longo. De acordo com Carvalho (1960, p. 207), só “[...] em 1955, o Deputado Carlos Lacerda apresentou o projeto nº 419-55 no qual reproduziu o projeto primitivo de diretrizes e bases”. Todavia, Carlos Lacerda provocou uma luta contra o monopólio estatal, ao apresentar um projeto que favorecia as instituições privadas de ensino; o conteúdo do anteprojeto já não discutia a centralização e

descentralização, mas a liberdade de ensino<sup>14</sup>. Por esse motivo, os intelectuais previam consequências desastrosas, para o desenvolvimento do ensino, principalmente do primário, pois “[...] a maioria das famílias não tinham condições de oferecer uma educação aos seus, seja por miséria, seja por ignorância, seja por falta de escolas, seja porque o Estado não cumpre com sua tarefa, a escola é seletiva só entram os privilegiados” (WEREBE, 1960, p. 379).

Sobre a tramitação desse projeto, vale acrescentar que:

O Deputado Antônio Peixoto, na sessão de 22 de abril (1952) sugere que se tome um anteprojeto elaborado pela Associação Brasileira de Educação como substitutivo ao projeto de origem governamental. Posteriormente, no dia 7 de maio, é aprovada a proposta do Deputado Lauro Cruz para que sejam analisados em conjunto os dois projetos, o oficial e o da Associação Brasileira de Educação. [...] Em 1953 o trabalho da comissão não foi tão intenso. Em uma das sessões o Deputado Coelho de Sousa apresenta indicação por intermédio da qual solicitou maior empenho do projeto. [...] O retardamento não impediu, entretanto, que se convertesse em lei o projeto que estabelece o regime de equivalência dos diversos cursos de grau médio e que se aprovasse parecer do Deputado Carlos Valadares que dispõe sobre a cooperação financeira da União em favor do ensino de grau médio. [...] O ano de 1954 foi pouco produtivo para a comissão: realizam-se apenas oito [...] Em 1955 o Deputado Carlos Lacerda apresentou o projeto n. 419-55 no qual reproduziu o projeto primitivo de diretrizes e bases. A iniciativa do Deputado representou o início de um empenho mais intenso da oposição parlamentar pelo andamento rápido da proposição. [...] O parecer da subcomissão foi aprovado com as emendas apresentadas, na reunião realizada pela Comissão de Educação e Cultura no dia 14 de novembro de 1956. O projeto de 1948, acompanhado do parecer e das emendas da comissão e de mais 14 documentos foi publicado no Diário do Congresso de 12 de fevereiro de 1957. Encerrava-se, assim, a demorada tramitação do projeto na comissão de Educação e Cultura (CARVALHO, 1960, p. 205–7).

Nessa perspectiva, estavam apresentados assim os substitutivos do então Deputado Carlos Lacerda, que, em 1959, acusava o estado de monopolizar a educação e propunha o princípio da liberdade de ensino, partindo da premissa de que a educação era de direito da família, concluindo que cabia então aos pais ou responsáveis optar pelo o ensino oficial ou privado. Com isso, a escola seria um prolongamento da família; ao Estado cabia a responsabilidade de oferecer suprimentos por meio de recursos técnicos e

---

<sup>14</sup> Segundo o *Dicionário de legislação de ensino*, “liberdade de ensino é poder fazer aquilo que é permitido em direito. Liberdade significa, do ponto de vista social e político, a faculdade de fazer tudo que não é proibido em lei; é, segundo a organização que a possibilita, o uso responsável dos direitos e o exercício consciente dos deveres. Ela é teórica, mera permissão legal para agir, e real, produto da criação de estruturas sociais adequadas em que a Liberdade de ensino e sua organização permitam o exercício desse direito, a fim de que possa o ser humano evoluir da situação de mero indivíduo para a de cidadão capaz de compreender amplamente que sua liberdade termina onde começa a do seu semelhante” (SOARES, 1981, p. 115).

financeiros para a iniciativa privada ou para o ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida, assim, a oferta deveria ser em iguais condições tanto para as escolas públicas como para as privadas.

Nesse contexto, foram intensos os embates e com vitória para as forças conservadoras, trazendo para este momento histórico grande ebulição cultural e política, por exemplo, em 1959, quando foi deliberado um novo manifesto ao povo e ao governo, assinado por 189 intelectuais, estudantes e educadores.

Em relação à efervescência cultural, segundo Mota (1959, p.3), pode-se afirmar que:

As formulações de Fernando de Azevedo sobre a cultura brasileira ocorrem num período especialmente crítico da história do Brasil: Estado Novo, vivendo com a intensidade a experiência renovadora das faculdades de Filosofia em ambientes de ensino ativados por novas técnicas de trabalhos e por uma descida à as fontes e aos debates sobre métodos participando da fermentação intelectual dada pela presença de professores estrangeiros que compunham as missões culturais, F. de Azevedo, produz em 1943 o quadro referencial de grandes planos “ a grande” como a ele referiu-se Jose Lins do Rego: trata-se a cultura brasileira, obra elaborada inicialmente sob os auspícios do I. B. G. E. não constitui tarefa demasiada difícil apurar alguns de seus envoltórios ideológicos. Primeiro deles, e mais flagrante, reside em absolver os lineamentos gerais e a mesma postura de Gilberto Freire, sobre cujas formulações ira concluir sua própria obra [...] demais *o fato de ter participado em posição de destaque do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), dera-lhe desde algum tempo a autoridade para enfrentar os embates políticos do entrecruzamento ideológico, acentuando no período do Entre-Guerras e do Estado Novo. A participação em post-chave da administração escolar primaria, secundaria, normal e superior, acabou por torná-lo um dos principais responsáveis pela difusão do conceito de cultura brasileira* (grifos nossos).

Na matéria acima, sobre Fernando de Azevedo e a cultura brasileira, esclarece a efervescência política, cultural e ideológica ocorrida em torno da discussão a respeito da iniciativa referente ao ensino público e privado. A partir dessa matéria, Fernando de Azevedo passou a ser visto como o difusor do conceito de cultura brasileira.

Em relação às disputas e aos consensos que acompanharam a estruturação e generalização das instituições de ensino público e privado no Brasil, entre 1937 e 1959, é importante destacar uma matéria veiculada no Jornal Suplemento Literário de 14 de março de 1959, que traz uma análise sobre Ensino e Liberdade, apontando a necessidade de investigar a educação como um problema nacional.

Pois a verdade é que, quando o Estado abdica dessa “função essencialmente publica” que é a educação (Fernando de Azevedo), só pode abdicá-la nas mãos de uma corrente ideológica, de um grupo sectario, qualquer que ele seja, de uma parcela da população, destruindo, com isso, automaticamente, o principio supremo da igualdade e da liberdade sem o qual nenhum sistema pedagogico será digno do seu nome. Como decorrência natural dessa concepção do ensino- a de uma função essencialmente publica impõe-se a solução da chamada “escola única”, isto é, a escola não somente aberta a todas as classes sociais, a todas as convicções, a todas as crenças, acima de qualquer discriminação economica, religiosa ou politica, mas, também, onde todos concedendo a “equivalencia no ponto de partida” que é o segredo do mundo democratico. A escola assim concebida só pode ser laica, gratuita, obrigatoria e co-educativa: A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectario, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, á pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um principio igualitario que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilegio economico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatorio, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primario, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessaria ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorancia dos pais ou responsaveis e pelas contingencias economicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo, outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicologicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou co-educação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais economica a “organização da obra escolar e mais facil a sua graduação” (JORNAL SUPLEMENTO LITERÁRIO, 1959, p. 66).

Martins (1959) mostra certa concordância com o ideário liberal defendido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>15</sup> (1932) e no Mais uma vez convocados<sup>16</sup> (1959),

<sup>15</sup> “Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Segundo o documento, a causa principal dos problemas na educação está na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Os 26 educadores entendiam que nunca chegamos a possuir uma *cultura própria*, nem mesmo uma *cultura geral* que nos convencesse da *existência de um problema sobre objetivos e fins da educação*“. O grupo defendia novos ideais de educação e lutavam contra o empirismo dominante. Para tanto, defendiam “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares”. A educação nova, segundo o texto do manifesto, propunha “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social.” (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1).

<sup>16</sup> “O manifesto dos educadores ‘Mais uma vez convocados’, reafirmação do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, de 1932, veio à luz em 1 de julho de 1959. Redigido novamente por Fernando de Azevedo, contou com 189 assinaturas, entre as quais as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto. Resgatando o ideário

em que havia posicionamentos contra o discurso da Igreja Católica sobre a liberdade de ensino, discurso esse que se transformou em plataforma política do então Deputado, Carlos Lacerda, em defesa da atuação da rede privada na oferta da Educação Básica. O autor da matéria Wilson Martins (1959), alerta que o Estado somente poderia abdicar da função da educação, se assumisse uma corrente ideológica, por exemplo da Igreja Católica, suprimindo, com isso, o princípio da liberdade e da igualdade, ocasionando um retrocesso na educação.

Em relação à defesa dos militantes da Igreja Católica, o *Jornal do Dia*, da cidade de Porto Alegre, em 13 de agosto de 1958, traz a reportagem, intitulada “Escola neutra”, na qual apresenta discussões referentes à Liberdade de Ensino e à questão da neutralidade da escola. Essa reportagem, apresentada, a seguir, é assinada pelo Papa Pio XI.

Com as atuais discussões em torno da liberdade de ensino, entra em jogo a velha questão da “escola neutra”, isto é, uma escola de onde é excluída a religião. Pio XI, na encíclica DIVINI ILLIUS MAGISTRI, refere-se a esta questão. Depois de falar da possibilidade de perfeita harmonia entre as sociedades educadoras e da necessidade desta união, diz o venerável Pontífice: “Daqui resulta precisamente que a escola chamada “neutra” ou “laica”, donde é excluída a religião, é contrária aos princípios fundamentais da educação. De resto uma tal escola é praticamente impossível, porque de fato TORNA-SE IRRELIGIOSA”. E prossegue, um pouco adiante, referindo-se ao que, sobre o tema, disseram seus predecessores Pio IX e Leão XIII: “ Nós renovamos e confirmamos as suas declarações (e condenações), e juntamente as prescrições dos Sagrados Cânones, pelas quais é PROIBIDA aos jovens católicos a frequência de escolas acatáticas, neutras ou mistas, isto é, daquelas que são abertas indiferentemente para católicos e não-católicos, sem distinção, e só pode TOLERAR-SE tal frequência unicamente em determinadas circunstâncias de lugar e tempo, e sob especiais cautelas de que é juiz o Ordinário”. A escola neutra, com efeito, é em si mesma essencial e visceralmente má. A respeito, escreve R. Plus, em sua obra LE PROBLÉME DE L’ EDUCATION: “Não falar de Deus à criança duante sete anos, quando a instruem seis horas por dia, é obrigá-la a crer que Deus não existe, ou que não há necessidade alguma de ocupar-se d’ele. Explicar à criança todos os deveres do homem para consigo mesmo e para com os outros, e guardar silêncio absoluto acerca das obrigações para com Deus, é insinuar claramente que estas obrigações não existem ou não têm nenhuma importância... A escola neutra, quer se queira quer não, logicamente, forçosamente, será ESCOLA ATÉIA, escola sem Deus”. Ao serem propostos os graves deveres de respeito à vida, à reputação, aos bens, ante as exigências da sobriedade e da pureza, poderão (muito naturalmente, acrescentamos nós) os alunos perguntar pelo fundamento desses deveres. E, na escola neutra, o mestre deverá ficar mudo, não terá meios de cumprir a sua missão, porque, se responder segundo o catecismo, a escola será cristã; se responder segundo a filosofia naturalista, a escola será ímpia e deixou de ser neutra” (Mons. D’ Hulst). Os adeptos da escola neutra procuram esconder isso. Dizem entender por laicidade uma leal

---

liberal definido no ‘Manifesto dos Pioneiros’, o ‘Mais uma vez convocados’ se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a ‘liberdade de ensino’” (BOMENY, s. d., p.1)



“neutralidade”, e abstenção de qualquer afirmativa ou negativa confessional. “Não queremos educar jovens que sejam mais tarde crentes, nem descrentes”, escreve Buisson. Ou então, expressam-se por palavras como estas: “A laicidade que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola, quando utiliza como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” ( “A reconstrução educacional do Brasil, Manifesto dos Pioneiros, pag. 48). São palavras talvez tranquilas, mas enganadoras. Em todos os países do mundo, escola leiga quer dizer ESCOLA ANTI-RELIGIOSA. Ocupa-se a cada passo na tarefa inglória da destruição da fé. Neste sentido, vale em parte a confissão de viviani: “ A neutralidade é e sempre foi uma mentira!” “ Arruinar a fé, nos educandos, eis o essencial!” “Queremos uma universidade anti-religiosa, e anti-religiosa de maneira ativa, militante, belicosa”. Deveremos ter especial otimismo em relação à “escola neutra”? (JORNAL DO DIA, 1958, p. 4, grifos do autor).

Nesse sentido, os postulantes da Igreja católica afirmavam não admitir uma escola neutra e imparcial, entendiam que o liberalismo iria levar a um dilúvio das ideias das novas gerações, uma vez que não compreendiam um ensino sem uma orientação religiosa.

Para Montavão (2010), a apresentação do substitutivo de Carlos Lacerda (UDN/DF) em 1958, trouxe pontos favoráveis às instituições Católicas que dominavam os segmentos e também aos empresários da educação. Segundo Cunha e Fernandes (2012, p. 3),

A Igreja Católica ocupou o proscênio da política, posição confirmada, a posteriori, pelas marchas da família com Deus, pela liberdade, imediatamente antes e depois do golpe militar de março/abril de 1964. Não é exagero, pois, dizer que as lutas em torno da LDB foram travadas no bojo do processo político-ideológico cujo desfecho foi o golpe de Estado.

A Igreja Católica consegue se articular ao Estado, passando a ter, no currículo escolar, um espaço para o ensino religioso, o que, segundo Cunha e Fernandes (2012), vai desencadear uma relação de conveniência, ou seja, o apoio da Igreja ao Golpe Militar. Em relação à obtenção desse espaço, após a aprovação da primeira LDB, os autores explicam que:

O artigo sobre o ensino religioso nas escolas públicas no projeto de LDB encaminhado ao Congresso pelo Ministério da Educação foi calcado no artigo 168 da Constituição, ao qual foi acrescentado um parágrafo. Este determinava que o registro dos professores de ensino religioso seria realizado perante a respectiva autoridade religiosa. Tal artigo foi posto nas Disposições Gerais e Transitórias do projeto de LDB, espaço dotado de pequeno valor simbólico e de menor visibilidade, mas que oferecia eficácia legal como qualquer outro. Esse lugar foi mantido em toda a tramitação, permanecendo na lei promulgada (CUNHA; FERNANDES, 2012, p.16).

Com isso, fica explícita a vitória dos católicos na primeira LDB, no entanto, no debate da Assembleia Nacional Constituinte, após sucessivas versões do projeto essa emenda foi mantida, no artigo sobre o ensino religioso com a seguinte redação.

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrada sem ônus para os Poderes Públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável. Parágrafo 1º. – A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. Parágrafo 2º – O registro de professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961, art. 97, grifos nossos).

Assim, para os privatistas, segundo Cunha e Fernandes (2012, p. 23), a primeira LDB “[...] propiciou vitória plena [...]. Vitoriosos, eles vieram a ocupar por duas décadas os postos de direção política e ideológica do campo educacional”. Frente a isso, questiona-se: De que forma os interesses católicos reverberaram no Grupo Escolar Cônego Ângelo?

Percebe-se que, além da escolha do nome do grupo escolar — Cônego Ângelo —, a escola sofreu influência da Igreja Católica na prática escolar. Da mesma forma com que a igreja orientava as quermesses, alugava o prédio para escola, escolhendo e orientando a professora que iria ministrar o ensino religioso, como se lê em ata de reunião da escola.

Aos vinte e dois dias do mês de Abril de um mil novecentos e sessenta e oito, às treze horas, reuniram-se as professoras do Grupo Escolar “Cônego Ângelo” em uma das salas deste estabelecimento para mais uma reunião pedagógica. A reunião foi presidida pela Sra. Diretora e contou com a presença de Irmã Maurília, como convidada especial para nos orientar sobre o ensino de religião. Após a abertura a Sra. Diretora passou a palavra à convidada que inicialmente falou sobre o que a professora precisa saber para ensinar a religião e em seguida apresentar a síntese do que deve ser ensinado. Deu-nos ainda as conclusões do Mistério de cristão na linha catequética e exemplos de planos de aula de religião (GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO, 1968, s. p.).

Destaca-se o trabalho formativo das irmãs do Colégio Santa Teresa<sup>17</sup> com as professoras de Ensino Religioso, por meio do curso de Catequese Renovada. Salienta-se que esse curso não foi criado para o município de Ituiutaba, mas se tratava de parte da preocupação do Concílio Vaticano II — 1965.

<sup>17</sup> “O Colégio Santa Teresa atendeu, em especial, aos filhos e filhas do grupo representativo da atividade agrária na região. Em regime de internato, as alunas da zona rural estudavam e auxiliavam as Irmãs nos serviços da casa. Ao longo dos anos, o trabalho educacional e religioso das Irmãs Scalabrinianas foi reconhecidamente importante e significativo para a comunidade tijucana. Esse reconhecimento é observado, por meio dos jornais locais que ainda retratam a importância de se agraciar a sociedade tijucana com um novo prédio para melhores instalações do Colégio. O projeto do novo prédio materializou-se em cada elemento de sua composição arquitetônica, as concepções, os valores e as preocupações das irmãs missionárias” ( OLIVEIRA, 2006, p.2-3).

Dessa forma, a formação da professora de Ensino Religioso e da catequista era voltada para implementação dessa modalidade de Ensino nas Escolas públicas com a orientação das autoridades religiosas. Segundo Pereira (2014, p. 9), “[...] a missão catequética é exercida em nome da Igreja”. O catequista, ao receber o ministério, assume o compromisso que a igreja lhe confere, tonando-se responsável pela missão de evangelizar.

Assim, a catequista, torna-se responsável para, em nome da Igreja, comunicar a mensagem cristã e preparar jovens, de acordo com os ensinamentos de Cristo. Passa a desenvolver as atividades pastorais, em sua função de evangelizadora, que inclui uma formação metodológica, humana e eclesial, conforme documento da Catequese Renovada, já mencionado. A figura seguinte apresenta uma matéria sobre essa questão.

FIGURA 20. O apoio da Igreja à educação

## Objetivo Pastoral da Igreja é Dar Apoio à Educação

O objetivo da pastoral educacional da Igreja é dar um decidido e corajoso apoio à educação em toda a sua dimensão humana e social e exprimir sua verdadeira preocupação pela democratização do ensino, procurando eliminar qualquer exclusivismo e discriminação que possam identificar a Igreja com grupos privilegiados.

**CONCLUSÃO**

Os educadores católicos, orientados por Dom Cândido Padim, Secretário Nacional de Educação da Conferência dos Bispos, concluíram que a pastoral educacional da Igreja está ligada intimamente à evangelização, no sentido de dar um anúncio da palavra, através de um testemunho de vida. Segundo os educadores os objetivos da pastoral educacional são:

1.º) — Dar decidido e corajoso apoio à educação em toda a sua dimensão humana e social, neste momento histórico de desenvolvimento.

2.º) — Exprimir sua verdadeira preocupação pela democratização da educação, procurando a Igreja eliminar qualquer exclusivismo e discriminação que possam identificá-la com grupos privilegiados, buscando inserir-se no coração do imenso esforço exigido pela Nação em prol da educação do povo brasileiro.

3.º) — Apresentar a mensagem de Cristo a todos os homens, entendendo que a evangelização não poderá prescindir de uma ação educativa pré-evangélica junto

(Conclui na 2ª. Pág.)

Fonte: *Jornal do Maranhão* (1966, p. 1-2).

Este movimento em prol da Catequese Renovada originou-se, quando o Papa João XXIII assumiu o pontificado, em novembro de 1958. Segundo Beozzo (2005), o clima eclesial estava marcado pelo longo período do pontificado centralizador do Papa Pio XII (1939–58). A Igreja Católica, que precisava de uma renovação, buscou novos caminhos para os desafios de um mundo moderno, frente a emergência de novos países na África e na Ásia. Uma vez que era de interesse da Igreja continuar buscando novos adeptos, o Papa João XXIII convocou o concílio, visando discutir sobre a função pastoral da Igreja, que, na expressão italiana, seria entendida como *aggiornamento*, isto é, atualização.

Preferencialmente, diz Beozzo (2005), na América Latina, o concílio focalizou a questão dos pobres e a desigualdade, dando ênfase à catequese, o que resultou na interferência direta, na escola pública, nos anos de 1960, com a introdução no currículo, mesmo de forma facultativa, por meio do artigo 97 da primeira LDB, o Ensino Religioso e a catequese que, na prática escolar, ficava sob a orientação de uma autoridade religiosa. Isso reverberou também na prática de ensino do Grupo Escolar Cônego Angelo, conforme Ata de 20 de abril de 1968.

Neste sentido Cunha e Fernandes (2012, p. 16–7) explicam que:

O artigo sobre o ensino religioso nas escolas públicas no projeto de LDB encaminhado ao Congresso pelo Ministério da Educação foi calcado no artigo 168 da Constituição, ao qual foi acrescentado um parágrafo. Este determinava que o registro dos professores de ensino religioso seria realizado perante a autoridade religiosa respectiva. Esse artigo foi posto nas “Disposições Gerais e Transitórias” do projeto de LDB, espaço dotado de pequeno valor simbólico e de menor visibilidade, mas que oferecia eficácia legal como qualquer outro. Esse lugar foi mantido em toda a tramitação, permanecendo na lei promulgada. A pretensão de controle do magistério da disciplina, pela Igreja Católica, foi correspondida pela ABE, que, no esboço de LDB elaborado por ocasião da X Conferência Nacional de Educação (1950), propôs o seguinte: “Ministrarão o ensino religioso em estabelecimentos oficiais pessoas autorizadas pelos representantes autorizados das respectivas confissões religiosas” (art.7º das disposições transitórias). Um único parágrafo especificou que essas “pessoas” poderiam ser docentes: “A indicação poderá recair em professores públicos, desde que aceitem o encargo e a prove a administração de que o estabelecimento de ensino for dependente. Cumpre registrar que o texto da entidade admitia, implicitamente, o uso de recursos públicos no ensino religioso, pois o tempo dos professores do magistério oficial era remunerado. A proposta da ABE foi encaminhada à Câmara dos Deputados, que a anexou ao projeto em tramitação (grifos dos autores).

Nesta perspectiva, a Igreja conseguiu liderar o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. De acordo com Cunha e Fernandes (2012), além do registro de professores, à competência religiosa, cabiam as elaborações de programas, respeitando os demais credos. Portanto, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases transformou-se em lei, em 20 de dezembro de 1961, pelo Presidente João Goulart. Souto (2012) afirma que isso garantiu uma autonomia, ao permitir a descentralização administrativa e didático-pedagógica das partes formadoras do sistema nacional de ensino. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases nacional prescreveu que a educação se tornava dever do estado, mas podendo ser também de iniciativa privada, conservando os interesses das classes dominantes.

De acordo com Romanelli (2007, p. 179),

A lei que foi tão discutida e que poderia ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro, iria, no entanto, fazer prevalecer a velha situação, agora agravada pela a urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento.

O autor explicita que a primeira LDB poderia ter trazido mudanças consideráveis para o sistema educacional brasileiro, não obstante, manteria os velhos problemas apontados pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932, interrompidos no processo ditatorial, e que se agravaram na urgência da aprovação da lei, após os 13 anos de embate.

Nesta perspectiva, Saviani (1996, p. 47–8) ressalta que:

O texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto a estratégia da conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como o eram as críticas estribadas na estratégia do *liberalismo* (grifo do autor).

Esse processo conciliatório do público com o privado na LDB promove uma prerrogativa de interesses favorável a instituições privadas, particularmente as católicas, na obtenção do financiamento do poder público em educação. Mas o substitutivo do deputado Lacerda, com relação à discussão sobre a liberdade de ensino, com base em interesses privativos, foi o conteúdo que proporcionaria os interesses privados e ampliaria as instituições católicas. O centro de interesse não estava no direito da família escolher a modalidade da

escola, mas na reivindicação que se fazia em favor da escola privada, sendo que o Estado deveria beneficiar essa escola, antes mesmo do ensino oficial (ROMANELLI, 2007).

### 3.2 Grupo Escolar Cônego Ângelo no Contexto da LDB de 1961

A LDB, após muitos debates, alterações, correções e substitutivos, como afirma Carvalho (1960, p. 441), “[...] foi irresponsavelmente aprovada pela Câmara Federal em rapidíssima sessão” e transformada na Lei 4.024, em 1961. Segundo Romanelli (2007), a opinião pública e a pressão da campanha em defesa da Escola Pública evitaram alguns absurdos, indicados pelo substitutivo do Deputado Carlos Lacerda. Esses mesmos fatores, pressionaram para que se preservasse o direito do poder público de fazer inspeção das escolas particulares “[...] para efeito de reconhecimento, e, tratando-se do ensino superior, a possibilidade de suspender o reconhecimento, caso o estabelecimento viesse a infringir a lei” (ROMANELLI, 2007, p. 180).

Ressalta-se que alguns êxitos obtidos foram praticamente recusados. Neste sentido, Barros (1960, p. 455) afirma que “[...] não se pode aprovar um projeto que, para atender a uma suposta liberdade de escolha de gênero de educação, termina por limitar a possibilidade de instrução para todos”.

Segundo Romanelli (2007, p. 186):

A escolarização de: 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, no primário e nas duas primeiras séries ginasiais; 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries do ginásio; e 30% da população entre 15 e 18 anos nas séries colegiais. Estes três percentuais almejados não foram alcançados. Apenas o ensino superior conseguiu atingir o que era esperado. Na opinião da autora, pode-se dizer que o plano foi quase um êxito. Não o foi, no entanto, com relação à produtividade interna do sistema, pois significativa parcela da população, que deveria estar no ensino médio, permanecia, ainda, no ensino primário. Em suma, a LDB de 1961 e o PNE não conseguiram resolver o problema da democratização de ensino.

Entende-se que os Estados foram preservados de sua autonomia administrativa, isto é, continuavam regulando o nível de ensino primário e normal, sem alterações em sua estrutura. Ainda o isentaram de suas responsabilidades legais, liberando as instituições privadas para receberem contribuições públicas, conforme artigo 95, da referida lei:

A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: Subvenção. De acordo com as leis especiais em vigor; Financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, município e particulares para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor (BRASIL, 1961).

Compreende-se que o país tinha uma população significativamente analfabeta e contava com precários recursos para expandir a rede educacional oficial, portanto, não assegurava a permanência de estudantes com idade escolar na escola.

De acordo com Teixeira (1968, p. 82):

Para esse “custo-padrão” contribuiriam, com efeito, as três quotas: a municipal, correspondente ao resultado da divisão dos 20% de sua receita tributária pelas crianças escolarizáveis, em virtude da obrigatoriedade escolar; a estadual, correspondente ao resultado da divisão de 14% de sua receita tributária por esse mesmo número de crianças; e a da União, correspondente ao que faltasse para completar o total do custo-padrão do aluno/ano, no serviço comum do ensino primário.

Segundo o autor, nesse contexto, as escolas públicas contavam com poucos recursos do Governo Estadual, o que levou diretores de grupos escolares a criarem estratégias para suprir a falta de fundos financeiros. Isso pode ser evidenciado por intermédio do relato da ex-diretora do Grupo Escolar Cônego Ângelo, Martins (2016)

*Numa época, a gente fazia, por exemplo, um churrasco cobrava ingresso servia o máximo e fazia o máximo nessa festa. Nesse churrasco, pegava o dinheirinho... e aquele dinheirinho sustentava a escola o ano inteiro. Mesmo assim, de vez em quando, a gente pedia a contribuição dos professores, era um sofrimento, porque a gente já ganhava mal, o professorado cada qual assim já tinha suas dificuldades, às vezes maiores, nem sempre contava com condição de marido, nem sempre tinha marido também “pra ajuda”, então era uma dificuldade. E o professorado mantinha a escola, o que faltava o professor chegava “pra frente” e ajudava (grifos nossos).*

Nesse depoimento, fica evidente a deficiência do Estado, em relação ao provimento de recursos para a escola pública. Quando a comunidade escolar se unia em prol de resolver as questões financeiras do grupo escolar, percebe-se uma articulação entre o público e o privado. No entanto, cabe elucidar que privado, nesse contexto histórico, refere-se ao fato de que o apoio financeiro para manter a Caixa Escolar em pleno funcionamento vinha do comércio e de entidades de caridade. As arrecadações financeiras eram feitas por intermédio de festas

comemorativas, rifas, quermesses e barraquinhas, conforme Ata de reunião de professores, apresentada, a seguir.

[...] a Sra. Diretora e o assunto tratado foi a realização de uma quermesse em benefício da Caixa Escolar nos dias 17, 18, 19 próximos, no pátio do grupo. Decidiu-se que cada dia ficaria a cargo das professoras de um turno e que cada uma se encarregaria de convidar os festeiros para sua noitada. Cada professora deverá conseguir no mínimo cinco prendas e dez pratos de salgados, além de contribuir com 2 quilos de carne de porco e meio quilo de carne de vaca para os salgados que serão preparados pelas serventes (GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO, 1968, s. p.).

A partir da análise estabelecida, neste estudo, compreende-se que a primeira LDB representou uma conciliação de interesses entre público e privado, em detrimento dos interesses da escola pública.

Segundo Flach (2011, p. 293):

O direito à educação, conforme previsto no art. 3º da Lei 4024/61 representa a explicitação de uma bandeira burguesa, a qual pode ser considerada um avanço (contraditório, mas avanço) visto que buscou assegurar educação para todos. No entanto, a obrigação do poder público em assegurar educação primária para a totalidade da população foi substancialmente amenizada com o dispositivo que previa situações de exceção em relação à matrícula, tornando isento daquela obrigação o responsável que não efetivasse a matrícula de criança em idade escolar.

Vale observar que os pais dos alunos do Grupo Escolar faziam parte da classe trabalhadora/pobre. O quadro seguinte traz uma pequena amostragem das profissões dos pais de alunos matriculados no Grupo Escolar Cônego Ângelo. Ressalta-se que os pais que estivessem trabalhando poderiam matricular seus filhos, caso contrário, estariam incluídos no artigo 30 da primeira LDB, que os isentava de matricularem seus filhos em caso de apresentarem atestado de pobreza.

No entanto, mesmo sendo pobres, em sua maioria, prestavam serviços no meio rural, como operadores de máquina agrícola e lavradores. É importante observar que a maioria dos empregos vinculava-se ao meio rural, uma vez que esta era a base da economia, naquele período. Contudo, importa destacar que alguns pais trabalhavam na cidade, prestando serviço braçal, e outros tinham seu próprio comércio.



QUADRO 5. Profissões de pais de alunos do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1970

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	QUANTIDADE
Lavrador	50
Operário	36
Pedreiro	15
Doméstica	8
Carroceiro	7
Comerciante	6
Tratorista	6
Lavourista	5
Verdureiro	5
Fazendeiro	4
Motorista	4
Viajante	4
Lavadeira	4
Carpinteiro	2
Chofer	2
Marceneiro	2
Pintor	1
Mecânico	1
Açougueiro	1
Revendedor	1
Relojoeiro	1
Eletricista	1
Carregador	1
Servente	1
Charreteiro	1

Fonte: dados da pesquisa — diário escolar de 1970.

Observa-se que a comunidade escolar era constituída de uma classe pobre, trabalhadora, mas que também contribuía para o custeamento do grupo escolar. Nesse sentido, sobre a escolarização de crianças pobres, negras e mestiças do Brasil, especificamente na Província de Minas Gerais, Veiga (2008), conforme seus estudos, referentes ao século XIX, afirma que os mecanismos internos de “exclusão” estiveram presentes na história da educação brasileira. Portanto, às questões aqui especificadas para explicar a precariedade da escola pública elementar, deve-se acrescentar principalmente o problema da clientela escolar.

Dessa forma, para Veiga (2008, p. 514):

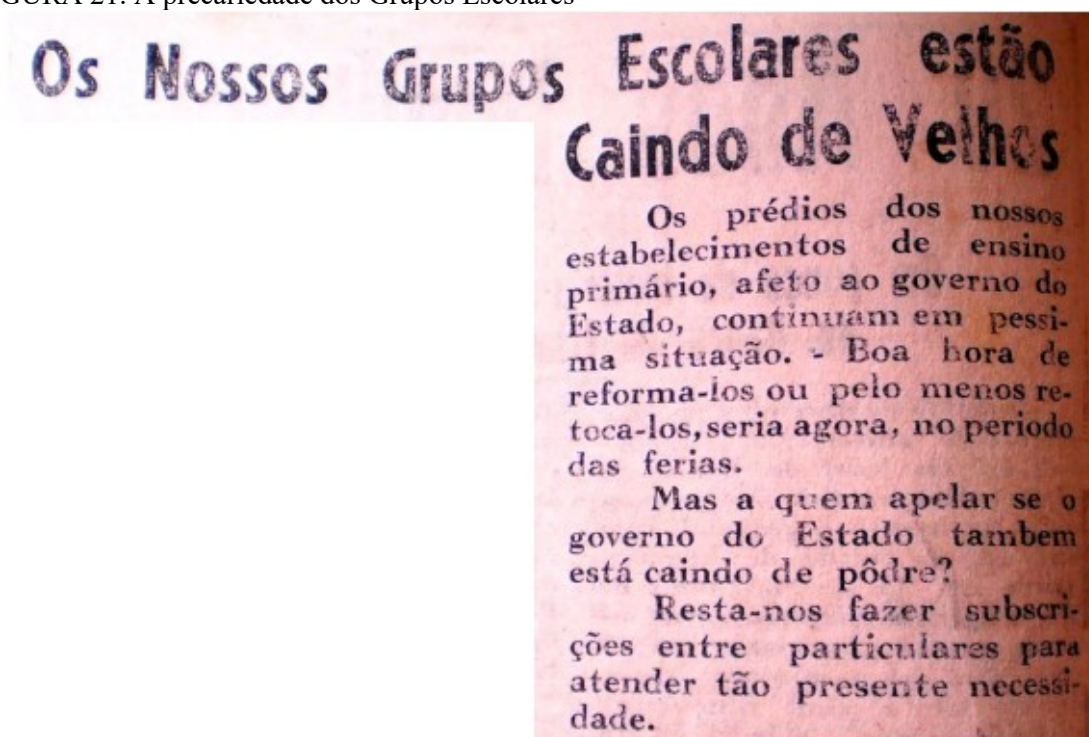
[...] ao ser anunciada a República, já se tinha um considerável acúmulo de experiências relativas aos processos de discriminação e preconceitos também no ambiente escolar. Isso ensejou a busca de técnicas voltadas à depuração dos alunos de “todas as procedências”, a partir da elaboração de testes escolares e da instituição da escola seriada (grupos escolares) como práticas científicas de organização escolar. Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra — crianças

de famílias de “boa procedência” —; pelo menos é o que podemos verificar, em geral, nos alunos das escolas públicas brasileiras, principalmente das principais capitais, até por volta da década de 60 do século XX. (Grifos da autora).

Em concordância com a autora, na Primeira República, os grupos escolares foram organizados em escolas graduadas, em contraste às escolas isoladas que eram regidas por um só professor, tornando-se um dos símbolos da República e da renovação do Ensino primário no Brasil. Muitas vezes, localizados nos centros das cidades e dos vilarejos, por exemplo, o Grupo Escolar da Villa Platina, que provavelmente atendia a uma clientela branca e economicamente elitizada. Assim, constituíram-se os grupos escolares na Primeira República, como símbolos da nação e da renovação da escola primária. No entanto, mesmo na Segunda República, com a democratização da escola pública e a pressão pela escolarização, por parte da sociedade, os grupos escolares, que emergem para atenderem a esta reivindicação social, funcionavam, na maioria das vezes, em péssimas instalações, em lugares impróprios, como é o caso do Grupo Escolar Clóvis Salvado, que, segundo Bezerra (2016), funcionava debaixo de uma magnólia, em uma igreja e em uma colchoaria.

A precariedade dos prédios, das condições de trabalho do professor e o próprio retorno à imagem de pardieiro do século XIX é retomada em plena segunda metade do século XX, como se pode observar na matéria, a seguir:

FIGURA 21. A precariedade dos Grupos Escolares



Fonte: *Correio do Pontal* (1958, p. 19).

Assim, as “boas procedências”, apontadas por Veiga (2008), são verificadas, uma vez que, mesmo nesta escola pública, precária, de acordo com o artigo 30 da primeira LDB 4024/61, os pais que apresentassem atestado de pobreza estariam isentos da obrigatoriedade da matrícula de seus filhos na escola pública. Assim, os pais trabalhadores, mesmos os analfabetos ou os que tivessem terminado somente a 1ª série, passariam a contribuir com a escola, porque pertenciam a famílias de 'boas procedências', por possuírem algum recurso financeiro, advindo do trabalho e podendo assim auxiliar na manutenção da escola pública.

Segundo Martins (2016), diretora do Grupo Escolar Cônego Ângelo, “[...] os pais dos alunos nunca faltaram, os pais sempre foram muito grandes colaboradores”. Isto é, a comunidade escolar arcava com os deveres que o Estado cumpria com restrições no que se referia ao financiamento da educação. E os pais sempre colaboravam com ajudas práticas por ser a maioria de classe trabalhadora, muitos eram analfabetos, outros haviam cursado somente o primário, conforme tabela, a seguir.

TABELA 2. Escolaridade dos pais dos alunos de 1970

	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Analfabetos	49	42	<b>91</b>
Alfabetizados	44	50	<b>94</b>

Fonte: Grupo Escolar Cônego Ângelo (1970).

Mesmo configurando um avanço no sistema educacional brasileiro, a primeira LDB 4024/61, na perspectiva de Veiga (2007, p. 290), “[...] beneficiou francamente a iniciativa privada, ao mesmo tempo em que não criou as condições para favorecer educação ampliada e de qualidade a toda população”. Desse modo, a educação prevaleceu nas mãos dos grupos dominantes e a educação pública não foi favorecida como foi proposto no Manifesto Mais Uma Vez Convocados. A LDB 4024/61 ainda estabeleceu responsabilidade para empresas conforme o artigo 31, da referida lei.

A LDB 4024/61 estipulava ainda que empresas com mais de 100 funcionários oferecessem ensino primário aos funcionários e a seus filhos. Salvo honrosas exceções tal dispositivo não foi cumprido, mas evidencia outra estratégia de omissão estatal na oferta da escolaridade básica (LDB, 4024/61)

Dessa forma, evidencia-se a responsabilidade, por parte das empresas, no que se refere à oferta da educação pública, demonstrando a relação entre ensino público e privado, presente na primeira LDB.

Ainda sobre a primeira LDB, Veiga (2007) destaca que se manteve a dualidade histórica em relação aos professores primários. Os professores que não tinham o curso normal — considerados leigos — somente podiam atuar nas escolas reunidas, isoladas ou supletiva, já os professores habilitados poderiam atuar nos Grupos Escolares. No Caso do Grupo Escolar Cônego Ângelo, devido à falta de professores habilitados, localizaram-se, no quadro docente, quatro professores leigos.

Pesquisadores como Schwartz (2011, p. 7) alertam que, “[...] a lei que entrou em vigência em 1962 não deu conta de combater os graves problemas educacionais como o analfabetismo, a seletividade e o fracasso escolar no país”. Nesse contexto, somaram-se às precárias condições das escolas públicas, tanto urbanas quanto rurais, a má formação dos professores, a evasão dos alunos que, no caso do Grupo Escolar Cônego Ângelo, tinham que abandonar a escola para ajudar os pais na lavoura em pleno meio do ano letivo e, no ano seguinte, rematriculavam-se, prevalecendo um ciclo vicioso da evasão à repetência.

A seletividade forçava a saída precoce dos alunos da escola, muitas vezes, essas crianças não conseguiam terminar a quarta série. Vale destacar que, de acordo com Plano Nacional de Educação, segundo Souza (2008, p. 243), “[...] 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”. Na tabela seguinte, apresentam-se dados referentes ao analfabetismo no Brasil, contemplando os índices do ano 1960, ano de criação do Grupo Escolar Cônego Ângelo, observa-se na seguinte tabela que, o analfabetismo no Brasil possui características extremamente desiguais. De acordo com os dados, em 1872, as diferenças nas províncias no Império brasileiro eram mínimas, ou seja, existia uma população inexpressiva de pessoas letradas.

FIGURA 22. Tabela com taxas de analfabetismo no Brasil imperial e nas províncias<sup>18</sup>

1872		1920		1960		2000		
Províncias	5 anos +	UFs	5 anos +	UFs	5 anos +	UFs	10 anos +	5 anos +
SE	60,4	RJ*	53,4	RJ*	27,3	DF	5,2	8,8
PR	71,1	RS	53,8	RS	29,9	SC	5,7	9,0
PA	73,2	SP	64,7	SP	30,1	RJ*	6,3	9,3
RJ*	74,2	SC	64,7	DF	33,3	RS	6,1	9,4
RS	74,6	AC	65,5	SC	33,4	SP	6,1	9,6
MA	77,4	MT	65,7	PR	43,6	PR	8,6	11,6
MT	79,5	PA	66,1	MT	44,4	MS	10,1	13,6
BA	79,7	PR	66,7	BR	46,7	GO	10,8	13,8
PI	79,9	AM	68,8	PA	47,8	ES	10,6	14,1
PE	80,4	BR	71,2	AP	48,9	MG	10,9	14,1
RN	80,9	ES	71,8	ES	49,5	MT	11,1	15,0
SP	81,2	MG	75,4	MG	49,6	RO	11,5	16,2
BR	82,3	CE	78,3	RO	53,4	BR	12,8	16,7
SC	83,5	BA	78,5	RR	54,8	RR	12,0	17,6
GO	83,8	RN	78,9	GO	55,3	AP	11,2	18,1
MG	85,6	PE	79,2	AM	57,1	AM	15,3	22,2
AL	85,7	SE	80,7	RN	61,6	TO	17,2	22,4
AM	85,9	MA	81,7	PB	61,8	PA	16,3	23,1
ES	86,9	GO	81,9	PE	62,7	BA	21,6	25,9
CE	87,0	AL	82,8	BA	63,3	PE	23,2	27,1
PB	87,1	PB	84,3	SE	65,0	RN	23,7	27,8
		PI	85,9	CE	66,7	SE	23,5	28,0
				AC	68,7	AC	23,1	29,0
				MA	69,8	CE	24,7	29,3
				PI	72,4	PB	27,6	31,0
				AL	72,6	MA	26,6	32,0
						PI	28,6	33,1
						AL	31,8	36,5

Fonte: Ferraro e Kreidlow (2004, p. 192).

No período de 1920 a 1960, observa-se que houve uma regionalização do analfabetismo no Brasil, concentrando-se os índices maiores nas regiões Norte e Nordeste. Desde o início do século XVIII, segundo Ferraro e Kreidlow (2004, p.190), verifica-se que foram “[...] todas as transformações ocorridas na educação sempre a favor do eixo centro-sul, mais especificamente em favor do eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais”. Mesmo assim, em Minas Gerais, de acordo com quadro seguinte, os índices de analfabetismo, nos anos de 1950, atingiram 56,19%. Isso significa que mais da metade da população mineira era analfabeta. O menor índice de analfabetismo foi registrado no Distrito Federal, ou seja, no Rio de Janeiro, atingindo 15,44%; e o maior foi em Alagoas, com 76,55%, confirmando a pesquisa de Ferraro e Kreidlow (2004).

<sup>18</sup> Para se obter dados comparáveis, considera-se sempre o atual Estado do Rio de Janeiro, compreendendo também a Capital do Império (1872), a Capital da República (1920) e o Estado da Guanabara (1960). (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 192).

TABELA 3. Taxa de analfabetismo nos estados  
— Censo de 1950

ESTADOS	%	ESTADO	%
Guaporé <sup>19</sup>	50,08	Paraíba	70,82
Acre	65,62	Pernambuco	68,25
Amazonas	57,17	Alagoas	76,55
Rio Branco <sup>20</sup>	55,50	Sergipe	66,37
Pará	51,29	Bahia	68,45
Paraná	47,32	R. G. do Sul	37,78
Goiás	66,76	Minas Gerais	56,19
Amapá	55,92	Espírito Santo	52,99
Maranhão	74,78	E. do Rio	44,03
Piauí	74,11	D. Federal	15,44
Ceará	68,82	S. Paulo	34,70
R. G. do Norte	68,02	M. Grosso	43,73
S. Catarina	35,89	—	—

Fonte: dados de Moura Sobrinho (2002, p. 94).

Nesse contexto histórico, o Município de Ituiutaba, que, nos anos de 1950, destacava-se pela sua economia no Estado de Minas Gerais, sendo a cidade considerada a Capital do Arroz, apresenta maior índice de analfabetismo que o próprio Estado de Minas Gerais, conforme o quadro, a seguir.

TABELA 4. Escolarização de pessoas com mais de 5 anos de idade — Ituiutaba, 1950

<i>Discriminação</i>		NÚMEROS ABSOLUTOS			% SOBRE O TOTAL	
		<i>Total</i>	<i>Sabem ler nem escrever</i>	<i>Não sabem ler nem escrever</i>	<i>Sabem ler nem escrever</i>	<i>Não sabem ler nem escrever</i>
Quadro urbano	Homens	4.032	3.115	917	77,25	22,75
	Mulheres	4.445	2.931	1.514	65,93	34,07
	<b>Total</b>	<b>8.477</b>	<b>6.046</b>	<b>2.431</b>	<b>71,32</b>	<b>28,68</b>
Quadro Rural	Homens	18.300	7.116	11.184	38,88	61,12
	Mulheres	16.312	5.218	11.094	31,98	68,02
	<b>Total</b>	<b>34.612</b>	<b>12.334</b>	<b>22.278</b>	<b>35,63</b>	<b>64,37</b>
Em geral	Homens	22.332	10.231	12.101	45,81	54,19
	Mulheres	20.757	8.149	12.608	39,25	60,75
	<b>Total</b>	<b>43.089</b>	<b>18.380</b>	<b>24.609</b>	<b>42,65</b>	<b>57,35</b>

Fonte: dados de Ribeiro (2010, p. 14).

Como se pode observar, a cidade de Ituiutaba apresentava altas taxas de analfabetismo. Segundo Frattari Neto (2009, p.65):

<sup>19</sup> Território Federal de Guaporé, mais tarde denominado Território Federal de Rondônia.

<sup>20</sup> Território Federal de Rio Branco, mais tarde Território Federal de Roraima.

Há outro dado que nos permite fazer nova observação sobre a localização dessa maioria analfabeta, concentrada no meio agrário. Na zona urbana havia apenas 28,68% de pessoas analfabetas, em detrimento da zona rural, que apresentava um índice de 64,37% de pessoas sem instrução mínima. Podemos deduzir, pelos altos índices, que há uma relação entre trabalho e analfabetismo, pois a instrução praticamente inexistia entre os trabalhadores da zona rural, envolvidos com pecuária e agricultura. Mesmo havendo 14 escolas criadas na zona rural do município, o índice de analfabetismo era muito alto, principalmente nesse meio rural. Compreendemos o porquê desses índices quando, em 1955, o vereador Antenor Tomaz Domingues apresentou um projeto para criação de escolas na região que foi combatido imediatamente.

O autor explica que a grande maioria dos analfabetos se concentrava no meio agrário, uma vez que neste as ofertas de escolarização eram precárias, pois, mesmo havendo 14 escolas rurais, a demanda de alunos era maior que a oferta. Silveira (2012) aponta que, a partir da década de 1950 a 1960, ocorreu um fluxo migratório do Nordeste do Brasil para o Pontal Mineiro. Estudos de Silva (1997) e Sampaio (1985) também corroboram para a compreensão desse processo migratório e sua repercussão no contexto educacional no município de Ituiutaba.

Desse modo, neste período histórico, embora com o processo migratório e alto índice de analfabetismo, a cidade de Ituiutaba se destacava na produção agropecuária, sendo considerada a Capital do Arroz, pela ênfase no cultivo desse grão. Com isso, houve, no cenário urbano, alterações significativas devido ao surgimento de empresas que subsidiavam a atividade de beneficiamento de arroz. A cidade obteve um progresso considerável em razão do fluxo econômico, o que proporcionou uma infraestrutura urbana coerente com seu desenvolvimento.

No que se refere à produção de arroz, após a década de 1970, ocorreu uma redução e, conseqüentemente, um decréscimo na economia do município. Muitos trabalhadores perderam seus empregos, o que acarretou o êxodo rural.

Para explicitar este contexto histórico de demanda por escolarização pública, frente ao aumento da população, decorrente da vinda dos migrantes, e ao conseqüente crescimento do analfabetismo, considerado maior que o do Estado de Minas Gerais, conforme já mencionado, apresentam-se, na sequência, trechos da Ata da Câmara Municipal na qual essa discussão sobre a ampliação da escola pública se torna evidente. Registra-se ainda que, conforme Souza (2010), já estava ocorrendo o *boom* na economia, que se estendeu até o fim da década de 1960.

No que diz respeito às instâncias de ensino público e privado, presentes na educação do município de Ituiutaba, pôde-se constatar, por meio da leitura do registro da Ata da Câmara Municipal do dia 16 de novembro de 1955, a seguinte situação em relação à responsabilidade do município pela demanda da escolarização na cidade: “[...] a situação financeira do município não permite atender os encargos que era de competência do Estado”, mas tomando a palavra, o vereador, Pedro Lourdes de Moraes, diz: “Tenhâmos ou não auxilio do Estado, necessitamos de mais um Grupo Escolar” (ITUIUTABA, 1955, s. p.).

Compreende-se que o município necessitava urgentemente de mais um Grupo Escolar para atender à expressiva demanda de alunos, em decorrência, inclusive do processo migratório, advindo da região Norte do Brasil. A palavra do vereador, conforme citação anterior, deixa transparecer que essa urgência era tão premente que o município tendia a assumir compromissos que deveriam ser da responsabilidade do Estado.

As políticas públicas são medidas voltadas para a reprodução econômica e social dos indivíduos ou da coletividade. Elas concernem às agências do governo e os governados. As políticas públicas resultam de determinações estruturais que regulam o processo social e se expressam em medidas de educação, saúde, previdência, assistência, emprego, habitação, renda etc. Elas podem também ser implementadas para dar cobertura a situações conjunturais, assumindo um caráter provisório e emergencial. As políticas públicas podem ser universais, ou seja, voltadas para todos os cidadãos, ou seletivas (segmentadas/pontuais), voltadas para determinados grupos sociais. O Estado é a instância fundamental de implementação e regulação das políticas públicas, ao assumir o papel de mediador entre os diversos atores presentes no processo histórico-social (ARAÚJO, 2006, p. 238).

No entanto, as políticas públicas deste período expressaram tensões entre as instâncias referentes ao público e privado, em um momento ímpar da educação brasileira, no qual, de acordo com a Constituição de 1946: “Compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (art. 5º, inciso XV, alínea d), isto é, cabia ao Congresso Nacional elaborar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual foi polêmica, tensa, disputada e cheia de conflitos, conforme já mencionado. Contudo, o cumprimento desse dispositivo constitucional somente foi efetivado com a Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Neste contexto histórico, é importante ressaltar que a Constituição de 1946 declarou a educação como direito de todos, prevendo a aplicação de percentual de recursos públicos para que o direito à educação fosse minimamente assegurado. Assim, o artigo 169 previa a aplicação, por parte da União, Estados e Distrito Federal de minimamente 10% de suas rendas



para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; e, por parte dos Municípios, a aplicação mínima de 20%.

Compreende-se, assim, a atitude do Vereador Pedro Lourdes de Moraes, quando sugere que o Município assumira um Grupo Escolar, caso o Estado não cumpra com seu dever, visto que a própria Legislação, de certa forma, amparava o Estado, atribuindo uma maior responsabilidade aos Municípios.

Com relação ao público e privado, na Constituição de 1967, Veronese e Vieira (2003) apresentam um estudo referente à Educação na Legislação Brasileira. Pode-se compreender que a Constituição de 1967 traz a intencionalidade, por parte da Ditadura Civil-Militar, de utilizar a educação como forma de legitimar o novo regime. Assim, a Constituição outorga posições ideológicas impositivas, próprias do Regime Militar, em que passam a assegurar a privatização do ensino, a valorização do ensino particular, em detrimento do dever estatal de oferecer uma educação gratuita em todos os níveis. De acordo com este propósito, Veronese e Vieira (2003, p.107) esclarecem que: “Foram abolidos os percentuais orçamentários a serem aplicados em educação, perpetuando o desinteresse dos governantes em propiciar condições econômicas mínimas para o desenvolvimento das atividades escolares”.

Com o fim da vinculação orçamentária obrigatória, em nível estadual e federal, ocorreu uma queda considerável no financiamento e no investimento da Educação no Brasil. Contraditoriamente, houve a fusão do antigo ensino Primário com o Ginásial, criando assim o Ensino de Primeiro Grau, elevando a escolaridade de quatro para oito anos. Contudo, esse investimento elevou a desvalorização dos professores atingindo diretamente na redução dos salários.

Em decorrência disso, Veiga (2007, p.317) aponta que:

A crise salarial vivenciada pela maioria da população e, em especial, pelos professores e funcionários de grande parte das escolas públicas de primeiro e segundo graus da rede Municipal e principalmente Estadual. A crise econômica tomou proporções absurdas. Em fins dos anos 70 e início dos anos 80, ocorreram greves em alguns Estados, seguidas de fortes repressões.

Nesse sentido, a escola e o corpo docente, mais uma vez, assumem parte da responsabilidade do Estado, promovendo campanhas, por meio de bailes e quermesses, dentre outros, para a manutenção da Escola pública. Nesse sentido, é possível compreender as dificuldades e os desafios da profissão de docente, durante a Ditadura Civil- Militar. Isso pode ser comprovado na documentação seguinte.

Aos treze dias do mês de maio de um mil novecentos e sessenta e sete, às dez horas, após a homenagem às mães, reuniram-se em uma das salas da escola as professoras do G. E. “Cônego Ângelo” para tratar da organização do “Baile das Flores” dia 10 de junho próximo, cuja renda será para manutenção da Caixa Escolar. Procedeu-se à distribuição dos números da mesa, cabendo a cada professora a venda de três números. Decidiu-se que a Diretora e suas auxiliares confeccionarão os enfeites para as mesas, contratarão o clube e a orquestra e promoverão a propaganda falada. A propaganda escrita ficou a cargo de todo o corpo docente, devendo cada professora confeccionar dois cartazes e colocá-los em lugares públicos (GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO, 1967).

Conforme a ata, acima, verifica-se a obrigatoriedade dos professores na manutenção da Caixa Escolar. De acordo com Cury (2000, p. 574), isso explica uma curiosidade em relação à Constituição de 1967,

Aumenta-se o tempo da escolaridade e retira-se a vinculação Constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentaria. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta, com duplo ônus financiou a expansão com rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada do trabalho. Tendo que haver mais professores pra fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma os contratos precários. Os profissionais “veteranos”, não puderam requalificar-se e muitos “novatos”, não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo das classes populares.

Observa-se que o professor foi penalizado, pagando pela expansão do ensino. A educação tornou-se cada vez mais precária em todo sentido, tanto no que se refere ao aspecto do espaço físico, quanto aos recursos materiais. Além disso, conforme já demonstrado, a relação entre o público e privado se aproxima, cada vez mais, no cotidiano da escola, pois, como o Estado militar se desobrigou do financiamento da escola pública e da manutenção de verbas, os docentes e a comunidade escolar passaram a assumir a Caixa Escolar, mantendo os recursos necessários à escola pública.

O Grupo Escolar Cônego Ângelo foi criado em um contexto conflituoso entre os anos que antecederam o golpe Militar e a legitimação do governo ditatorial. Discorre-se, no tópico seguinte, sobre as relações entre o público e privado, no contexto do grupo escolar.

### **3.3 Interesses privados na educação e a influência da democratização educacional**

Segundo Xavier (2003, p. 244), nas “[...] décadas de 1950 e 1960, assistiram à crescente manifestação dos interesses privados no âmbito legislativo, não se pode negar que o período também foi marcado pela exaltação da dimensão pública da educação”. Neste sentido,

a educação passa a ser promovida como um direito cívico e meio de elevação social, tornando-se um instrumento indispensável para o desenvolvimento econômico, como forma de exigência para o progresso do país.

Nessa perspectiva, Souto (2012, p.54) afirma que:

Para funcionar e expandir-se normalmente, a ordem social democrática requeria a universalização do homem em assuntos de interesses coletivo, bem como a formação de personalidades ajustadas ao estilo democrático de vida, em particular no que concerne a consciência, valores e objetos sociais civilizados.

Assim, a formação do indivíduo passa a ser assumida por um grupo modernizante que, segundo o autor, transforma a escola em um instrumento capaz de ajudar no processo de desenvolvimento, que é almejado para o país, dominado pelos grandes empresários.

Santos (2005, p. 92) esclarece que:

Qualquer reforma de ensino que pudesse representar algum avanço democrático encontrava forte resistência. As forças conservadoras representadas pela igreja e pelos empresários do ensino reagiram, procurando barrar os avanços, mesmo limitados, que estavam sendo propostos. O receio diante de qualquer política destinada a ampliar o acesso de todos a educação tinha como fundo as limitações das classes burguesas no Brasil.

Conforme elucidado, acima, a educação tinha a finalidade de formar mão de obra qualificada para atuar nas indústrias, o que influenciou no rápido processo de urbanização. Assim, ressalta-se a importância da aprendizagem, por intermédio de técnicas do trabalho, respeitando a divisão social. Souto (2012, p. 55) explica este processo, observando que “[...] a crença na escola redentora garantia a oportunidade de igualdade de instrução, especialmente em relação ao ensino primário, ao alocar os indivíduos na força de trabalho e, portanto, na estrutura social”. O ensino primário era utilizado como instrumento de democratização social, propiciando mão de obra para atender ao processo de industrialização. Severino (2005, p. 34) aponta que “[...] a oferta de educação, assim como os demais chamados serviços públicos, é um dentre outros empreendimentos econômico-financeiros a ser conduzido nos termos das implacáveis leis do mercado”.

Neste sentido, neste período, observa-se a criação de muitos grupos escolares, na cidade de Ituiutaba, todos com estruturas precárias, como já apresentado. Mesmo com um considerável número de criação de escolas, estas não foram suficientes para atender a toda população em idade escolar. Apresentam-se as reverberações dessa democratização de ensino no Grupo Escolar Cônego Ângelo, no quadro, a seguir.

TABELA 5. Grupo Escolar Cônego Ângelo: classes, professores e alunos

ANO	CLASSES	PROF. FORMADAS	PROF. LEIGAS	ALUNOS
1964	—	—	—	—
1965	21	20	1	808
1966	20	20	—	690
1967	20	17	3	640
1968	19	19	—	522
<b>Totais</b>	<b>80</b>	<b>76</b>	<b>4</b>	<b>2.660</b>

Fonte: dados da pesquisa — documentos da escola.

Observa-se, nessa tabela, um número expressivo de alunos matriculados, no então Grupo Escolar, o qual não apresentava condições estruturais mínimas para receber seu corpo discente, tampouco funcionava em prédio próprio, sendo que, para atender a essa demanda expressiva de alunos, havia quatro professoras leigas, dentre as demais. Segundo Veiga (2007), a maioria dos professores e alunos de escolas públicas, nesse período, era da camada popular, por isso muitas professoras do ensino primário não tiveram a oportunidade de ingressar em um curso superior. Embora o Grupo Escolar Cônego Ângelo funcionasse em três localidades, a instituição contava com pouco apoio do Governo Estadual.

Sobre isso, Veiga (2007, p.316) afirma que

[...] a crise se instalou no interior das escolas públicas: de um lado havia falta de material, ausência de manutenções nas instalações, investimentos precários na formação de professores e baixos salários; de outro, ampliação de taxas de evasão e repetência escolar.

No Grupo escolar em questão, pode-se notar que houve um elevado número de evasão. Na tabela seguinte, observa-se o quantitativo de alunos que foram reprovados, no período de 1965 a 1968.

TABELA 6. Grupo Escolar Cônego Ângelo: total de alunos matriculados e repetentes entre 1965 e 1968.

ANO	SÉRIES				TOTAL DE ALUNOS
	<i>Primeira</i>	<i>Segunda</i>	<i>Terceria</i>	<i>Quarta</i>	
1965	550	156	72	30	808
<b>Repetentes</b>	<b>145</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>27</b>	<b>187</b>
1966	447	146	57	40	690
<b>Repetentes</b>	<b>217</b>	<b>37</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>297</b>
1967	151	166	71	52	640
<b>Repetentes</b>	<b>139</b>	<b>42</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>196</b>
1968 <sup>21</sup>	261	141	73	44	522

Fonte: dados da pesquisa

<sup>21</sup> No registro do ano de 1968, encontrou somente a quantidade de alunos matriculados.

Certamente, o elevado índice de repetência era decorrente do fato de que um grande número de alunos precisava trabalhar com os pais, em determinados períodos de colheita, próprios da região, com forte tendência agrícola, no Triângulo Mineiro. Para tanto, esses alunos se evadiam da escola, o que resultava, muitas vezes, em reprovação. Os anos de 1960 representam um contexto de mudanças e reformas, conforme é abordado, no item seguinte.

### 3.4 Retrocessos e repressão: o governo militar

No início dos anos de 1960, o presidente João Goulart (1961–4), durante seu mandato, trabalhou na perspectiva de uma democracia social que, segundo Freitag (2005), tinha como objetivo realizar reformas estruturais que permitissem a inclusão das massas populares em um padrão de consumo democratizado. Os grupos conservadores, compostos pela burguesia e os empresários industriais, contestaram Jango, frente à possibilidade de ele vir a interromper com o sistema capitalista. Foram realizadas manifestações para fortalecer os interesses privados, com o apoio dos Estados Unidos da América (EUA) contra o presidente.

Os responsáveis pela deposição de João Goulart foram militares, respaldados por apoio internacional e em parceria com partidos políticos, segmentos e organizações da sociedade civil que se opunham à opção política do presidente e de seus aliados históricos (DELGADO, 2010, p.143).

Com a deposição de João Goulart, em 1964, a política e o Estado brasileiro iniciaram uma nova fase: a instalação do regime militar e o fim do estado democrático, dando início ao período autoritário com o governo do general Castelo Branco (1964–1967). O povo perdeu poder de participar e criticar, pois [...] a ditadura Civil- Militar se impôs violenta”; e a sequência de presidentes militares, ao mesmo tempo “fortaleceu o Executivo” e “fragilizava o Legislativo”; daí as medidas de exceção que “[...] acentuaram o caráter autoritário do governo: Lei de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informações, prisões políticas, inquéritos policiais militares, proibição do direito de greve, cassação de direitos políticos, exílio, etc.” (ARANHA, 2006, p. 314).

Este período foi marcado pela intervenção da Ditadura Civil- Militar na política, e sua inserção nos altos cargos da administração pública e privada, o que resultou no controle dos direitos civis e políticos da sociedade brasileira, por meio de repressões, tornando-se um dos períodos mais violentos da história brasileira. Foram elaborados pelos presidentes militares os instrumentos legais de repressão, os conhecidos Atos Institucionais, que subsidiaram todo o período do governo militar com medidas de repressão impostas e com *status* de legalidade.

O Estado que, no início do período, assumia a função de atender determinados interesses das classes populares, torna-se mediador dos anseios das empresas privadas nacionais e multinacionais, tirando da população o direito de cidadãos participativos, principalmente na política e na economia.

É neste âmbito que foram realizados vários acordos entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Segundo Cunha e Góes (1985), este acordo cobriu todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção de livros didáticos, conforme, matéria apresentada sobre visita da comissão executora do MEC/USAID:

A Comissão Executora do Convênio Sudene Mec. Usaid/Brasil, formada por 2 técnicos americanos, 1 intérprete, 2 técnicos do Ministério da Educação, 2 técnicos da secretaria de Educação da Bahia, 1 diretor Executivo, uma equipe de planejamento do ensino médio do M. E. C., juntamente com o Presidente, Diretor Executivo e Assessor Técnico da Fundação Alvôrada, está fazendo uma visita especial ao sul baiano, desde o dia 28 do mês passado (FOLHA DE NANUQUE, 1966, p. 8).

Pode-se observar, a partir dessa matéria, que a Comissão Executora tinha ainda a responsabilidade de fiscalizar os planejamentos educacionais. Segundo Freitag (2005), este acordo resultou no controle do sistema educacional com o interesse de divulgar a nova ideologia, treinar números de pessoas suficientes para o mercado de trabalho, ocasionando uma visão de valores relacionados ao capital e à competição; aplicando uma teoria educacional com influência americana, que ignorava a educação humanista e privilegiava a tecnocrática e economicista.

Neste período, houve um grande equívoco pedagógico que, segundo Cunha e Góes (1985), deveu-se a um misto de estereótipos conservadores sob a influência do governo ditatorial e de acordos com MEC-USAID. É neste sentido que se recolocou nas escolas a disciplina “aptidão do lar”, que ensinava, principalmente, as meninas a lidar com os afazeres domésticos.

Em se tratando do ensino, introduziu-se, nas escolas, a disciplina Educação Moral e Cívica e uma ênfase na Educação Física, que tinha como objetivo, segundo Cunha e Góes (1985), preencher, o “vácuo ideológico”, ocupando a mente dos jovens, para que não se juntassem aos opositores do governo, nem tivessem disposição para participar da política.

Nessa atmosfera se moldou a nova imagem do professor representada por valores que correspondiam às expectativas hegemônicas do período. [...] Os docentes deveriam se qualificar cada vez mais como técnicos para servirem às necessidades das indústrias e do mercado de trabalho, alinhando-se o processo de ensino, com mais eficácia, à reprodução do capital (SOUZA, 2006, p. 2).

É importante acrescentar que muitos professores e alunos lutaram contra a ideologia oficial imposta nos currículos escolares, os professores usavam artimanhas para trabalhar seus conteúdos e desenvolver a crítica. Porém, poucos conseguiram “burlar as leis”, devido às perseguições do governo. Conforme matéria, veiculada no jornal *A Luta Democrática* (1967, p.2), houve resistência dos estudantes ao acordo MEC/USAID: “De apoio à luta dos estudantes brasileiros contra a interferência estrangeira em nossos estabelecimentos de ensino e particularmente contra o acordo Mec-Usaid”.

Vale ressaltar que esse período foi também uma época marcada por realização de reformas institucionais, influenciadas pelos acordos conhecidos como MEC-USAID inclusive, no campo da educação. Germano (2005, p.105-106) apresenta uma síntese das políticas educacionais, no Período Militar, em quatro eixos:

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas.
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensão profissionalização.
- 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital.
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo.

Observa-se que as políticas educacionais tiveram o intuito de atender aos objetivos da época, que era a expansão do capitalismo internacional no Brasil, quando se necessitava de pessoas para o trabalho, mãos de obra qualificada. Neste sentido, a educação foi

gradativamente ampliada, contribuindo especialmente para se fomentar os interesses da elite, priorizando-se a expansão do ensino profissional, pelo menos no discurso. A escola, neste momento, assumiu um caráter privatizante, tendo o auxílio de empresas, por exemplo, a criação do Salário Educação<sup>22</sup>.

As universidades, também, foram vítimas de repressão do governo. Segundo Cunha e Góes (1985), colocou-se, em uma única sala, um número excessivo de alunos de uma mesma disciplina, para obter rendimentos com um único professor, a chamada racionalização dos recursos. Assim, diminuíram-se os gastos com os salários de professores, resultando em uma péssima aprendizagem.

Em julho de 1968, com o crescimento de protestos de estudantes, profissionais liberais e operários contrários à ditadura Civil- Militar, foi formado pelo governo um grupo<sup>23</sup> de trabalho para a elaboração de um anteprojeto de Reforma Universitária, com o objetivo de abrandar os protestos realizados pelos estudantes.

Procuravam incorporar algumas demandas de professores e estudantes que, havia décadas, lutavam pelo aperfeiçoamento do ensino superior no Brasil. Duas das bandeiras incorporadas eram quase pontos de honra de suas lutas: a extinção da Cátedra vitalícia e a Universidade como padrão de organização do ensino superior (CUNHA; GÓES, 1985, p.86).

Dessa forma, o ensino universitário se reestruturou de acordo com o modelo seletivo nas universidades públicas, e as universidades privadas tornaram-se mais tolerantes. Os cursos menos exigentes, por exemplo, as licenciaturas, proliferaram-se; e permanecendo os mais exigentes nas Universidades públicas. Todavia, um dos objetivos do governo ditatorial foi o de dificultar os vestibulares e inserir os cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, afunilando a formação acadêmica, considerando a titulação e a produção.

Os interesses políticos e econômicos estavam dominando a educação e, por conseguinte, a escola pública também sofria as consequências, entrando em um caos. Segundo Cunha e Góes (1985), muitas escolas transformaram-se em “centros interescolares”, eram apresentados aos alunos máquinas e equipamentos de trabalhos para preencher a necessidade do ensino profissional, preparando-os para atender às demandas de trabalhos.

---

<sup>22</sup> “Contribuição patronal criada com a finalidade de suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, constituindo-se em uma fonte adicional ao ensino fundamental público. O objetivo, quando da sua criação, era o de eliminar o analfabetismo no país” (CORTES, 1989, p. 414).

<sup>23</sup> Segundo Freitag (2005), esse grupo se constituía nos termos de um convênio entre o MEC e USAID, compondo-se de cinco americanos e dois brasileiros.



O Movimento de Cultura Popular (MCP), que tinha como objetivo a alfabetização de crianças e adultos, com o financiamento de recursos públicos, foi extinto, assim como a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Esses movimentos educacionais eram influenciados pelos estudos de Paulo Freire, que focalizava o diálogo e a construção de cartilhas de alfabetização, a partir da realidade mais próxima dos alunos.

Outro movimento importante foi o Centro Popular de Cultura (CPC). De acordo com Paiva (1987), o CPC era fruto de uma série de debates travados entre alguns jovens intelectuais e artistas do Teatro de Arena. Esses jovens se preocupavam com o problema da marginalização do artista em relação à vida social e política do país, e também com a necessidade de atingir um novo público. Desta forma, pensou-se na organização de um movimento em prol da difusão do teatro político, destinado às camadas populares. Essa iniciativa acabou sendo apoiada por outros intelectuais dedicados ao cinema, às artes plásticas e à filosofia.

Compreende-se que todos esses movimentos construíram suas próprias metodologias, sendo influenciados pelos estudos de Paulo Freire, cujo método foi oficializado como Plano Nacional de Educação no Brasil (PNE), o qual foi reconhecido antes da implantação da Ditadura Civil-Militar.

Germano (1997, p.391) afirma que:

A reação das classes dominantes e dos seus aliados norte-americanos, de amplos setores das classes médias e das Forças Armadas redundou na deposição de Jango e na implantação de um regime político de cunho ditatorial cuja principal preocupação era estancar, conter, as mobilizações sociais. É claro que a repressão atingiu duramente o campo educacional, a educação popular. Entre os atingidos encontrava-se, evidentemente, Paulo Freire: preso, processado, exilado, considerado subversivo.

Em 28 de fevereiro de 1966, com o Decreto nº 57.895, o governo militar determinou que verbas não aplicadas fossem usadas pelo MEC, para atender, entre outros objetivos, ao Ensino Fundamental, alfabetizando pessoas com mais de 10 anos de idade, a fim de reduzir a taxa de analfabetos, dispondo para cada nível de idade atendimentos específicos.

Erradicar o analfabetismo era, portanto, uma exigência de pudor nacional, uma necessidade para que o Brasil pudesse ser ouvido no concerto das nações. Neste contexto, no Grupo Escolar Cônego Ângelo, nota-se uma preocupação pedagógica em relação à leitura e à escrita. Souza e Alves (2015, p. 85-86) afirmam que:

[...] o grupo escolar tinha uma preocupação acentuada com a alfabetização (rudimentos da leitura e da escrita), além das operações matemáticas básicas. Em relação ao nível de desenvolvimento dos alunos, era disponibilizada aos professores uma ficha de observação, com perguntas a serem respondidas em todos os bimestres. A escola contou com projetos de aceleração, de acordo com a professora Margarida Soares “eles saiam sabendo ler e escrever corretamente. Foi um projeto que teve, chamava projeto ALFA, era através de som. Dentro de um mês, o menino estava, que você precisa ver que gracinha”.

Com apenas algumas operações matemáticas básicas e o esforço dos professores para melhorar o desempenho dos alunos no que se referia à aquisição da leitura e da escrita, os filhos da classe trabalhadora do Grupo Escolar Cônego Ângelo iam adquirindo essas habilidades com dificuldades, driblando a própria necessidade de evadirem da escola para ajudarem os pais, no período de colheita do arroz.

Os anos de 1950 a 1960 foram demarcados pelo aumento da demanda pela escolarização. Para alguns historiadores, nesse período, houve a denominada massificação do ensino,<sup>24</sup> considerada, por outros, também como democratização da educação. Moura Sobrinho (2002, p. 128), sobre essa massificação, afirmam que:

Com relação à problemática da educação e da instrução, nos diversos campos de ação dos agentes comprometidos com as questões educacionais, tem-se a mudança de rumo no que diz respeito à sua maneira de estruturação, especialmente o ensino técnico profissionalizante. Tal modelo, entendido como uma das vertentes do processo de massificação no Brasil, só veio merecer maior atenção a partir dos anos 1940, de acordo com os textos presentes nos jornais. Atentemos para este período, especialmente porque a questão êxodo rural começa a provocar o “inchaço” das zonas urbanas, sendo para isso necessária uma destinação de projetos educacionais capazes de respaldar uma espécie de proposta de ensino, afinado com os projetos políticos a partir daquele momento histórico.

Neste contexto de aumento da demanda pela escolarização, o êxodo rural e o processo de implementação de políticas ditatoriais na educação, o método de Paulo Freire foi substituído pela institucionalização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado no ano de 1967 pela Lei nº 5.379, com o objetivo de combater o analfabetismo, por meio de técnicas de leitura, escrita e cálculos.

---

<sup>24</sup> A massificação do ensino despertou interesse de estudiosos de História da Educação, dentre os quais se destacam: PETITAT (1994), com a obra *Produção da Escola - Produção da Sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*; LOBROT (1992), com seu trabalho, intitulado, *Para que Serve a Escola?*, no qual se destaca o capítulo “Pedagogia das Massas”, e m que se apresenta uma visão crítica do processo do ensino voltado para as massas, especialmente a crítica da tese neomarxista (MOURA SOBRINHO 2002, p. 127).

O Mobral não hesitou em utilizar, extraindo-as de seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire. Podemos dizer que o *método* foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao “ Modelo Brasileiro” ao nível das três instancias: infraestrutura, sociedade política e sociedade civil (FREITAG, 2005, p. 159).

O combate ao analfabetismo estava ligado à necessidade de aquisição de mão de obra barata, mas foi uma política que não produziu efeitos eficazes, sendo extinta em 1985. Assim, no período militar, houve uma estagnação política e pedagógica, vazia e superficial. A sociedade brasileira estava sob o domínio do governo ditatorial e, “[...] submetendo a uma cruel ditadura Civil- Militar em que a educação moral e cívica procurava santificar, com o auxílio da religião católica tradicional” (CUNHA; GÓES, 1985, p.77). Neste contexto, um dos maiores impactos sofridos pela educação relaciona-se a primeira LDB, em 1971.

### 3.5 Lei 5.692/71: reforma da LDB

Segundo Romanelli (2007), havia uma preocupação em reorientar o modelo da educação primária e média. Contudo, a Lei 5.692, de agosto de 1971, foi instaurada no governo ditatorial, com a finalidade promover alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (4.024/61). Esta legislação visava formar mão de obra qualificada para o trabalho, neste sentido, inseriu-se, nos currículos escolares, o ensino tecnicista.

No que diz respeito ao primeiro grau — relevante para o estudo em apreço — segundo Veiga (2007), embora as reformas deste nível tenham sido várias, não foram efetivadas em sua totalidade. Após ser promulgada a lei, foram agregados alguns pareceres com resultado de regulamentação. Veiga (2007, p.313) apresenta as principais modificações do conjunto de normalizações, quais sejam:

Ensino de 1º grau: junção do primário e do ginásio, escolaridade obrigatória com duração de 8 anos, organizados da 1ª a 8ª séries, para crianças e adolescentes de 7 aos 14 anos, carga horária de 720 horas. O ensino de 1ª grau além dos conteúdos básicos deve favorecer a sondagem vocacional e iniciação para o trabalho. [...] São ainda matérias obrigatórias para o ensino de 1º e 2º graus: Educação Moral e cívica, Educação física, Educação artística e Programas de Saúde.

A Lei 5.062 determinou que o primeiro grau obrigatório tivesse duração de oito anos, sinalizando a formação para pessoas com idade de 7 a 14 anos. O ensino de primeiro e segundo graus, no âmbito da organização curricular, foi dividido em duas partes: uma de formação geral, que se referia a um conjunto de matéria obrigatórias; e outra de formação especial, que correspondia à parte diversificada do currículo, contemplando a especificidade

de cada região. No entanto, as escolas tiveram a oportunidade de indicar disciplinas que não estivessem na lista de opções do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Dessa forma, o registro no diário de classe, apresentado na figura, a seguir, evidencia as disciplinas obrigatórias contempladas no currículo, trabalhadas em sala de aula, no Grupo Escolar Cônego Ângelo.

FIGURA 23. Reprodução do boletim com as disciplinas do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1ª série, 1971

Linguagem	1.ª BIMESTRAL	Linguagem	3.ª BIMESTRAL
Aritmetica		Aritmetica	
Estudos Sociais		Estudos Sociais	
Moral e Civica		Moral e Civica	
Ciências Naturais e Higiene Ed. p/ a Saude		Ciências Naturais e Higiene Ed. p/ a Saude	
Média		Média	
Frequência Bimestral em dias		Frequência Bimestral em dias	
Linguagem	2.ª BIMESTRAL	Linguagem	4.ª BIMESTRAL
Aritmetica		Aritmetica	
Estudos Sociais		Estudos Sociais	
Moral e Civica		Moral e Civica	
Ciências Naturais e Higiene Ed. p/ a Saude		Ciências Naturais e Higiene Ed. p/ a Saude	
Média		Média	
Frequência Bimestral em dias		Frequência Bimestral em dias	

Fonte: acervo da Escola Estadual Cônego Ângelo.

Observa-se que as disciplinas ministradas cumpriam os ideais do governo ditatorial, os trabalhos tinham o objetivo de exaltar a Pátria, atentando-se para suas datas comemorativas e símbolos nacionais. Também eram trabalhadas a organização e disciplina, influência do militarismo. Neste contexto, o professor organizava as atividades a respeito dessas datas, que eram de caráter obrigatório. Na sequência, apresenta-se a Ata de reunião de professores de 26 de março de 1966, com o registro das atividades a serem trabalhadas pelas professoras no mês seguinte: “Datas cívicas a serem comemoradas em Abril: Dia 14 – Pan-Americanismo [Dia] 19 – Dia do Índio [Dia] 21 – Tiradentes [Dia] 22 – Descobrimento” (GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO, 1966, s. p.).

As disciplinas estavam relacionadas à política educacional da época, sendo uma prática comum trabalhar personagens com exaltação, por exemplo, Tiradentes. Os currículos, conteúdos e outros elementos pedagógicos não tiveram grande êxito na aprendizagem dos alunos. Veiga (2007, p.315) considera que “[...] o governo não se comprometeu em instruir plenamente os ensinos de primeiro e segundo graus para toda sociedade”, por este motivo, era restrito o ingresso de alunos no ensino superior. Tais situações, influenciadas pelo governo ditatorial, reverberaram também no cotidiano do Grupo Escolar Cônego Ângelo e em suas práticas educativas.

Em suma, questões relacionadas ao público e ao privado estiveram presentes na criação do Grupo Escolar Cônego Ângelo, nas atividades diárias do professor que, juntamente com o diretor, viam-se obrigados a manter a Caixa Escolar em pleno funcionamento, para que a escola pudesse realizar suas atividades.

Na continuidade, apresenta-se a seção 3, que trata das práticas educativas do Grupo Escolar Cônego Ângelo, no período de 1963 a 1974.

#### 4 ARQUIVOS E MEMÓRIAS DO GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO

*A história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: “a própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda”. Seu objeto é “o homem” ou melhor, “os homens”, e mais precisamente, “os homens no tempo”.*

— JACQUES LE GOFF

No período proposto para a pesquisa aqui descrita (1963–74) ocorreram mudanças, sobretudo aquela em que os militares assumem o comando do país. Suas influências intervieram na educação de modo a atingir de forma dispar todas as classes sociais, e não foi como uma política de assistência destinada às camadas populares, tal como o governo militar queria transparecer. Nesse período, o cenário educacional passava por intensas mudanças, de início com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (lei 4.024), de 1961, e a reforma do ensino com a Lei de Diretrizes e Bases (5.692), de 1971, que extinguiu o grupo escolar e criou os níveis de primeiro e segundo grau. Para Carvalho e Inácio Filho (2002, p.79), “as pesquisa em História da Educação, possibilita descortinar um novo mundo, mais rico em detalhes e mais dinâmico nas relações sociais, principalmente, se seguirmos a trajetória educacional brasileira, em suas especificidades regionais e locais”.

Considerando esse contexto, esta seção tem o objetivo compreender como o Grupo Escolar Cônego Ângelo se organizou e conseguiu, por meio de suas práticas, levar escolarização aos filhos da classe trabalhadora. Para tanto, enfocam-se a evasão escolar relativa ao trabalho dos alunos na lavoura junto aos pais; a relação da escola com a Igreja; as práticas em sala de aula; o espaço físico; festividades escolares; conteúdos ministrados em sala de aula; organização do expediente escolar; planejamento da alimentação das crianças na escola; manutenção da caixa escolar; excursões; “pelotão de saúde” e o clube agrícola; a formação das professoras; o mobiliário e materiais didáticos trabalhados.

Essa compreensão se embasa na leitura analítica das fontes de pesquisas. As fontes incluem documentos oficiais da escola, livros de matrículas, cadernos de promoções de alunos, caderno de inspetoras, atas de reunião de professores, diários de classe, materiais pedagógicos e fotografias. A imprensa também foi usada como fonte, mas se ressalta que foi

detectado que o grupo Cônego Ângelo pouco apareceu nos jornais locais. Como se pode observar, foram encontradas poucas notícias sobre essa escola. Isso evidencia certa invisibilidade em relação às necessidades das classes trabalhadoras que eram atendidas pelo grupo Cônego Ângelo. Talvez isso explique a responsabilidade, cada vez maior, do setor privado em manter a escola pública e o (des)compromisso do Estado em assumir o que lhe era devido. Talvez justifique o fato de a mídia local tratar de forma tão omissa as necessidades das escolas públicas, em especial as do grupo Cônego Ângelo.

Também compuseram o *corpus* de fonte as fotografias, que foram disponibilizadas pelo acervo da escola, as entrevistas com ex-diretora, três ex-professoras e três ex-alunas, para compreender as práticas e o cotidiano do Grupo Escolar no período elegido. A memória de ex-professores, alunos e diretor possibilitaram compreender muito do grupo escolar, ou seja, do seu passado, que ajuda a explicar as experiências vivenciadas. Isso porque as fontes orais possibilitaram, através da memória, complementar documentos e até expor o que não consta explicitamente nos arquivos e na parte documental da escola. Rememorar é trazer os aspectos subjetivos e as relações mantidas no passado. Como diz Thompson (1992, p. 22), “A história oral [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”.

Com efeito, na história das instituições escolares, é importante compreender a história individual e coletiva dos que vivenciaram o tempo de vida de dada escola; compreender as memórias, a história de vida, os livros, os cadernos e os documentos oficiais do grupo escolar. Toda pluralidade de fontes permite enriquecer e compreender o avesso das questões presentes no contexto escolar da instituição educativa em análise — o Grupo Escolar Cônego Ângelo. Assim, todas as fontes importantes porque permitiram ser cruzadas com uma intenção de equilíbrio na interpretação histórica para compreender o contexto educacional de uma instituição.

Segundo Furtado (2012, p. 203),

O pesquisador deve ficar atento, pois não se pode esquecer a necessidade de cruzar o conteúdo desses documentos com o de outros documentos que poderão ser encontrados em diferentes locais de pesquisa. Nesse aspecto, é preciso considerar que esse cruzamento acaba por imprimir certa complementaridade na documentação em análise.

Para Magalhães (1999, p. 68–9), é fundamental o entrelaçamento de fontes, pois

[...] a instituição educativa apresenta uma cultura pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversa natureza, dados os fins, os actores, os conteúdos, inserida num contexto histórico e desenvolvendo uma

relação educacional adequada aos públicos, aos fins, aos condicionalismos e às circunstâncias. A instituição educativa constrói um projecto pedagógico, indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se, deste modo, a relação e a razão fundamentais para a manutenção e desenvolvimento de seu projecto educativo — um processo que envolve dimensões humanas, culturais e profissionais de diversas naturezas: dimensões pedagógicas, sociológicas, administrativas, relações de poder e de comunicação, relações de transmissão e apropriação do saber.

O cruzamento de fontes proporciona possibilidades interpretativas, como defende Magalhães. Daí ser significativo para analisar uma instituição escolar a fim de compreender, por exemplo, a organização de seu espaço escolar em sua totalidade, como se lê a seguir.

#### 4.1 Organização do espaço físico do grupo escolar

Os grupos escolares trouxeram a necessidade de reconfigurar a escola primária, que se estabelecia para o projeto modernizador republicano no início do século XX. Considerou-se, assim, nessa nova modalidade, que o grupo escolar, em sua organização, tivesse um prédio próprio; ou seja, tivesse — como diz Souza (1998, p. 122) — uma “[...] configuração da escola como um lugar, situada em edifício próprio especialmente escolhido e construído para ela, dotando-a dessa maneira, de uma identidade”; e esse espaço pressupõe a “[...] construção do espaço, a sua ocupação e utilização; permite compreender a estrutura física do lugar nos limites da dimensão sociocultural. Nesse sentido, as formas tendem a ser físicas e humanas a uma só vez” (p. 123). Assim, a educação precisaria ocupar posição central na cidade ou no vilarejo. Mas “[...] ocupavam não apenas os ‘melhores prédios’, mas aqueles mais centrais” (FARIA FILHO, 2000, p. 42).

Na visão de Souza (1998, p. 123), os edifícios dos grupos escolares teriam de “[...] convencer, educar e dar se a vez!”. Com efeito, em Ituiutaba, MG, o edifício do Grupo Escolar de Villa Platina — hoje Escola Estadual João Pinheiro — tem um prédio apresentável que se instalava na área central da cidade. Como se lê em Ribeiro e Silva (2003, p. 72), quando surgiu o Grupo Escolar de Villa Platina, o vilarejo se caracterizava da seguinte forma:

[...] uma “próspera localidade do Triângulo Mineiro”. Na mesma matéria, há um depoimento de uma autoridade policial que destaca: “A instrução tem sido a principal preocupação, não só do povo mas também do governo Municipal [...] e para se afirmar as nossas asserções, estão aqui o 'Colégio' S. Luiz sob direção particular; o grupo escolar, cuja adaptação do prédio já se acha concluída [...]”. As referências em termos de produção econômica do município naquele momento eram a rizicultura e o gado, mas havia um prognóstico de a cidade industrializar-se. Pode-se inferir, portanto, a capacidade de sua elite para pressionar a nova modalidade de ensino primário.



O grupo escolar incorporaria esses indicativos particularizando-os, conforme o lugar onde seria instalado. Para instalar um grupo escolar era necessário que a localidade demonstrasse potencial de progresso que justificasse sua vinda. Nos anos 1940, segunda República, inicia-se o processo de expansão da educação pública que, por consequência, amplia a precarização das escolas. Esse período — fim da Era Vargas até o início da Ditadura Civil-Militar — é caracterizado por democracia intensa. Mas a democratização educacional é compreendida por Valle, Mizuki e Castro (2004, p. 187) muito mais como

[...] ampliação das oportunidades de escolarização do que como instituição de procedimentos e implantação de práticas que permitam a participação de todos nas deliberações de um corpo coletivo (nos termos propostos por Bobbio 1985), integra os princípios que motivaram a constituição de um sistema de educação nacional.

Nesse sentido, por considerar a ampliação das oportunidades educacionais na democratização da educação, o movimento de escolarização pode ser observado em relação à população de 5 a 19 anos de idade entre 1920 e 1970.

TABELA 7. Crescimento populacional e escolarização da população em idade escolar (faixa etária 5–19 anos), 1920–70)

ANOS	POPULAÇÃO: 5-19 ANOS	MATRÍCULA NO PRIMÁRIO	MATRÍCULA NO MÉDIO	TOTAL DE MATRÍCULA	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO	CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO	CRESCIMENTO DA MATRÍCULA
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	1.142.702	8,99	100	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,43	122,26	291,28
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.643	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Fonte: Romanelli (1978, p. 64).

Os dados revelam a expansão educacional expressiva após 1920. No entanto, nessa época, segundo Romanelli (1978, p. 64), a escolarização na faixa etária 5–19 anos era quase de 9%, em 1940, chegou a 21,43% e, em 1970, a 53,72%. “É evidente a insuficiência dessa expansão, de vez que, em 1970, ainda 46,28% da população escolarizável estavam fora da escola”. Pode-se considerar que o direito à educação, o acesso à escola e a qualidade educacional alteraram as estruturas das escolas públicas, ou seja, tornaram-na precárias. A ampliação da oferta nos sistemas de ensino — cabe frisar — conduziu a um processo que se denominou democratização, mas que exigiu readaptação educacional em todos os níveis.

Com relação ao crescimento da população de 7 a 12 anos, pode-se, à luz de Romanelli, apresentar um por regiões, a seguir.

QUADRO 6. Crescimento da população de 7 a 12 anos de idade e expansão regional do ensino primário

REGIÃO	1940			1950		
	População	Frequência escolar	%	População	Frequência escolar	%
<i>Norte</i>	240.568	153.404	63,76	289.534	168.108	58,06
<i>Nordeste</i>	1.627.682	493.534	30,32	2.063.404	1.012.483	49,06
<i>Leste</i>	739.517	177.170	23,95	912.877	368.226	40,33
<i>Centro-Sul</i>	4.140.808	2.381.645	57,51	4.805.637	3.560.107	74,08
<b>Total</b>	<b>6.748.575</b>	<b>3.205.753</b>	<b>47,51</b>	<b>8.071.452</b>	<b>5.108.924</b>	<b>63,29</b>

Fonte: dados de Romanelli (1978, p. 64).

Pode-se observar disparidade regional significativa em relação à população e à frequência escolar. A região que sobressai é, sem dúvida, o centro-sul, também considerada a região que mais se desenvolveu no complexo industrial. Também se observa que, de 1940 a 50, o crescimento demográfico e a expansão escolar, segundo Romanelli, foram de 19,6% e 59,3%, respectivamente; e isso “[...] demonstra que as classes populares, que forneciam o maior contingente da população dessa faixa etária, já se haviam empenhado na luta pela expansão da escola elementar” (p. 66). Houve, assim, pressão das classes populares pela escolarização.

Em síntese, pode-se concluir que, em relação à expansão escolar do período 1946–64, compreende-se uma relação entre crescimento demográfico com o índice de urbanização, taxa de alfabetização e escolarização. Romanelli explica que, “[...] quando crescem os indicadores demográficos e econômicos, crescem também o índice de escolaridade” (p. 66). Segundo ela, esse crescimento começou nos anos 40; mas há registros na década de 30. Além disso, esse crescimento foi desigual de região para região. “A expansão da escolaridade tem sido mais acentuada do que o crescimento populacional” (p. 66), o que faz refletir sobre a pressão da população pela escolarização. Na década de 60, “[...] a expansão escolar, nesses anos, [ficou] longe de ser suficiente e adequada às exigências da demanda e do desenvolvimento” (p. 66). A tabela a seguir apresenta dados da expansão e democratização educacional em Ituiutaba.

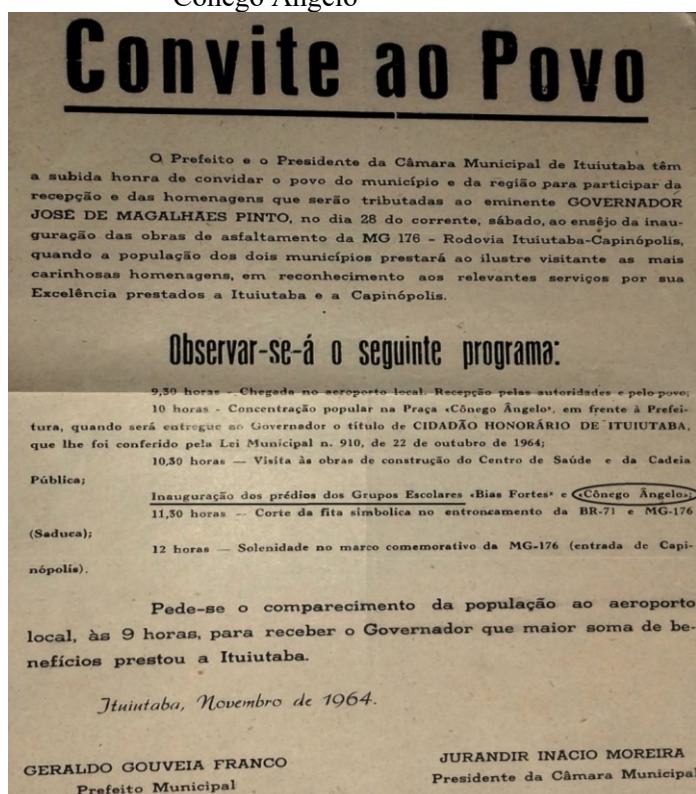
TABELA 8. Quantitativo de pessoas alfabetizadas em Ituiutaba, 1940–60

DISCRIMINAÇÃO	PESSOAS DE 5 ANOS DE IDADE OU MAIS PRESENTES
Números absolutos	
1940	9.640
1950	18.380
1960	59.520

Fonte: IBGE(1972).

No campo da educação, definiu-se a democratização com ampliação da oferta de vagas. Mas, como diz, Schneider (2008, p. 21), “[...] esta democratização da educação se limitou à expansão do sistema de ensino, num contexto de mudanças cada vez mais favoráveis à elevação dos níveis de escolaridade”. É nesse contexto que o grupo Cônego Ângelo, via decreto-lei 7.215, iniciou suas atividades, em 10 de outubro de 1963, mesmo sem ter prédio próprio. Em novembro, houve inauguração, com presença do governador Magalhães Pinto, como se pode observar no convite à população de Ituiutaba reproduzido a seguir.

FIGURA 24. Convite de inauguração do Grupo Escolar Cônego Ângelo



Fonte: acervo da Escola Estadual Cônego Ângelo.

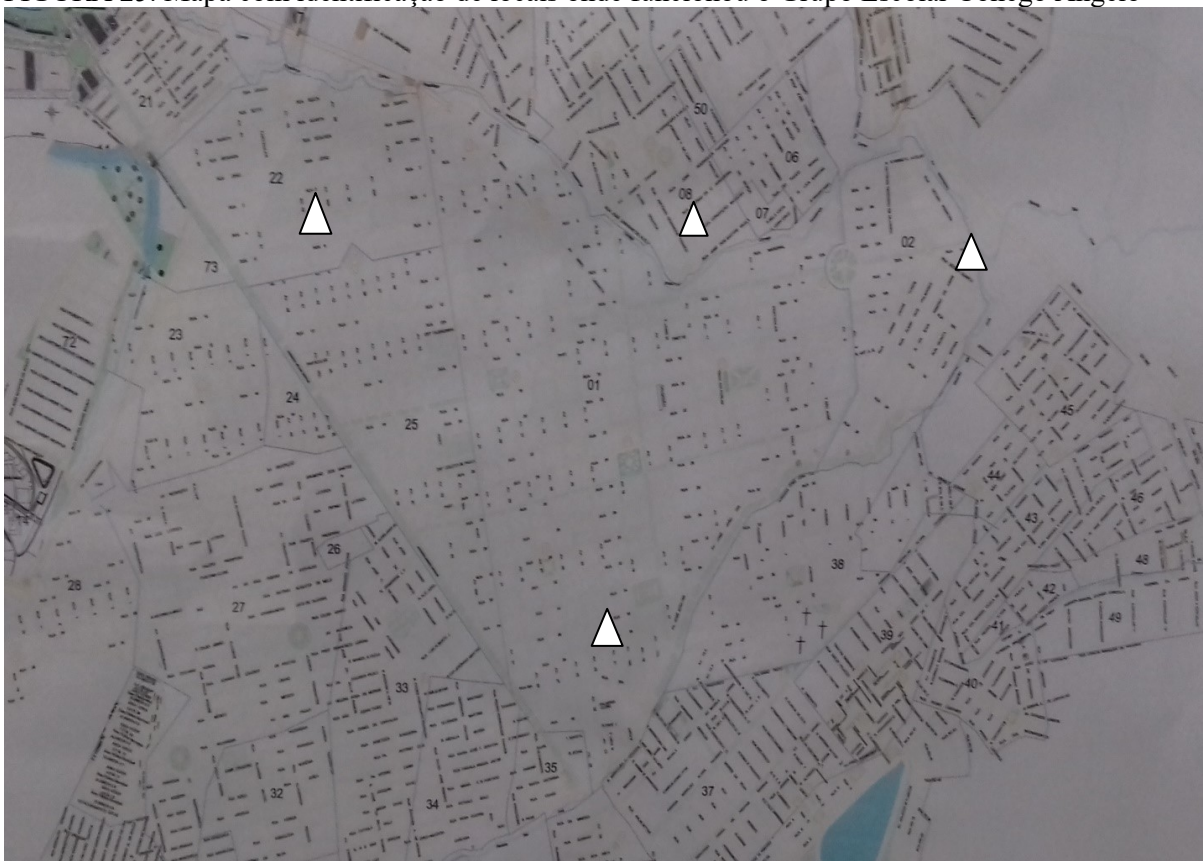
Em nome do grupo escolar, a ex-diretora Celina Tavares das Neves fez pronunciamento, em que agradeceu às autoridades e lembrou da obra missionária do padre cônego Ângelo, patrono do grupo. Também relatou dificuldades para levar aprendizagem aos alunos, como se observa em trecho da ata de inauguração da escola:

Encareceu a necessidade inadiável de instalações próprias e definitivas para o Grupo, visto que o mesmo se acha em funcionamento em quatro locais distantes entre si, com toda sorte de percalços que esta situação naturalmente acarreta, com grande sacrifícios para as professoras. Em nome do corpo docente e discente, aos senhores pais dos alunos e em seu próprio nome agradeceu a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram com o Grupo (GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO, 1964, p. 1)

Percebe-se um ato de coragem da diretora: ao usar a palavra, partilhou com autoridades e população presente a realidade em que se encontrava a escola.

De início, a criação e a instalação desse estabelecimento de ensino foram divididas em quatro localidades de Ituiutaba: uma no setor denominado Pedreira, em prédio metálico (pré-fabricado); outra na rua 34; outra no bairro Platina; e outra na capela de Nossa Senhora da Aparecida, bairro Natal, como pode-se identificar no mapa a seguir.

FIGURA 25. Mapa com identificação de locais onde funcionou o Grupo Escolar Cônego Ângelo



Como se vê no mapa, os locais de funcionamento da escola estavam em área central e no setor norte da cidade. A distância entre os locais era fator de dificuldade para gestores, professores, alunos e pais, sobretudo na realização de reuniões e eventos.

Fonte: Ituiutaba (2017).

A escola Cônego Ângelo atendia da primeira à quarta série. Contava com 26 funcionários e gestora. Com base nos documentos encontrados e em entrevistas, pode-se dizer que os espaços de funcionamento da escola eram estruturas precárias e adaptadas. Não por acaso, entender o funcionamento e a estrutura física de quatro localidades foi tarefa complexa na pesquisa, pois a quantidade de fontes sobre os bairros Platina e Pedreira é escassa; ainda assim foi possível encontrar documentos na escola.

A pesquisa exigiu selecionar documentos em um espaço reduzido, com mau cheiro e cheio de prateleiras que quase inviabilizam a locomoção. Mas, como diz Magalhães (1999, p. 72), “[...] os documentos são as fontes que atestam os relatos da memória sendo imprescindíveis à pesquisa histórica”; no caso de uma instituição escolar, sua história deriva de uma “investigação triangular”, que combina resultados de estudos anteriores com “[...] a memória institucional e o arquivo [...]” para dar uma “[...] representação orgânica e funcional da instituição, o que nos levará a entender sua identidade cultural e educacional”. A memória institucional inclui documentos produzidos e acumulados pela instituição, assim como documentos organizados no interior da escola permite compreender sua trajetória.

Com base nesse percurso, buscou-se entender o funcionamento das aulas no setor denominado Pedreira, ou seja, em um prédio metálico pré-fabricado. Ex-docentes relataram ser um espaço grande, com piso de madeira e pouca ventilação. Funcionavam quatro salas de aulas, no turno matutino e vespertino, e a cantina, adaptada (alimentos eram doados pela comunidade e por comerciantes). Essa imagem de precariedade se projeta no relato da ex-professora Rosa; como se lê, as condições físicas dificultavam o rendimento nas aulas:

O espaço era em forma de [letra] L, não muito grande. Era longo e só tinha sala de aula e uma cantina. O piso era de madeira, daquelas madeirinhas. A escola era de lata. Aí, no começo, ela estava nova, mas depois começou a soltar os pisos. [Era] Um forno! Muito calor! Muito difícil! As crianças ficavam muito alvoroçadas. E nós no início de carreira. Era difícil para os alunos e [para] nós também. Era muito difícil!

Faz sentido aqui o que diz Frago (2001, p. 75): convém analisar o espaço das escolas, ou seja, dos “centros docentes”:

Em primeiro lugar deve-se considerar sua localização ou adequações em relação a outros espaços e lugares; depois o local ou território ocupado e a distribuição, no mesmo, das zonas edificadas e não edificadas e, assim, seguir progressivamente, desde essas últimas até a sala de aula, passando pelo edifício em seu conjunto e sua distribuição interna em diversos espaços e usos. Além disso, entre um espaço e outro será necessário considerar áreas de transição — pátios, corredores, áreas de espera.

As características da escola são evidenciadas na sua arquitetura, que abriga e proporciona formas de relações e condições. No caso de pensar no espaço da escola, verifica-se que, embora precário, cada lugar tem uma finalidade diferente que estimulará atividades

distintas em cada setor; exemplo disso é o que acontece no refeitório e na cozinha: diverso do que acontece na sala de aula e no pátio. No entanto, todos alunos e todas as pessoas se relacionam no espaço escolar, mesmo que este seja precário em espaços separados de acordo com as localidades.

O outro espaço onde funcionava a escola o Grupo Escolar Cônego Ângelo se localizava na área central e foi cedido pelos associados do Lions Clube.<sup>25</sup> É importante ressaltar que esse espaço foi organizado e mantido pela iniciativa filantrópica. Contava com quatro salas de aulas no período da manhã e tarde. Segundo a ex- diretora Martins (2016), era bem organizado, diferentemente dos outros espaços, periféricos. As merendas eram doadas por associados do Lions, cujo presidente era esposo da primeira diretora da escola, Celisa Tavares das Neves. Entende-se que o aspecto financeiro nesse espaço não era o problema central. Faltam registros fotográficos e documentos sobre essa localidade; restam só as memórias das ex-professoras e ex-diretora — memórias que conservam informações mediante “[...] um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas” (LE GOFF, 1996, p. 423).

Nesse movimento do passado para o presente pela memória, compreende-se que, em relação à localidade no bairro Platina, funcionavam quatro salas de aulas dentro de uma capela da Igreja Católica. Foi relatada pela ex- diretora Martins (2016) que era um espaço escolar precário, onde a merenda era realizada em local adaptado; de tal modo, quando estava com o tempo chuvoso, as cantineiras preparavam os alimentos em suas casas. Cada aluno tinha seu copo. Segundo a ex-diretora Martins (2016), era o local mais precário de funcionamento do grupo escolar. Também o Grupo Escolar Cônego Ângelo no bairro Natal funcionou de forma precária (FIG. 30) nas proximidades do prédio atual. Como diz Souza (2008, p. 243),

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.

---

<sup>25</sup> O Lions Clube reúne “[...] 46 mil clubes e mais de 1,4 milhão de associados [...]”; ou seja, é “[...] a maior organização de clubes de serviços do mundo”; seus associados “[...] fazem tudo que é necessário para ajudar suas comunidades locais [...] crianças que precisam de óculos, idosos que não têm o suficiente para comer e até pessoas que talvez nunca conheceremos” (LIONS CLUBE, 2017, *on-line*).

FIGURA 26. Refeição de alunos do Grupo Escolar Cônego Ângelo no bairro Natal durante horário de recreio, 1967



Uma medida das condições precárias de funcionamento do grupo escolar: além de utensílios de cozinha improvisados — a merendeira segura uma vasilha aparentemente feita de uma embalagem de lata industrializada —, os alunos não contavam com um local adequado para realizar as refeições. Fonte: acervo da Escola Estadual Cônego Ângelo, Ituiutaba, MG — fotógrafo não identificado

O relato da ex-professora Vilela (2017, entrevista) reitera a ideia de precarização da relativa à merenda: “Tudo era muito rústico e difícil, principalmente a merenda. Era uma merenda precária, por exemplo, era servido muito mingau de fubá”. Em que pese o valor nutricional dos ingredientes da merenda, as intenções subjacentes à alimentação era de que os alunos se nutrissem, como diz a ex-professora Vilela (2017, entrevista): “[...] o lanche era para as crianças ficar bem forte, e aí tinham condições de render. Alguns alunos dormiam de tanta fome, as vezes era anemia. Então, dávamos comida para eles terem bom aproveitamento na classe”.

No dizer da ex-diretora Martins (2016, entrevista),

Bem no começo [do funcionamento da escola], nós servíamos os alunos com copo, fazia o lanche em dois ou três tambores grande, de 20 ou 30 litros, não me lembro direito. As merendas eram leite ou mingau nos copos no início. Logo, logo passou tudo para sopa, era mais favorável e era melhor: alimentava os alunos melhor. Através de festas e quermesses, nós compramos os primeiros garfos e colheres. Então era assim: a gente sempre servia os alunos em fila e os alunos lanchavam em pé.

As representações acerca da merenda escolar elaboradas pela diretora têm como ponto de partida a internalização de alunos que frequentavam a escola. Eram carentes, famintos, necessitados. A merenda, na fala da gestora, era a única alimentação diária que garantia à maioria dos alunos e, muitas vezes, seria um motivo principal da frequência escolar.

FIGURA 27. Alunos do Grupo Escolar Cônego Ângelo em horário de recreio e lanche



Aparentemente, as condições em que os alunos comiam — de pé no pátio — não eram motivo para não realizarem a refeição, como sugerem a espera na fila extensa, em segundo plano à esquerda, e a pose do aluno em primeiro plano.

Fonte: acervo da Escola Estadual Cônego Ângelo, Ituiutaba, MG — fotógrafo não

De acordo com Moysés e Collares (1995, p. 33),

Até a década de 50 inexistia qualquer proposta sistematizada de merenda nas escolas. As escolas organizavam, através de iniciativa particular de cada unidade, suas caixas escolares, que forneciam alimentação aos alunos (todos, ou apenas os carentes, de acordo com a escola). Em todas as escolas, a caixa era mantida por contribuição voluntária dos alunos que podiam contribuir e de firmas locais. A proposta das caixas era, eminentemente, de cunho assistencialista, imprimindo um significado especial, classificatório, à expressão aluno da caixa. Na década de 50, com o fim da guerra da Coreia e a supersafra americana, ocorre um excedente agrícola nos Estados Unidos, que é doado à Unicef. Parte dessa doação é destinada ao Brasil, onde é direcionada aos programas de suplementação alimentar, vinculados ao Ministério da Saúde. E neste contexto que é instituída, em 31 de março de 1955, através do Decreto nº 37.106, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), mais conhecida como Merenda Escolar.



De 1964 a 1971, a educação se concretizou adaptando-se aos interesses ideológicos do governo. Esses interesses levaram à assinatura de acordos entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development, dos Estados Unidos, e à aprovação da reforma da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, com o decreto 5.692/71. Este ampliou a rede escolar; ou seja, mudou os níveis de ensino primário e ginasial para primeiro e segundo graus. Os acordos firmados no programa Aliança para o Progresso afetaram o grupo Cônego Ângelo, que recebeu alimentos dos Estados Unidos para compor o programa de merenda escolar. Segundo a ex-diretora Martins (2016, entrevista)

Quase sempre a gente ficava sabendo: “Ó, tal dia vai chegar merenda americana”, mais ou menos a gente ficava sabendo. Mas às vezes esses alimentos, muitas vezes, chegavam e ficavam estocados em algum canto. Quando vinha, já vinha perdido. Acontecia, às vezes, de perder, aí não tinha como aproveitar. Mas isso não foi tão grande assim, a perda. A ajuda foi maior.

Os alimentos foram bem-vindos, a julgar pela fala da ex-diretora da escola à época e pela dificuldade em que se encontrava a escola pública: eram intensas. A ex-diretora chegou a ser afastada do cargo porque reclamava da precariedade e falta de recursos em que se encontravam, e suas reclamações chegaram ao prefeito, que ordenou o afastamento dela do cargo: “Eu fui destituída por um mês, na verdade não sei se foi um mês ou dois na sala de aula, depois voltei e fiquei até aposentar” — disse em entrevista.

A tentativa do regime militar de controlar a educação primária incluiu perseguição a professores com histórico de militância política e, sobretudo, censura a reclamações de diretores. Apurava-se a situação por intermédio do prefeito local com o objetivo de manter a ordem e a aparência de um regime benevolente a toda a nação. Com efeito, o modelo de administração escolar seguiu teorias da administração geral, que empregavam instrumentos de controle e punição nos espaços escolares, incluindo a censura a atitudes contrárias ao administrador escolar; este, por sua vez, estava sujeito a repressões caso contrariasse os desmandos do poder do político local e os preceitos do governo militar.

Não por acaso, o cargo de diretor era de confiança; ou seja, os ocupantes eram indicados pelo poder político local. Conforme Mendonça (2000, p. 179–81),

Esse procedimento [a indicação] está ligado às raízes patrimonialistas da formação do Estado brasileiro, que permitiram sustentar relações de troca de favores na ocupação do emprego público como lógica de seu funcionamento. [...] Ter um diretor como aliado e dependente político é ter a possibilidade de deter o controle de uma instituição que atende diretamente parte significativa da população por meio de um contato direto e sistemático.

As ocorrências que devem ter contrariado o prefeito da época estavam ligadas a fotografias e atitudes da diretora. Ela registrou por meio imagens a precariedade da escola e as exibiu em reunião com o gestor municipal. Essa atitude, aos olhos dele, pode ter transparecido como denúncia da falta de verba do governo militar na escola pública. Eis por que cabe dizer que a sala de aula foi controlada não só pela perseguição, mas também pela repressão a qualquer atitude contrária do diretor.

Havia censura ao conteúdo ensinado, aos livros adotados e a termos que poderiam ser ditos. Como dizem Souza e Tavares (2014, p. 276) explica que

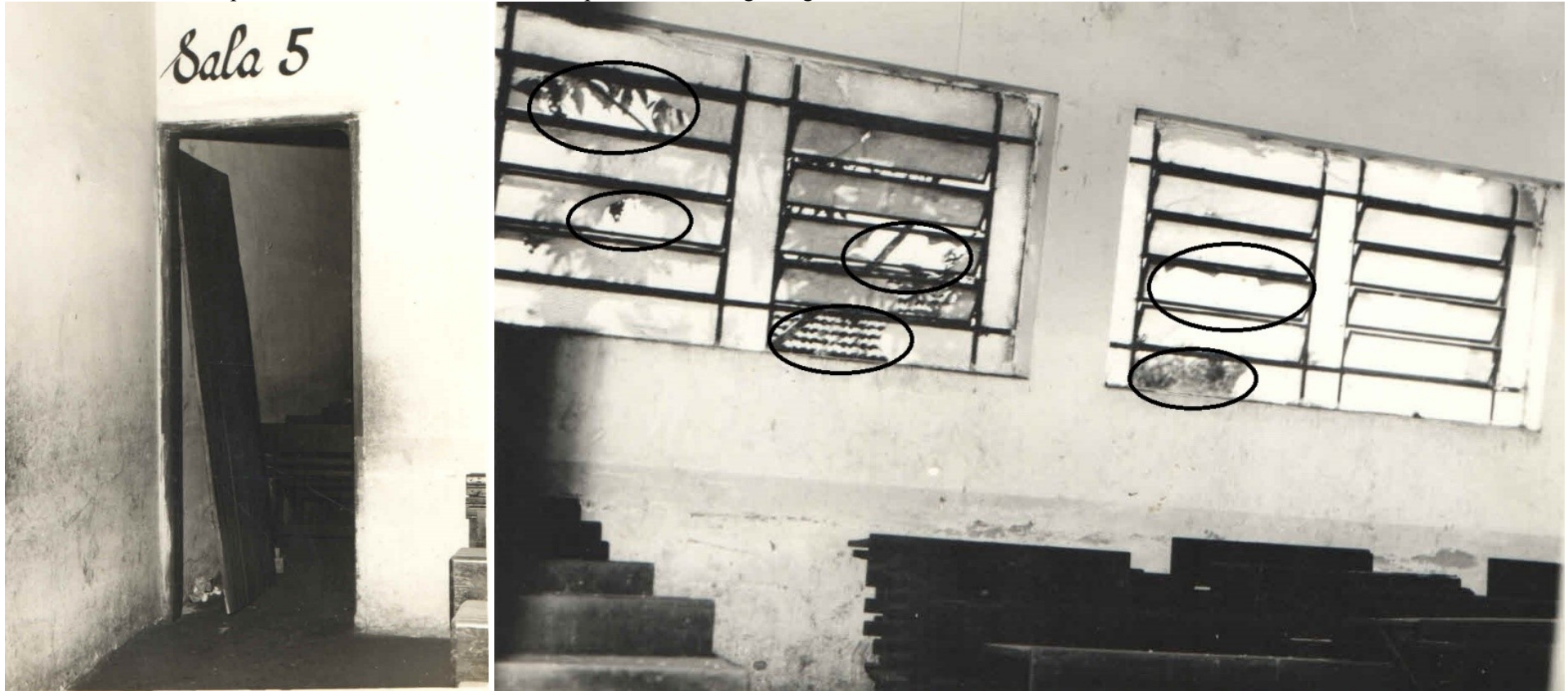
Os problemas residiam, entretanto, em três frentes: a) não havia qualquer diálogo com a sociedade ou, mesmo, com os educadores, sobre os problemas educacionais do país, ou seja, o planejamento era uma operação técnica feita por administradores e economistas; b) o planejamento estava vinculado estritamente à política de governo, não se convertendo em um planejamento para o Estado brasileiro e c) o foco do planejamento era economicista, sem maiores reflexões sobre as causas e consequências dos problemas educacionais.

A Ditadura Civil-Militar não dialogou com educadores nem com o planejamento educacional. Feito por economistas e administradores, o planejamento estava vinculado mais à política de governo do que às necessidades educacionais. Essa concepção tecnocrata de administração escolar resultou em práticas que cristalizaram a figura do diretor como central e desvinculada do trabalho da comunidade escolar e da vida institucional. Com efeito,

O Diretor de Escola atuava como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados”. Assumindo a tarefa de implementar as diretrizes políticas geralmente decididas nos órgãos externos e superiores à unidade escolar, o diretor muitas vezes se via na contingência de ter que expressar lealdade a seus superiores hierárquicos e, ao mesmo tempo, manifestar apoio a seus subordinados. Em face desse conflito de papéis e interesses, em geral tendia a optar pelas instâncias superiores, em prejuízo da identificação com os interesses da unidade escolar e de sua comunidade (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 135).

Apresentar as reclamações ao prefeito suscitou sua insatisfação e a repressão — o afastamento da diretora por dois meses. Após esse ato de censura, a diretora se colocou a disposição para sanar os problemas estruturais e financeiros da escola como parte de sua obrigação como administradora escolar. A transferência de responsabilidade e a omissão do Estado tornaram professores, alunos e comunidade escolar em protagonistas da manutenção da escola, enquanto qualquer ato ou questionamento eram vistos como descumprimento da ordem e das obrigações do trabalho docente.

FIGURA 28. Interior e porta de acesso a sala de aula do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1967



Fonte: acervo da Escola Estadual Cônego Ângelo, Ituiutaba, MG — fotógrafo não identificado

Sobre a estrutura física da escola, a ex-diretora Martins (2016) afirma que “[...] tinha energia elétrica, muito precária. Então, as aulas à noite, muitas vezes, eram interrompidas porque a energia, às vezes, faltava; nos outros turnos também. Vinha uma chuva, molhava de mais a escola”. A precariedade interferia na rotina, dificultava a aprendizagem. Em suma, o espaço físico da escola foi constituído de quatro unidades precárias, mas — cabe frisar — com quantidade significativa de matriculados. Com efeito, como diz Rinald (2002, p. 77),

O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é [...] um sistema de relações em que as crianças e os adultos [...] são uma forma da nossa cultura, [...] a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

Com efeito, o grupo Cônego Ângelo foi organizado sem preocupação com a estrutura física, mobiliário e qualidade do ambiente de aprendizagem dos alunos. Ante a escassez de dinheiro, a escola se organizou com auxílio de associação de voluntárias e campanhas realizadas pelas professoras, tais como rifas e construção de um “livro de ouro”,<sup>26</sup> em prol da ampliação da escola. Ainda adaptaram casa vizinha para a cantina e mais salas de aulas.

FIGURA 29. Cantina do Grupo Escolar Cônego Ângelo no bairro Natal adaptada em casa vizinha às instalações da escola, 1967



Cantina do Grupo Escolar Cônego Ângelo adaptada em casa próxima à escola por falta de espaço no prédio escolar

Fonte: acervo Escola Estadual Cônego Ângelo, Ituiutaba, MG — fotógrafo não identificado.

<sup>26</sup> “O ‘livro de ouro’ a gente deu para uma pessoa boa, assim, generosa e que tinha condição de abrir com uma quantia maior. Várias pessoas foram seguindo e, também, davam uma boa quantia. Então esse ‘livro de ouro’ foi pra nós, também, uma boa ajuda” (MARTINS, 2017, entrevista).

Mesmo com essa conquista, as reivindicações não terminaram. O objetivo era conseguir um prédio próprio para acomodar os alunos. Mas não era de interesse político então a construção de um prédio, como afirma a ex-diretora Martins (2016, entrevista):

Lutamos sempre pedindo o prédio. A gente, nessa luta, sempre pedindo aos políticos, a gente telefonava, às vezes não era muito bem recebido. Uma vez, cumprimentei o prefeito, e ele não me deu a mão e falou assim: “O prédio que saiu agora, que você está com essa alegria toda, é do Fernando Alexandre. O prefeito da cidade sou eu, quem determina sou eu. O prédio é de lá”. [...] Ele ainda falou assim: “Não, a política que determina”. Aí eu fiquei muito mal e muito desapontada, e ele não me deu a mão. A gente saiu de lá assim: eu nem entendia nada, não sabia nem que ia determinar”.

Entende-se que o ato de denunciar a precariedade da escola através de imagens e denúncias verbais incomodou os dirigentes locais, regionais e nacionais. Para resolver a problemática, foi adaptada uma casa vizinha à escola para ser cantina e foram construídas mais salas de aula a fim de suprir a demanda crescente no bairro Natal.

FIGURA 30. Instalações do Grupo Escolar Cônego Ângelo no bairro Natal, 1967



Os esforços da diretora não foram suficientes para aplacar a precariedade das instalações na fotografia a precariedade das instalações da escola.

Fonte: acervo da Escola Estadual Cônego Ângelo, Ituiutaba, MG — fotógrafo não identificado.

Como a maior demanda de alunos se concentrava nessa região, em 1967 todas as unidades da escola foram transferidas para o casarão alugado nesse bairro pela Igreja Católica. Nesse bairro — cabe frisar —, concentrava-se uma população escolar cuja maioria era de filhos de trabalhadores e migrantes (nordestinos).

#### 4.2 Diretora, professoras e alunos

Ao analisar o período da Ditadura Civil- Militar, entende-se que as mudanças realizadas no sistema educacional trouxeram para as escolas um novo perfil de professores. Para compreender os questionamentos relacionados com os professores, consideramos a experiência de três professoras — Rose Vilela, Tereza Costa, Marta Couto — e a ex-diretora Maria Martins. Todos os nomes são fictícios para preservar o anonimato das informantes.

Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1.165),

[...] o professorado já não portava o perfil do passado, numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas próprias elites. Agora, em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais citadas, ele passava a ser uma categoria muito pouco assemelhada à anterior e submetida a condições de vida e de trabalho bastante diversas. Em síntese: o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente.

É nesse âmbito que houve uma formação acelerada de professores, resultado da expansão de grupos escolares, convém frisar. Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2006), ainda houve o arrocho salarial, que precarizou as condições de vida e de trabalho dos professores, sobretudo os do nível de primeiro grau, cujos salários foram reduzidos de maneira drástica. Esse contexto instiga saber como qual era a formação inicial dos professores atuantes no Grupo Escolar Cônego Ângelo, saber da experiência de lecionar nessa escola e dos desafios. Essas dimensões se projetam nas atas de reunião de professores, em fotografias e nas entrevistas.

Em 1963, ano de criação do Grupo Escolar Cônego Ângelo, a gestão da escola ficou a cargo da normalista Celisa Tavares das Neves. De acordo com relatos das entrevistadas, as professoras eram normalistas e concluíram seis estudos em Ituiutaba; com exceção de Rosa Vilela, que estudou no sul de Minas e, ao concluir seus estudos, retornou à cidade de Ituiutaba. O ingresso no grupo escolar era por concurso e contratação; mas poucas professoras eram concursadas. A contratação era realizada mediante entrevista com a diretora.

Identificou-se, durante as entrevistas, que em geral eram as filhas de fazendeiros que participavam das entrevistas com a diretora; logo, não eram nomeadas pelo estado. Eram moças que tiveram condições de fazer o curso Normal e, em consequência, tiveram oportunidade de lecionar no grupo escolar. Eram originárias de famílias com poder aquisitivo e econômico. Suas residências eram localizadas na área central da cidade, ou seja, distante das localidades do grupo escolar. Elas colaboravam com a manutenção do grupo escolar.

Compreende-se que a indicação ao cargo esteve relacionada com privilégios políticos, como relata a ex-diretora Martins (2016, entrevista),

É, não deixa de ter influência, porque às vezes a formação de cada um difere uma das outras. Então, quando se contava com alguém, algum político favorável da escola, reinava paz. Mas, quando o político era meio aborrecido com alguém ou da família, ou isso ou aquilo, então não dava muito, eles trocavam, punha quem era de confiança do político.

Observa-se a influência política sempre presente no grupo escolar. Como diz Souza (1998, p. 71), “[...] o acesso e a ascensão na carreira não validavam a competência profissional certificada por critérios racionais como o concurso, e sim a indicação e o privilegio político e pessoal”.

Em meados da década de 50 — cabe frisar —, estender vagas e acesso da população com idade escolar ao ensino primário era indispensável. Assim, houve crescimento do número de grupos escolares em Ituiutaba e, por consequência, de professoras. Observa-se uma feminização do magistério, como se lê nas fontes documentais e em relatos das docentes sobre a questão de gênero naquele período, em especial quando se identifica a presença de um servente escolar, ou seja, *uma* pessoa do sexo masculino. Era uma maioria de mulheres.

Como dizem Sá e Rosa (2004, p. 4),

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.

Nesse sentido, compreende-se a presença marcante das professoras no interior do grupo escolar. Em relação aos cursos de capacitação para professores, foi relata por Martins (2016, entrevista) sobre o auxílio das inspetoras e a formação: “[...] apoiavam bastante. A gente contou muito com a boa vontade, com o esforço, a dedicação de todas elas, as inspetoras delegadas de ensino. Nós, às vezes, ia para Uberlândia [MG], tinha todo apoio”.

Esse relato aponta a dificuldade em participar de cursos de formações, pois estes eram oferecidos em Uberlândia, onde ficava a Superintendência Regional de Ensino.

Dos ex-alunos atendidos pela escola Cônego Ângelo, entrevistamos duas discentes que estudaram no prédio alugado pela Igreja Católica. São Marina Silva e Sônia Lima (nomes fictícios). Marina passou sua infância em fazendas e em cidades vizinhas onde seu pai trabalhou para manter a família e os seis irmãos dela. A entrevistada estudou no Cônego Ângelo até a quarta série. Após constituir família, fez magistério e Pedagogia. A família de Sônia Lima apresentava condição financeira inferior.

A análise da trajetória escolar das alunas permite constatar que essa escola, mesmo com dificuldades financeiras em propiciar matrículas, conseguiu oferecer uma educação satisfatória. De acordo com a ex-aluna, no processo de escolarização, alguns professores foram marcantes, sobretudo a diretora e sua atitude ante os alunos: “[...] todos gostavam dela, todos sabiam que ela ocupava o maior cargo da escola, era uma diretora muito bonita, e todos os alunos se sentia muito honrados de ser alunos da escola dela” — disse a entrevistada.

Do período de alfabetização ela se lembra de que os professores e a diretora tinham boa relação com ela e seus colegas. Ressalta que o método de ensinar era tradicional e havia o uso de cartilhas:

Cartilha e aquelas lições, era dona Rosa [professora] na época, eu lembro que quem não dava conta, igual, por exemplo, quando ela passava uma lição pra casa, no outro dia ela tomava e se a gente não desse conta, a gente ficava na hora do recreio estudando, retomando aquela lição que a gente não aprendeu (SILVA, 2017, entrevista).

A situação que a escola vivenciava naquele momento era de índice elevado de reprovações em razão da evasão escolar. Muitos alunos trabalhavam para ajudar no sustento de suas famílias e não conseguiam conciliar o trabalho com os estudos. Na realidade em que estavam inseridos, não tinham outra medida a ser tomada. No dizer de Sônia Lima (2017, entrevista),

Foi uma infância aliada ao trabalho, não teve uma separação, não [...] Então, na verdade, a gente tinha muito poucos recursos, principalmente para ir pra escola, e minha infância foi boa porque a gente brincava muito, mas a gente brincava essas brincadeiras de tradição oral mesmo, a gente nunca teve brinquedo, essas coisas, brinquedo no Natal, por conta da condição financeira. Mas foi uma infância feliz, com muitos colegas na rua. A gente brincava bastante.



Ela morava, com pais e irmãos, nas proximidades do grupo escolar, onde concluiu a quarta série. Seu pai trabalhava de operador de máquinas agrícola. Ela relatou que trabalhava em casas de família como empregada doméstica na parte da manhã para ajudar na renda familiar e, durante o período da tarde, estudava no Cônego Ângelo. Não constituiu família, mas teve um filho aos 28 anos de idade; e concluiu o magistério.

Por isso convém compreender as práticas das professoras do Grupo Escolar Cônego Ângelo.

### 4.3 Práticas pedagógicas e avaliativas

Em sua pesquisa, Souza e Alves (2015) puderam localizar ex-alunas do Grupo Escolar Cônego Ângelo cuja seus relatos cabem ser reproduzidos aqui. São elas Salete Moraes, Marina Silva — nomes fictícios para preservar o anonimato da identidade delas. Todas estudaram no prédio cedido pela Igreja Católica, portanto na fase inicial da instituição. Moraes relatou a rotina dessa escola e a prática pedagógica:

Lembro da diretora [...], e ela tinha um relacionamento muito bom com os alunos, na hora do recreio ela estava no pátio, assim os alunos a respeitava, e ela sempre assim: amiga dos alunos. Eu era muito tímida, eu não era muito próxima do professor, não. Eu era mais no meu canto. Eu me soltava mais na hora do recreio, mas dentro de sala não; só que era assim: eu era tímida, mas não tinha dificuldades, não! Eu acompanhava normalmente a aula. *Tinha os castigos, a forma de punir, a forma de punição era o castigo, eu lembro assim: se fizesse alguma coisa, ficava em pé, lá na sala. A professora usava essas estratégias com muitos alunos (grifo nosso).*

Como se pode deduzir, a escola mantinha os castigos físicos para punir o mau comportamento, embora já em 1827 a lei tenha proibido o castigo corporal em favor da lição moral, baseado no método de Lancaster.<sup>27</sup> Noutros termos, o veto legal parece não ter sido rigoroso o bastante para anular a cultura do castigo conforme. Moraes (2012) reiterou essa situação ao dizer que os professores eram autoridade máxima e que o poder de um professor não se questionava.

---

<sup>27</sup> No século XIX, o Brasil criou formas de organizar e legitimar a educação. Era preciso um método que permitisse ensinar um número elevado de alunos de forma rápida, econômica e usando racionalmente o tempo. Para isso, o país adotou um método usado na Europa no fim do século XVIII; ou seja, o método de ensino mútuo criado pelo educador inglês Joseph Lancaster. Sua aplicação exigia espaço amplo e professor e alunos-monitores. A ideia central era que os discentes ensinassem uns aos outros; ou seja, que os mais adiantados fossem monitores para ajudar o professor auxiliando os que sabiam menos. O método pode alcançar até mil alunos de uma só vez (FARIA FILHO, 2000).

A trajetória dessa ex-aluna foi permeada por desafios desde o primeiro ano de estudos. Reprovada na primeira série, seguiu seus estudos e concluiu a quarta série no grupo escolar. Segundo suas memórias da rotina da escola, afirma que “A rotina era assim, mais na cartilha e quadro [lousa]. Muitas atividades no quadro para passar para o caderno. E as avaliações eram comum como acontece hoje, com avaliações mensais e bimestrais”. em que pese a organização docente das atividades avaliativas em forma de provas mensais e bimestrais, cadernos e arguições, Moraes considera que

[...] não atingia o conhecimento necessário, mas você tinha que demonstrar que sabia. Era questão de memorização, não tinha essa questão de metas a serem atingidas e que a culpa era dos professores. As provas só tinham questões de memorização e tudo que ocorresse de errado, o diretor culpava o professor. Quanto mais se reprovava, melhor seria.

Moraes terminou seus estudos no Cônego Ângelo e avançou até o mestrado em Educação. Por meio de seu relato, revela que as práticas tradicionais ainda predominavam no cotidiano escolar: o aluno era o receptor do conhecimento e o professor o transmissor de conteúdo. Com aulas seguindo metodologia tradicional, o tipo de abordagem realizada no grupo escolar só estimulava a memorização dos conteúdos com listas de exercícios por meio das quais os alunos decoravam procedimentos por repetição, sem estabelecer relações com conceitos ou fenômenos. Além disso, como se pode deduzir, a reprovação era prática presente nesse período, realidade de muitas famílias que tinham a sua primeira geração inserida na escola.

Fica nítido que os professores se baseavam em práticas docentes tradicionais — do aluno como receptor do conhecimento e envolvido em uma aprendizagem fundada na memorização. Com efeito, no dizer de Saviani (1991, p. 18), as práticas pedagógicas expressas nos grupos escolares expressaram a pedagogia tradicional, apoiada no saber docente; nela,

O essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

De acordo com as condições sociais dos alunos da escola aqui estudada, muitas crianças, além da repetência, tinham de evadir da escola para, precocemente, inserirem-se no mercado de trabalho. Dessa forma, um dos maiores problemas do grupo Cônego Ângelo era o ciclo de evasão, reprovação, reingresso, evasão... Assim, a vida escolar se desdobrava entre a

tentativa de frequentar minimamente a escola e o abandono motivado pela necessidade de trabalhar.

O “livro de promoção” de alunos dá uma medida da reprovação de alunos que não dominaram os conteúdos escolares.

FIGURA 31. Página do “livro de promoção” dos alunos da primeira série A do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1970

MATRICULADOS:		PROMOVIDOS		PERCENTAGEM
Novatos:	<input type="checkbox"/> M _____ <input type="checkbox"/> F _____	Novatos:	<input type="checkbox"/> M _____ <input type="checkbox"/> F _____	Novato _____
Repetentes:	<input type="checkbox"/> M 14 <input type="checkbox"/> F 24	Repetentes:	<input type="checkbox"/> M 12 <input type="checkbox"/> F 22	Repetente 89%
TOTAL:	<input type="checkbox"/> M 14 <input type="checkbox"/> F 24	TOTAL:	<input type="checkbox"/> M 12 <input type="checkbox"/> F 22	Total 89%
TOTAL	38	PROMOVIDOS EM 2ª CHAMADA (art. 64 Res. 96/68)		PERCENTAGEM
PRESENTES AO TESTE		Novatos:	<input type="checkbox"/> M _____ <input type="checkbox"/> F _____	Novato _____
Novatos:	<input type="checkbox"/> M _____ <input type="checkbox"/> F _____	Repetentes:	<input type="checkbox"/> M _____ <input type="checkbox"/> F _____	Repetente _____
Repetentes:	<input type="checkbox"/> M 14 <input type="checkbox"/> F 24	TOTAL:	<input type="checkbox"/> M _____ <input type="checkbox"/> F _____	Total _____
TOTAL:	<input type="checkbox"/> M 14 <input type="checkbox"/> F 24	TOTAL	_____	
TOTAL	38			
Data	Ituiutaba, 14 de dezembro de 1970			
A diretora:	Maria Aparecida Nunes Franco			

Fonte: acervo da Escola Estadual Cônego Ângelo, Ituiutaba, MG.

Conforme Gil (2015, p.3), reprovação equivale a resultados em exames e avaliações finais indicadores de que o aluno “[...] não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável”; a retenção decorre da reprovação, pois “[...] determina, assumindo o modelo da escola seriada, a impossibilidade de um aluno seguir no fluxo normal de uma série a outra”; e a repetência “[...] aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente”. As fontes consultadas para desenvolver a pesquisa aqui descrita mostram índice de reprovação de 89% numa sala de primeira série.

Dito de outro modo, segundo os cadernos de promoção de alunos, estes teriam de refazer o ano letivo; nesse caso, pode ser que muitos, ao iniciarem sua escolarização e se defrontarem com o fracasso, tenham se sentido desanimados e ficado com autoestima baixa, a ponto de evadir da escola. A repetência pode ter trazido efeitos devastadores a crianças da primeira série do grupo escolar, isto é, no momento mesmo em que começam a ser

construídos valores que o aluno vai atribuir à educação, à escola e à sua vida escolar. Destruir sentimentos importantes para a autoestima como aquele de ser o primeiro da família a entrar para a escola pode ter levado a construção de um estigma de fracasso e incapacidade que se replicou em outras instâncias da vida.

A repetência, pois, não pode, por si só, significar um incentivo a quem quer que seja. Ela, se vier a ocorrer, deveria significar a última instância, dentro de um sistema administrativo escolar seriado e anual, para indicar a um aluno que ele necessita de apropriar-se melhor do conhecimento para prosseguir em seus estudos. Mas isto deveria ser a exceção. E, aos poucos, a reprovação e a repetência estão se tornando quase que normal. É preciso repensar isto, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista pedagógico (AZANHA, 1993, p. 110).

O resultado dessas dimensões da educação pública no Brasil se mostra na seletividade da pirâmide educacional: enquanto a entrada na escola tem amplitude da base piramidal, o avanço discente nos estágios escolares até o ensino superior se afunila como o topo. Daí o perfil educacional da população: não só de analfabetos, mas também de alfabetizados que não alcançaram os estágios medianos e superiores da vida escolar.

De fato, segundo a análise de Souza e Alves (2015, p. 15),

O acelerado processo de urbanização do município forçava a ampliação desordenada da rede escolar e essa instituição é exemplo disso, logo em seu primeiro ano já matriculava quase quatro centenas de alunos apenas na 1ª série, de forma que o número de matrículas foi crescendo continuamente até quase um milhar; por último, a tabela mostra o afunilado sistema de ensino, já que o maior número de alunos se concentrava na primeira série, muitos não seguiam os estudos depois de seguidos fracassos na instituição escolar na etapa de alfabetização.

A condição social dos alunos mostra origens em famílias cuja força de trabalho está para o labor braçal em lavouras e cujas condições de vida excluía saneamento básico e moradias confortáveis e seguras. Daí que estar na escola tinha de representar a possibilidade de ampliar a visão de mundo; os trabalhos em sala de aula tinham de ser fundamentais para o aprimoramento das crianças.

As entrevistas com ex-professoras apontam práticas didático-pedagógicas e materiais didáticos no cotidiano escolar. Conforme o relato da ex-professora Couto (2017, entrevista),

A maioria dos alunos vinha da fazenda. Crianças que nunca tinham pego no lápis. Então era essa a clientela de lá. Eu sempre gostava daqueles meninos que nunca tinham ido na escola. Que a gente pegava na mãozinha para poder ensinar a primeira letrinha!

Mesmo em meio à precariedade, parece ter sido relevante a dedicação da professora em sua atividade docente — como sugerem os sentimentos despertados por ensinar o aluno a descobrir as primeiras letras.

Segundo a ex-professora Couto (2017, entrevista),

Era uma luta, todo mundo trabalhava, e eu sofria porque eu achava um crime meus alunos de noite, aqueles meninos de 10, 12 anos, 13 às vezes — os grandinhos eram de 13 e 15 anos — dormindo nas carteiras, suados, sem janta, porque trabalhavam. [Ao ver Aquilo] eu morria do coração. Aí comecei a dar em cima pra esse povo não dar emprego pra eles; mas, se não davam emprego, faltava o pão, porque em casa eles tinham que dar uma ajudinha.

Esse sentimento de responsabilidade pela a vida do aluno pode ser originário de práticas exigidas pela diretora do grupo escolar. Professores eram encarregados de ajudar na manutenção da escola, além de persistir nos apelos nas atas das regras do cumprimento da disciplina conforme a prescrição da legislação. Nessa perspectiva, a Constituição outorgada em 1967 promoveu duas alterações importantes na política educacional. Primeiramente, desobrigou a União e os estados de investir o mínimo ao alterar dispositivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. O texto constitucional — diz Saviani (2008, p. 298) — restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (art. 15 § 3, alínea f). A responsabilidade pela a manutenção da escola passou a ser do corpo docente e do corpo funcional administrativo.

A ex-aluna Marina relatou que,

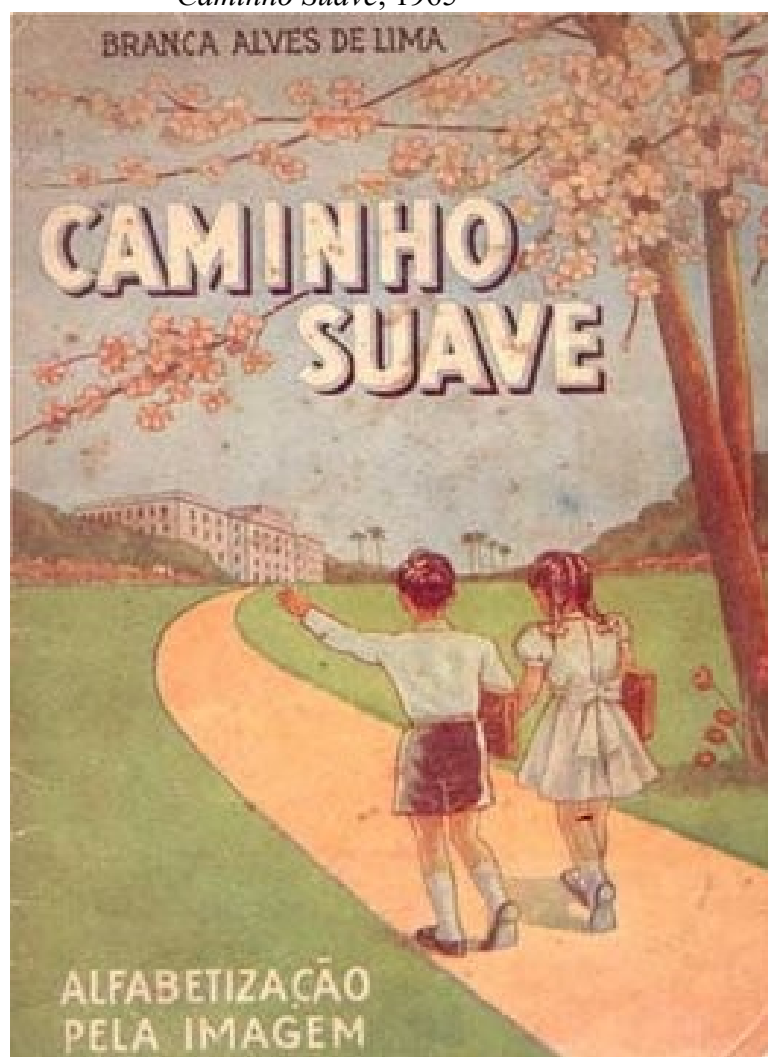
[...] durante as aulas, a professora, embora graciosa, não permitia nenhuma intervenção por parte dos alunos. Então, quando nas aulas que utilizavam o desenho, ela dizia firmemente “que rosa era vermelha, não podia pintar rosa de azul”. Eu tinha muita vontade de colorir uma rosa azul, mas não podia.

Como se lê, esse relato aponta um exemplo de prática escolar que merece reflexão. Conforme Wroblevski (2009, p. 1.017), “Com a perspectiva de educação voltada exclusivamente a técnica, o ensino de artes resume-se em atividades mecânicas que desenvolvam a habilidade manual com a valorização da estética”. Assim, o regime militar reprimia a expressão individual através da censura, e isso reverberou nas práticas escolares.

Marina se referiu ainda ao uso de material didático: “[...] sabe a cartilha e aquelas lições? Se não desse conta, a gente ficava na hora do recreio estudando e copiando aquela lição que a gente não aprendeu. Naquele tempo havia castigos e muita cópia de exercício”. Como se pode inferir, o controle que se traduziu em perseguição a professores e diretores se

replicava na repressão de atitudes discentes contrárias às prescrições da professora e da metodologia. Daí que lições não compreendidas tinham de ser revistas durante o recreio como castigo em prol de uma aprendizagem fundada no domínio de conteúdo mediante a cópia. No dizer de Aranha (2006, p. 314), “[...] nas propostas curriculares do governo, transparecia o caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas”.

FIGURA 32. Capa de exemplar da 68ª edição da cartilha *Caminho Suave*, 1965



O Grupo Escolar Cônego Ângelo adotou a cartilha *Caminho suave*, que, em 1965, chegou a sua 68ª edição com a proposta de ser útil à alfabetização com uso de imagem. Fonte: Disponível em: <<http://edasuaepoca.blogspot.com.br/2012/05/1980-cartilha-caminho-suave-branca.html>> Acesso em: 05 de out de 2017

O conteúdo da cartilha confirma ideais da educação proposta pelo governo militar. Segundo Domingues e Ebert (2015, p. 108),

Até o final da década de 1970, os métodos de alfabetização sintéticos, que seguem uma linha mais tradicional, tiveram lugar garantido dentro de salas de aula das escolas do Brasil, utilizando como principais recursos, a cartilha e o ensino linear de grafema e fonema, numa linha que priorizava a codificação e decodificação ao invés da interpretação e do significado. As cartilhas, recurso utilizado durante muito tempo para alfabetizar, marcaram a história da alfabetização por suas características peculiares e por terem sido consideradas por muitos alfabetizadores como um método de alfabetização.

As cartilhas foram utilizadas como forma de repetir e copiar, primeiramente, as letras, depois as sílabas para, então, escrever palavras e textos breves. Mas o aluno não exercia o raciocínio interpretativo da realidade que o cercava, a exemplo da “época de medo” criada pelos militares no poder — “governo do arbítrio” e “ausência do estado de direito”; de um período marcado pela “[...] tortura e pelos desaparecimentos de pessoas sem nenhuma explicação e também foi desastroso para a cultura e para a educação (DOMINGUES; EBERT, 2015, p. 113).

Estava instituída a pedagogia tecnicista, que visava à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho — para a indústria. Segundo Saviani (2013, p. 381), essa pedagogia se realiza na premissa de “neutralidade científica”, com base em princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade”. Tal pedagogia “[...] advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico”. Esse modelo fragmentou o trabalho pedagógico. Fez do professor um executor de exercícios e planejamentos enviados para a escola. Com efeito, como se lê em atas do Grupo Escolar Governador Cônego Ângelo, houve treinamento de professoras orientado pela diretora, que participava de cursos na Delegacia de Ensino:

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro de um mil novecentos e sessenta e oito, às dez horas e trinta minutos, numa das salas do Grupo Escolar “Cônego Ângelo” reuniram-se as professoras do referido Grupo para tratar dos seguintes assuntos: Orientação ministrada pela Sra. Diretora sobre composição, leitura e material didático (GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO, 1968, s. p.).

FIGURA 33. Sugestão de plano de leitura registrado em ata de treinamento de professoras

6. ~~Leitura dirigida~~  
 A Sra. Diretora forneceu em seguida um exemplo de plano de leitura:

Plano de leitura

Título da lição

Objetivo:

Motivações:

Interpretações da gravura

Resolução das dificuldades (fichas)

Leitura silenciosa (dirigida por perguntas escritas no quadro ou orais)

Comentário da leitura silenciosa

Estudo da lição

Leitura em voz alta

Material para aula de leitura: gravura, fichas e livro de leitura.

Logo após foram dados os estágios da composição:

Modelo de plano de leitura sugerido pela diretora do Grupo Escolar Cônego Ângelo em atividade de treinamento oferecido por elas às professoras dessa escola

Fonte: Grupo Escolar Cônego Ângelo (1968)

Nota-se, nas atas, como eram realizados treinamentos de docentes do grupo escolar. Era detalhada a forma como trabalhariam a leitura em sala de aula. Ao final, era dado o modelo de plano de aula a ser seguido. Os professores sofriam pressões; não podiam ter pensamentos criativos e levar, aos alunos, sua visão de mundo. É nesse sentido que os diretores tinham a responsabilidade de ensinar o professor a trabalhar os conteúdos em sala de aula. Com efeito, Faria Filho (2000, p. 31) da propriedade a esse raciocínio ao se referir à organização da escola:

[...] a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais). Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade.



Os grupos escolares introduzem uma organização que tem como objetivo separar as funções de forma hierárquica com a finalidade de coordenar e fiscalizar. Não por acaso, Souza (1998, p. 83) ressalta que eram

[...] um novo centro de poder que se interpunha entre professores e inspetores e entre estes e o pessoal administrativo. A hierarquia submetia rigidamente, em uma rede de cumprimento de deveres e obediência, diretor-professor-alunos; de outra parte, diretor-porteiro-serventes.

Sobre os livros de histórias trabalhadas no Grupo Escolar Cônego Ângelo, apresentam um registro das leituras realizadas no mês de agosto de 1967; ou seja, histórias trabalhadas com o apoio do método global, que foi divulgado em Minas Gerais pela professora Lúcia Casasanta. Exemplo disso é a história dos três porquinhos.

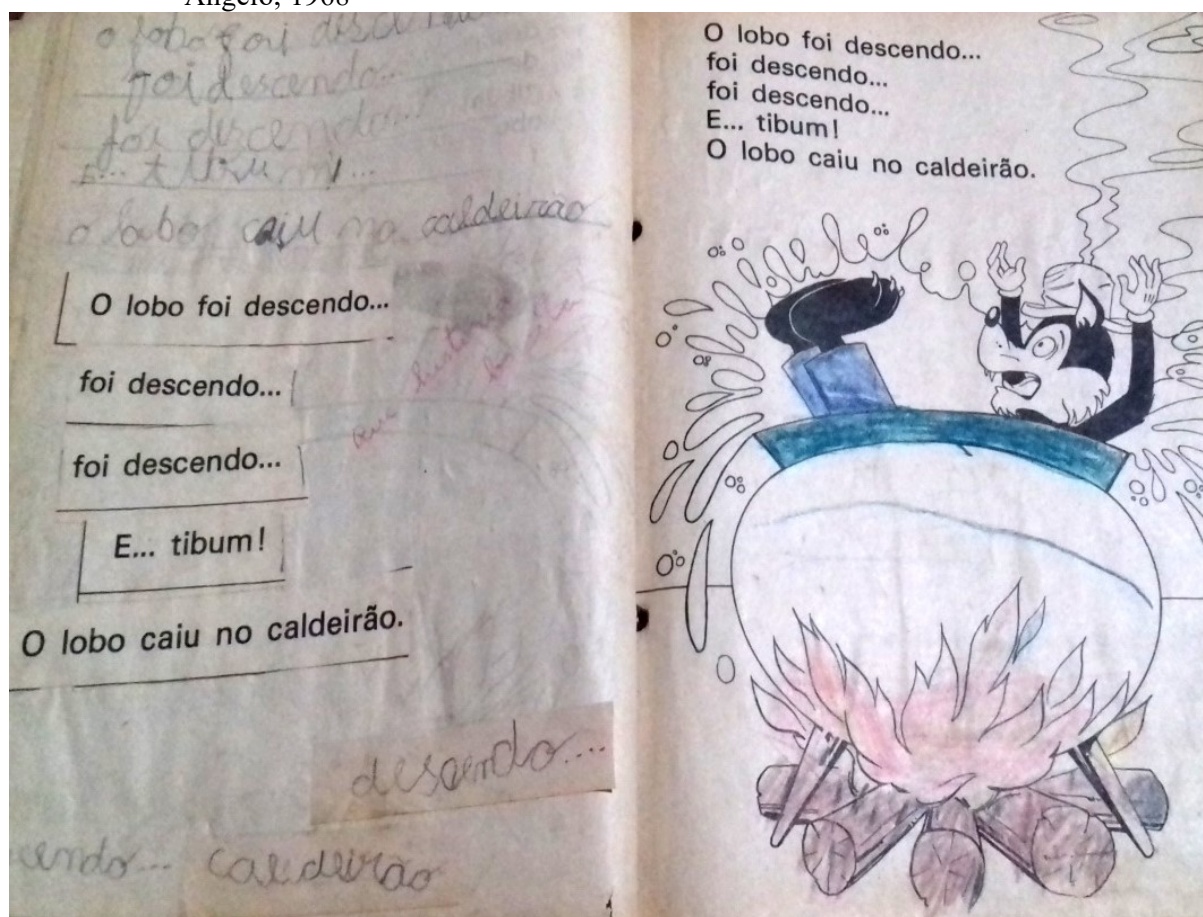
QUADRO 7. Atividades de classe no Grupo Escolar Cônego Ângelo — registro de leituras no mês de agosto de 1967

SÉRIE	Nº DE CLASSES	HISTÓRIAS LIDAS E CONTADAS	TOTAL
1ª	1	O coelhinho q. queria ter asas vermelhas. Bonequinha doce. Boneq. Preta	3
1ª	2	O coelhinho q. queria ter asas vermelhas. Os três porquinhos	2
1ª	3	A onça e o cabrito. Pinóchio. Branca de Neve. A gata borralheira	4
1ª	4	O ganso dourado. Rosa Branca e Rosa Vermelha. A onça e o cabrito	3
1ª	5	Rosa Branca e Rosa Vermelha. Rique-Roque o ratinho sonhador.	2
1ª	6	O Ganso Dourado. A Onça e o Cabrito.	2
1ª	7	Pituchinha — Os Músicos de Bremem	2
2ª	8	A Princesa dos Cabelos de Ouro. Rabequinha Maravilhosa	2
2ª	9	A Velha dos Gansos. A Princesa Silenciosa	2
2ª	10	O Pequeno Vigia Lombardo. George e o seu Gatinho	2
2ª	11	A Princesa dos Cabelos de Ouro. Rabequinha Maravilhosa	2
3ª	12	O Patinho Feio. A Galinha dos Ovos de Ouro	2
3ª	13	Viagens de Gulliver. A Gaiola Dourada. O Isqueiro Encantado	3
4ª	14	O isqueiro mágico — A lenda do velocino de ouro — Simbá, o Marinheiro. A roupa invisível do Rei	4
1ª	15	O ninho da águia — A lenda de Boitatá — História de Jesus Mendigo	3
2ª	16	A Gatinha Branca. A Veadinha Côm de Neve	2
3ª e 4ª	17 e 18	Façanhas de uma moça — Perseguidos pelos lobos. O suave milagre — O rouxinol chinês	2

Fonte: Grupo Escolar Cônego Ângelo (1967) — formulário de registro de leitura (manuscrito)

Segundo as ex-professoras entrevistadas, o método de alfabetização referência no grupo escolar centralizava-se no método global; ou, como diz Maciel (2001, p. 121), “Método Global de Contos”, cujas características incluem “[...] iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura”. Fazer isso exigia explorar a “historieta ou conto” com um “[...] tema estimulador e de acordo com os interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças, etc.”

FIGURA 34. Livro de atividade *As mais belas histórias* explorado no Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1968



Páginas de livro de atividades discente que exemplificam aplicação do método global com atividade de ler, (inclusive a imagem), escrever e colorir em associação com a história do Lobo Mau e dos Três Porquinhos.

Fonte: acervo da ex- professora Vilela (2017).

Nota-se que, no ensino primário dos grupos escolares de Minas Gerais, trabalhar com o método global demandou dos professores muita dedicação para realizar técnicas de aplicação e elaboração de aulas. Segundo a ex-professora Vilela (2017, entrevista), “[...] era necessário ficar um dia de aula para realizar essas atividades. Eles iam desenhar e ler, e nós auxiliando no quadro para colocar as frases em ordem”. Aplicar essas atividades exigia a produção de cartazes e ilustrações. Para completar a organização curricular, eram propostas atividades de aprendizagem discente fora da sala de aula. As fontes de pesquisa destacam ação pedagógica extraclasse do “pelotão de saúde”, das excursões e do “clube agrícola”, como se lê a seguir.

#### 4.4 Atividades extraclases: “pelotão de saúde”, excursões e “clube agrícola”

O pelotão de saúde foi iniciado para ajudar a controlar a higiene dos alunos com auxílio de gestor e professores, além do envolvimento discente nas atividades. Como relatou a ex-diretora Martins (2016, entrevista),

Nós comprávamos os remédios para passar na cabeça dos alunos com auxílio dos serviçais, também aproveitava para ensinar os alunos a tomar banho, lavar a cabeça e escovar os dentes. Tinha as crianças que passavam ajudando a olhar as unhas e a limpeza. Na verdade, o “pelotão de saúde” era organizado: cada aluno ajudante tinha seu avental branco para usar no dia que escolhido para a realização da atividade.

A expressão da entrevistada sugere que, se cabia à escola “[...] ensinar [...] a tomar banho, lavar a cabeça e escovar os dentes [...]”, então é porque essas noções de higiene eram incomuns a uma parcela dos alunos que não aprenderam em casa, com os pais como cuidar do asseio pessoal. Parcela porque, afinal, havia discentes que olhavam — fiscalizam — a higiene de colegas. Em que pesem as intenções de tais atividades, o resultado parece ter sido uma seleção de crianças “limpas” e crianças “sujas”, ou seja, de pais e mães atentos à higiene da prole e de pais e mães alheios ao asseio de filhos e filhas. Convém aprofundar essa questão, ou seja, considerar as circunstâncias que marcaram a formação do bairro Natal.

No dizer de Duarte (2001), o bairro Natal representa o período áureo do crescimento de Ituiutaba — décadas de 1950 e 70. Marcado pela presença de conjuntos habitacionais, o bairro tem área de construção e população das maiores da cidade e é tido, ainda hoje, como de classe média baixa (MOURA; DAMASCENO, 2009). Segundo informam Ferreira e Moura (2013), o bairro se originou na segunda metade dos anos 1950, com setenta casas. Sua formação derivou, sobretudo, da migração campo–cidade, patente no município a partir da

década de 70. Não só foi “[...] intensa a presença dos migrantes rurais” (DUARTE, 2001, p. 14) no bairro, como também “[...] permaneceu povoado pela população migrante rural e por outros, de baixo poder aquisitivo” (p. 81). Gente que “[...] num parecia com o pessoal da cidade, porque nós era *incardido*, criado lá no mato. Chegava aquele povo arrumadinho, aquele povo tão cheroso, com aquele perfume cheroso, aquele sabonete cheroso, aquela rôpa bonita...” — como se lê na fala de entrevistado reproduzida por Duarte (p. 72),

Ainda conforme essa autora, hábitos e costumes do modo de viver dos migrantes tenderam a ser transpostos ou a ser recriados no meio urbano. Isso se nota na abertura de fossas no quintal, criação de galinhas e porcos em chiqueiros que produziam fedor.<sup>28</sup> Mas isso contrastava com “A intensificação das ações modernizadoras na cidade [...] na década de 60 e seus efeitos fizeram-se sentir durante as duas décadas seguintes [...]. Com efeito, em 1970, o município instituiu seu Código de Postura para reger costumes e relações sociais no meio urbano. O código — como se lê Duarte — visava normatizar e disciplinar a higiene pública em prol do bem-estar público, do ambiente e da saúde da população. Não por acaso, “[...] ‘privilegiou’ essa população dos bairros periféricos, com alguns artigos, cuja finalidade era enquadrá-los em normas disciplinares adequadas ao viver urbano” (p. 72).

O controle sobre a conduta e a higiene abarcou ainda serviços como o de parteira na comunidade do bairro. Segundo Duarte, como não havia assistência médica, a atuação das parteiras se tornou relevante não só para migrantes do campo que se tornaram cidadãos, mas também campesinos que dependiam dos serviços das parteiras que se mudaram para a cidade. A parteira entrevistada por Duarte disse que começou a se “[...] esforçá muito por esse lado de cuidá de doentes”; de curar umbigo “[...] com pó de fumo, azeite de mamona [...]”; de dar “[...] uns banho de água esperta e, inclusive, dava uns pinguinho de óleo de capaúba pra criança tomá. [...] Então, assim, a gente salvô muitas vida”. Além de ser parteira, fazia doces e tinha médicos como clientes, os quais passaram “[...] a me orientá [...] Ensinava as manera de higiene, colocá luvas na mão... Desinfetar o imbigio dos nenê. Eles dava umas reunião pra gente [...] chamava as parteira e dava aquelas instrução” (p. 95–6).

---

<sup>28</sup> Relato de entrevistado de Duarte (2001, p. 132) aponta hábitos do campo no meio urbano: “Assim que se mudou, após construir a casa, instalou a família e continuou trabalhando nas lavouras, como bóia-fria, apanhando algodão ou cortando cana-deaçúcar. Como o trabalho era muito duro e mal remunerado, passou a trabalhar de servente, algum tempo, na cidade. Finalmente, assumiu a profissão de jardineiro, que mantém até hoje. Diz ele: Quando nós mudemo prá cá, nós plantava aí tudo prá cima (em volta). Nós plantava quiabo, plantava mandioca, milho... Feijão. Im todas as terra aí por perto nós plantava. Nós criamo porco, criamo galinha... Mais as galinha era mais difícil, porque elas foge... Ou intão, o povo roba. Mas inda assim, a gente insistiu. Porco foi difícil, purquê quando cumeçô a mudá gente prá cá prá cima, as mansão, garrô todo mundo a reclamá na Prefeitura. Mais nós foi insistino, purquê nós achava que era direito nosso. Até uns quatro ano atrás nós criava galinha. E tinha ôtras pessoas que criava e ingordava porco, que num cuidava do chiqueiro, aí dava chêro ruim. As vêis até vinha polícia, purquê era proibido”.

Como se pode deduzir, o cuidado com a higiene e o asseio no grupo Cônego Ângelo era ação de uma intenção mais ampla de controle e normatização da população migrante. Assim como o Código de Postura não aceitava a criação de porcos na cidade, o “código de conduta” escolar não aceitava a higiene e o asseio de alunos que — é provável — pertenciam a essas famílias migrantes que se viram sujeitas a regras de vida na cidade. Além disso, não se pode dizer que não aprenderam a ter hábitos higiênicos; a questão é que certas medidas higiênicas não se coadunavam com as demandas de limpeza que a vida no campo impõe ao campesino e que o acompanham em sua transposição para a cidade. Noutros termos, não se pode dizer que os pais fossem negligentes com o asseio dos filhos; a “educação higiênica” que lhes davam era coerente com um modo de vida distante da vida diária numa escola urbana.

Sobre as excursões, a proposta visava ampliar o conhecimento dos alunos. O objetivo da atividade extraclasse era permitir que tivessem contato com localidades que contribuíssem para explicações e atividades de livro realizadas pelos professores em sala de aula. Porém, com a condição financeira precária e a falta de transportes do grupo escolar, eram realizadas excursões somente para locais próximos. Isso fica sugerido na figura a seguir.

QUADRO 2. Registro das excursões do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1968

SÉRIE	Nº DE CLASSES	OBJETIVO	TOTAL
1ª	2 e 3	Estudar as partes das plantas	2
1ª	4	Localizar a Escala no quarteirão	1
1ª	5–6–7	Como escolher a alimentação	4
2ª	8–9–10–11	Localizar a Escala no quarteirão	3
3ª	12 e 13	Importância das Aves na Alimentação	2
4ª	14	Decomposição e Recomposição da Luz Solar /.	1

Fonte: Grupo escolar Cônego Ângelo (1967) — formulário de registro de excursões (manuscrito)

Como se pode ler nesse quadro, os alunos iam para ruas entender sobre trânsito e localidade da escola; também iam visitar chácara vizinha para estudar plantas e animais. Os passeios tinham como destino locais aonde o deslocamento não precisasse de meio de transporte. Como afirma a ex-professora Costa (2017, entrevista) “[...] naquela época, era assim: eu saía a pé com os alunos para as excursões, íamos muito para uma chácara próxima à escola, quando tinha algum assunto que poderia ser trabalhado”. Para Pelizzer (2005), a excursão possibilita ao aluno conhecer o espaço fora da escola pedagogicamente. Nesse sentido, as atividades realizadas nas excursões tinham o objetivo colaborar para o processo de ensino e aprendizagem durante a interação dos alunos com o ambiente. Como explica a ex-diretora Martins (2016, entrevista),

Era também um lazer, enquanto isso aproveitava pra um estudo, por exemplo, de plantas, germinação conhecimento assim mais da ciência. Falavam dos girinos os meninos ficavam doidos, então vamos lá fora pra gente ver, então eram excursões assim pequenas mais perto da escola. Não tinha ônibus pra sair com a criançada, às escolas do centro às vezes tinha pra nós era um pouco mais difícil.

As excursões tinham o objetivo, sobretudo, de fixar atividades trabalhadas em sala de aula; e mesmo com condições de trabalho inapropriadas cumpriam-se as exigências curriculares. Além disso, o grupo escolar seguia orientações exigidas como o “clube agrícola”, para explorar o plantio de hortaliças, árvores e cuidados com o quintal da escola.

FIGURA 35. Horta do Grupo Escolar Cônego Ângelo no bairro Natal, 1970



A feição das casas ao redor da escola dá uma medida das condições sociais das famílias quem residiam no bairro Natal e se valiam do Grupo Escolar Cônego Ângelo para escolarizar a prole  
Fonte: acervo da ex-professora Vilela (2017) — fotógrafo não identificado.

Como se vê na imagem, a exploração da hortaliça parece que ocupava uma área pequena em relação à extensão do terreno da escola. É provável que explorar espaços maiores demandaria mais insumos, sementes, água, além de mais cuidados e atenção. Isso porque a escola dependia em parte da comunidade escolar, que colaborava com o preparo da terra, sementes e fertilizantes. Não por acaso, a escola realizava campanhas para incentivar a contribuição.

#### 4.5 Comemorações, desfiles e festividades

Entre as festas realizadas no ambiente do grupo Cônego Ângelo, destacam-se as formaturas da quarta série, quando eram entregues os certificados aos alunos.

FIGURA 36. Formatura de quarta série do Grupo Escolar Cônego Ângelo com presença da professora e gestora (à dir.), 1974



Fonte: acervo da ex-aluna Sônia Lima — fotógrafo não identificado.

Nota-se que, em cumprimento às ordens do Estado sobre as festividades dos ensinos primários, comemoravam-se as datas como Dia dos Pais e Dia das Mães, Dia da bandeira, Sete de setembro, aniversário do grupo escolar e as festividades de encerramento do ano letivo, com a formatura da quarta série. A ex-diretora cita o exemplo das determinações que chegavam para os gestores: “[...] dia 19 de novembro é dia da bandeira, você vai saudar a bandeira, reunir os meninos cantar o hino nacional”. Portanto tinham as comemorações de acordo com as datas.

Para cativar os pais e alunos para participar das festividades, segundo a ex-diretora Martins (2016) era necessário servir refeições, fazer sorteios e apresentações de teatro. Para Cândido (2007, p. 97),

[...] os avanços alcançados pela escola na educação e desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo, esta mesma população, participando dos eventos festivos, poderia se instruir em sentimentos, valores e normas legitimadas socialmente.

FIGURA 37. Apresentação de teatro de alunos do Grupo Escolar Cônego Ângelo, 1970



Fonte: acervo ex- professora Vilela (2017) — fotógrafo não identificado.

As apresentações religiosas eram destacadas nas festividades. Contavam com a participação do padre rezando a missa no início de cada confraternização. Em relação aos desfiles de Sete de Setembro, segundo Gatti (2015, p. 157),



Eram um espetáculo à parte e movimentavam toda a cidade, era um momento muito importante, pois traziam visibilidade a todas as escolas que participavam desses eventos, além de perpetuar os projetos de civilidade pautando no lema da ordem e do progresso destacados pelo movimento republicano.

A maioria das escolas participava dos desfiles cívicos, o que causava admiração na população que assistia às apresentações com fanfarras. Havia cobertura da imprensa, em especial jornais impressos. No entanto, observa-se uma lacuna em relação ao Grupo Escolar Cônego Ângelo. Junto a outros grupos escolares, participou de todos os desfiles, mas não foi noticiado. É cabível supor que imprensa quisesse divulgar eventos de vulto, que atraíssem a atenção e fossem de interesse mais geral, pois isso podia ser uma estratégia para vender mais exemplares. Assim, talvez a singeleza do desfile da escola explique sua ausência no noticiário impresso. Como disse a ex-diretora, “[...] os uniformes eram doados para os alunos desfilar, eles ficavam na minha casa, que é localizada na área central. Os pais traziam eles. Não eram todos que podiam participar” (MARTINS, 2016, entrevista).

Mesmo com a falta de recurso, o Cônego Ângelo e outros grupos escolares periféricos se esforçavam para organizar seus desfiles, a ponto de muitos alunos lamentarem não ver o resultado dos esforços: participar de um desfile cívico, como relatou uma ex-aluna (LIMA, 2017, entrevista). Segundo ela, “[...] tinha um problema: a maioria dos alunos não podia desfilar por conta de não ter um tênis ou sapato adequado. Eu mesma nunca desfilei”. Silva (2015, p. 198) salienta as “[...] dificuldades que as famílias mais pobres enfrentavam para conseguir manter os filhos nesse espaço devido às exigências materiais”.

Como se pode inferir, a falta de estrutura em que o grupo escolar se apresentava seu desfile pode ter sido uma justificativa para a falta de registros não só nos jornais locais, mas também na escola. Contudo, espanta que, naquele contexto, a imprensa não tenha dado cobertura jornalística aos desfiles. Afinal, como diz Bencosta (2004, p. 9), os “desfiles patrióticos” de grupo escolar era vista “[...] como uma forma de imprimir sentimentos cívicos [...]” ante a presença de autoridades educacionais e de entender “[...] essas celebrações como co-participantes da organização de sentido de comunidade escolar frente à vida social”. Eram eventos para se lembrados e relembrados como

[...] um dos pontos altos dessas manifestações que eram programadas dentro do calendário escolar, nas datas em que as afetividades políticas eram postas em cena, não deixando de se manifestar o estreitamento de laços de comunhão e de solidariedade cívica entre os alunos, professores, funcionários e familiares

Apesar de não ter sido noticiado na mídia a contento nem ter tido o reconhecimento social, tampouco os holofotes do centro da cidade, o Grupo Escolar Cônego Ângelo se colocou com orgulho e esforço nas ruas da cidade para cumprir sua função cívica ao participar dos desfiles. Com efeito, os desfiles veiculam imagens e símbolos incorporados ao imaginário e transmitidos como expressão da cultura cívica. Não por acaso, muitos são utilizados em regimes autoritários como estratégia de propaganda para o exercício do poder do Estado. Nesse sentido, mesmo que ausente na mídia, a participação dos alunos do Cônego Ângelo foi importante para o governo militar porque instigou o comparecimento da população — avós e avós, pais e mães, irmãos e irmãs, tios e tias, primos e primas — para expressar admiração, orgulho e aplaudir. Nesse momento de expressão de sentimentos e orgulho, as pessoas se abriam à influência da ideologia subjacente aos desfiles, qual seja: a ordem militar da realidade, do controle dos movimentos e da padronização de comportamentos, dentre outros atributos cabíveis a um governo não democrático.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de historiar dado fenômeno social (a exemplo da educação formal) e determinada instituição (a escola, por exemplo) supõe que os resultados tendem a fazer mais sentido se a história resultante de tal tentativa se relacionar com o contexto em que se inserem. Uma e outra não existem separadamente, em dimensões distintas das demais instituições e de outros fenômenos sociais. A escola serve a interesses; e pode ser que em certo momento a orientação subjacente à educação escolar tenha natureza menos educacional do que qualquer outra; pode ser que em certo momento a pressão social tenha suscitado o debate e a preocupação com o analfabetismo, com o aluno e professor, com a escola.

De fato, esta tentativa de escrever parte da história do Grupo Escolar Cônego Ângelo exigiu mergulhar no contexto histórico de sua gênese para entender seu processo de criação e funcionamento; ou seja, compreender como a educação se exerce no meio social e como são usadas as instituições escolares no propósito de concretizá-la — como disse Sanfelice (2006). Esse contexto se refere à realidade social do país e de Minas Gerais e Ituiutaba na década de 1960. O Grupo Escolar Cônego Ângelo — símbolo da educação republicana e da democratização escolar — surgiu pouco depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB de 1961, que veio relativizar as obrigações do governo federal com uma educação pública e laica, atributos elementares da República. A publicação da lei abriu brechas para que o financiamento educacional fosse destinado, também, às instituições particulares, que preencheram os espaços onde o Estado se fez ausente. Mais que isso, a Igreja Católica conseguiu se impor no currículo nacional com o ensino religioso nas escolas.

Em que pese a força da lei, os vínculos da sociedade de Ituiutaba com a Igreja Católica remontavam ao século XIX. Dentre os que povoaram a região que se tornaria esse município, havia padres, cuja presença e cujas ações foram importantes para a consolidação da sociedade. Não por acaso, nomes de sacerdotes ecoam através da cidade em nomes de praça e escolas públicas, o que — cabe frisar — contrasta com a noção de Estado laico que a República impôs. Nesse sentido, subjacente ao uso do nome do cônego Ângelo — dos primeiros padres que se mudaram para a região — para nomear um grupo escolar pode ser lida como homenagem que buscou fazer jus ao que ele teria feito em prol do município. Supostamente, mais do que o governo mineiro fez. Com esse respaldo da Igreja, organizações de orientação católica se punham à disposição do poder público para resolver problemas como a falta de prédio escolar e de fundos.

O Grupo Escolar Cônego Ângelo surge num ambiente em que a indústria se impôs de vez como força econômica no país. Da produção industrial, pequeno e grande, saíam bens e mercadorias para alimentar outra força econômica no país: o comércio, varejista e atacadista. Mesmo em áreas ainda dependentes da produção rural a indústria se impôs como força econômica, a exemplo da produção de laticínios, como em Ituiutaba. Era preciso escolarizar a massa de analfabetos — mais de 50% da população dos anos 50 — a fim de prepará-la para ocupar vagas nesse mercado de emprego que se consolidava. Não por acaso, nos decênios de 50 e 60 a criação de grupos escolares foi intensa, porém à custa das condições de escolarização, como prédio próprio e construção confortável e apropriada a uma escola que recebia crianças.

De fato, esse contexto se reflete no Grupo Escolar Cônego Ângelo. A produção de arroz projetou a região de Ituiutaba a partir dos anos 50, mas declinou; e a massa de migrantes que veio para trabalhar nas lavouras de arroz se viu sem trabalho. A solução foi rumar para a cidade, cujo desenvolvimento econômico ascendeu com o cultivo do arroz e estabeleceu um processo de processamento e industrialização, sobretudo de matéria-prima do campo. Além disso, o perímetro urbano de Ituiutaba alargou seus limites com a abertura de loteamentos para formação de bairros então mais periféricos como o Natal, onde se estabeleceram muitas famílias migrantes, cuja prole demandava vaga em escola. Como grande parte dessa população migrante era — convém frisar — analfabeta, dentre as consequências derivadas do êxodo campo–cidade, esteve o aumento do número de analfabetos em uma população que já era maciçamente não escolarizada.

Assim, aos percentuais elevados da economia do município — de destaque —, equivaliam, inversamente, os percentuais elevados de analfabetismo — superiores aos do estado de Minas Gerais. Os dirigentes municipais foram incapazes de não deixar Ituiutaba com *uma* escola pública por de mais trinta anos e criar a terceira quase um decênio depois de ser criado o grupo escolar. Enquanto, isso a população se ampliava. A cidade entrou no fluxo da criação de grupos escolares na segunda metade da década de 50; e é nesse fluxo que surgiu o Grupo Escolar Cônego Ângelo, para suprir a demanda educacional de famílias do bairro Natal e de outros bairros, pois — curiosamente — funcionou, provisória e precariamente, em três localidades até se estabelecer de vez no bairro.

Criada em 1963, a escola Cônego Ângelo começou a funcionar pouco antes do golpe que impôs um governo ditador, cujas intenções de controle se fizeram notar em diretrizes para os governos locais e para a educação; ou seja, na não aceitação de críticas ao regime — que devia ser propagado como bem-sucedido, necessário e ordenador — e na imposição de uma

conduta escolar que refletia valores moral-militares a ser difundidos pela escola — diga-se, a ser inculcados na comunidade escolar e na sociedade em geral. Concepções, práticas, métodos e conteúdos educacionais das atividades desse grupo escolar revelam uso de metodologia tradicional, de estímulo a memorização e repetição, sem correlação de conceitos e fenômenos; também mantinha castigos físicos como punição.

Por outro lado, havia práticas que quebravam a rotina da sala de aula como as excursões e o “pelotão de saúde”. Como atividade extraclasse, a excursão permitia aos alunos ter contato com espaços que não o escolar, mas úteis para explicações e atividades associadas com o livro didático em sala de aula. Ainda assim as condições financeiras precárias para arcar com e transportes limitava o alcance das excursões. Em que pesem as boas intenções da atividade do “pelotão da saúde” — controle da higiene discente —, é provável que pusesse certos alunos em situações desconfortáveis e constrangedoras, pois tinham seus corpos observados por colegas e professores.

A influência política se fez patente no Grupo Escolar Cônego Ângelo na contratação de professores. Em geral, as candidatas à entrevista com a diretora eram filhas de fazendeiro. Disso se infere a indicação a cargo relacionada com privilégios políticos e econômicos, pois arcar com o custo do curso Normal era para poucas. Professoras de classe social abastada contrastavam com o público da escola: filhos da classe trabalhadora cujos pais tinham de contribuir para custear do grupo escolar, assim como as professoras ao promoverem campanhas para arrecadar fundos de manutenção da escola, responsabilidades do Estado. À profissão docente se impuseram dificuldades e desafios durante o período de regime militar. Nesse sentido, instalar o Grupo Escolar Cônego Ângelo representou lutas e conquistas para filhos da classe trabalhadora; ou seja, reivindicações e promoção de ações beneficentes de professoras e diretoras para manter ativa uma escola criada sem planejamento e infraestrutura, mas que precisa cumprir seu papel social.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Sauloéber Társio de. A escola primária em Minas Gerais e no Triângulo Mineiro (1891–1930). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Sauloéber Társio de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza (Org.). **Grupos escolares na modernidade mineira: Triângulo e Alto Paranaíba**. Campinas: Alínea, 2012, p. 17–42.
- AZANHA, José Mário Pires. **Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1993.
- BARROS, Roque Spencer Maciel. Da escola pública e da escola particular. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960.
- BEOZZO, José Oscar. **A Igreja do Brasil no concílio Vaticano II: 1959–1965**. São Paulo: Paulinas, 2005.
- BETHELL, Leslie (Org.). **História da América Latina: a América Latina Colonial**. São Paulo: ed. USP, 1997, v. 1.
- BEZERRA, Luciene Terezinha de Souza. **Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado (1956–1971)**. 2016. 122 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.
- BOMENY, Helena. **Manifesto Mais uma vez convocado**. Rio de Janeiro: ed. FGV, s. d. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>>. Acesso em: 8 abr. 2017.
- BRANDÃO, Carlos Antonio. **Triângulo: capital comercial, geopolítica e agroindustrial**. 1989. 189f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Regional) — Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais.
- BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 27 de dez.1961.
- CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890–1930)**. 2007. 154 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Laerte Ramos de. As diretrizes e bases: breve história. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAVES, Petrônio Rodrigues. **A loja do Osório**. Ituiutaba: edição do autor, 1984.

CHAVES, Luciana Domingues. **Produção do espaço urbano e mercado imobiliário**: a oferta de terrenos não edificados e imóveis residenciais urbanos em Ituiutaba (MG). 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Unidade Acadêmica Especial de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. A administração escolar no período do governo militar (1964–1984). **HISTEDBR**, n. especial, p. 124–39, ago. 2006.

CORTES, Bianca Antunes. Financiamento na educação: salário-educação e suas dimensões privatizantes. **Cad. Saúde Pública**, v. 5, n. 4, p. 408–23, 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1989000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1989000400006)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CÔRTEZ, Carmem Dalva Cunha. **Ituiutaba conta a sua história**. Ituiutaba: Egil, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacir de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/ep/article/view/75441/5692>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAMASCENO, Isabelle Aparecida; MOURA, Gerusa Gonçalves. A expansão e reestruturação urbana da cidade de Ituiutaba (MG): um estudo de caso sobre a questão habitacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 16., 21 a 30 de julho de 2010. **Anais...** Disponível em: <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=2456>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. O governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, v. 14, n. 28, p. 123–43, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v14n28/a06v1428.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein; EBERT, Sintia Faé. Alfabetização e ditadura militar relação entre a cartilha e os métodos de alfabetização. **Debates em Educação**, v. 7, p. 103–22, 2015. Disponível em:

<<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/1758/1571>> Acesso em: 1º out. 2017.

DUARTE, Márcia Querobina Santos. **Raízes rurais na vivência urbana: persistências, desistências, recriações**. Ituiutaba — 1970–1985. 2001. Dissertação (mestrado em História) — Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp077002.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 25. p. 304–9. Disponível em: <[www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=313420](http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=313420)>. Acesso em: 26 mar. 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República**. Passo Fundo: ed. UPF, 2000.

FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179–200. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401](http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401)>. Acesso em: 29 abr. 2017.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1.159–79, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 17 set. 2017.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. **Da centralidade da infância na modernidade à sua escolarização: a Escola Estadual João Pinheiro, Ituiutaba (MG)**. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. **As memórias de Hélio Benício sobre Grupo Escolar João Pinheiro de Ituiutaba, Minas Gerais**. 2015. Disponível em: <<https://www.pensaraeducacaoempauta.com/entrememorias-1408>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

FERREIRA, Leilaine de Fátima; MOURA, Gersa Gonçalves. A produção do espaço urbano: a moradia popular na cidade de Ituiutaba/MG. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS URBANOS — a dinâmica das cidades e a produção do espaço, 2., 19–21 de agosto de 2013. Disponível em: <[http://www.fecilcam.br/anais/ii\\_seurb/documentos/ferreira-leilaine-de-fatima.pdf](http://www.fecilcam.br/anais/ii_seurb/documentos/ferreira-leilaine-de-fatima.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2017.

FLACH, Simone de Fatima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão e a realidade. **HISTEDBR**, Campinas, n. 43, p. 285–303, set. 2011. Disponível em: <[www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20\\_43.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2017.



FRAGO, Víñao Antônio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRATTARI NETO, Nicola José. **Educandário espírita ituiutabano: caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora**. 2009. 202 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FURTADO, Alessandra Cristina. **Arquivos, fontes e instituições: um itinerário de pesquisa sobre o arquivo do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Riberão Preto/SP (1918–1960)**. São Paulo: ed. UNESP, v. 8, n. 2, p. 186–209, 2012.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. A escola e a vida na cidade em dois tempos: o Ginásio Mineiro de Uberlândia entre as décadas de 1930 e de 2000. In: CATANI, Denice Barbara; JÚNIOR, Décio Gatti (Org.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: ed. UFU, 2015.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educ. Soc.**, v. 18, n. 59, p. 391–5, 1997. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200009)>.

Acesso em: 3 jun. 2017.

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

GIL, Natalia de Lacerda. Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015.

GUIMARÃES, Eduardo Nunes. **Formação e desenvolvimento econômico do Triângulo Mineiro: integração nacional e consolidação regional**. Uberlândia: ed. UFU, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Anuário estatístico do Brasil: 1940–1960*. Rio de Janeiro: IBGE, 1972.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Os grupos escolares e a inspeção técnica do ensino em Minas Gerais. In: ARAUJO, José Carlos Souza; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SOUZA, Sauloéber Társo de. (Org.). **Grupos escolares na modernidade mineira: Triângulo e Alto Paranaíba**. Campinas: Alínea, 2012, p. 17–42.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: ed. Unicamp, 1996, p. 423–84.

LIONS INTERNATIONAL. Quem somos nós. Disponível em:

<<http://www.lionsclubs.org/PO/who-we-are/index.php>>. Acesso: 8 jul. 2017.

LOBROT, Michel. **Para que serve a escola?** Lisboa: Terremar, 1992.

LOURENÇO, Luis Augusto Bustamante. **O Triângulo Mineiro, do império a República: o extremo oeste de Minas Gerais na transição para a ordem capitalista (segunda metade do século XIX)**. Uberlândia: ed. UFU, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **Revista História da Educação**: Pelotas, ASPHE/FAE/UFPel, v. 11, p. 147–68, abril. 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30604/pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: HISTÓRIA da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 1999, p. 67–72.

MARICATO, Ermínia (Org.). **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

MARTINS, Wilson. Ensino e Liberdade. **Suplemento Literário**, São Paulo, 14 de março, 1959.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. **Cidade, sociabilidades e educabilidades (Príncipe, Rio Grande do Norte — século XIX)**. 2011. 141 f. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira — Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 3 de jun. 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MORAES, Vera Cruz de. Oliveira. **Tudo pela pátria: a história do Instituto Marden (1933–45)**. 2004. 209f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTA, Carlos Guilherme. A educação entre dois mundos. **Suplemento Literário**, São Paulo, 14 de março, 1959.

MOURA SOBRINHO, Vicente Batista de. **Massificação do ensino em Uberlândia, MG: a fala da imprensa (1940–1960)**. 2002. Dissertação (mestrado em Ciências Humanas) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

MOURA, Gersa Gonçalves; DAMASCENO, Isabelle Aparecida. **Ituiutaba (MG): as condições sociais e habitação urbana na reestruturação da cidade**, 2009. Disponível em: <<https://ssl4799.websitesequiro.com/swge5/seg/cd2009/PDF/IC2009-0331.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 67, jul./set. 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2033/2002>>. Acesso em: 9 set. 2017.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico**, 2005.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Bianca Simoneli de. **Ituiutaba (MG) na rede urbana tijuana: (re)configurações sócio-espaciais no período de 1950 a 2003**. 2003. 204 f. Dissertação (mestrado em Geografia) — Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. Normal Santa Teresa: ação educacional scalabriniana (1955–1958). In: JORNADA HISTEDBR — “Navegando pela História da Educação”, 7., 2006, Campinas; SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 7., 2006. Disponível em: <[www.histedbr.fe.unicamp.br/acer.../Lucia%20helena%20m%20oliveira.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer.../Lucia%20helena%20m%20oliveira.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2017.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. **Urbanização e cidades: análises da microrregião de Ituiutaba (MG)**. 2013. 431 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PELIZZER, H. Â. **Turismo e educação** — um processo informal de ensino e aprendizagem. São Paulo: Manole, 2005.

PEREIRA, Geraldo Raimundo. **A formação do catequista a partir do documento Catequese Renovada**. 2014. 111 f. Dissertação (mestrado em Teologia) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PETITAT, André. **Produção da escola — produção da sociedade**: análise socio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIBEIRO, Betânia O. L.; SILVA, Elizabeth Farias da. **Escola pública republicana no Triângulo Mineiro**. Ituiutaba: Egil, 2003.

RIBEIRO, Betânia O. L.; LIMA, Valéria Aparecida de. QUILLICI NETO, Armindo. Escola pública em Minas Gerais: gênese do Grupo Escolar Ildelfonso Mascarenhas da Silva (anos 1940–50). **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v. 13, n. 51 jun. 2013.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 75–80.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SÁ, Carolina Mafra de. ROSA, Walquíria Miranda. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004. **Anais...** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

SAMPAIO, Roberto Cury. **Migrações internas no Triângulo Mineiro**: análise demográfica e econômica, 1960–1970. 1985. Dissertação (Mestrado em Economia) — Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais.

SANFELICE, José Luis. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: **HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p. 20–27, ago. 2006.

SANTOS, Carlos dos Santos Júnior; FERREIRA, Rodrigues William. **A ferrovia e o Desenvolvimento Territorial do Triângulo Mineiro – MG**. 2005. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/singa2005/Trabalhos/Artigos/Luiz%20Carlos%20dos%20Santos%20Junior.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2017.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação e democracia no pensamento de Florestan. In: FÁVELO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói: ed. UFF, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. O papel do Congresso na Legislação do ensino. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil**, GT-05 Estado e Política Educacional, ANPED, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, Juliete. **A Democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginasial normal em Santa Catarina (1946–1969)**. 2008. Dissertação (mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Santa Catarina.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária capixaba na década de 1960: plano de trabalho**. Vitória: s. e., 2011, mimeo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELLI, Mara Regina Martins; SILVA, Tânia Mara da (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

SILVA, Dalva Maria de Oliveira. **Memória: lembrança e esquecimento**. Trabalhadores Nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro (décadas de 1950 e 1960). 1997. 150.f. Dissertação (Mestrado em História) — Instituto de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Katiene Nogueira da, O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares? In: CATANI, Denice Barbara; JÚNIOR, Décio Gatti (Org.). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: ed. UFU, 2015.

SILVEIRA, Daiane de Lima Soares. **Migrantes nordestinas e escolarização no Pontal Mineiro (1950 a 1960): desafios, resistências, embates e conquistas**. 2012. 149 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SILVEIRA, Daiane de Lima Soares. **Migrantes nordestinas e escolarização no Pontal Mineiro (1950 a 1960): desafios, resistências, embates e conquistas**. 2012. 149 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

SOARES, Moacir Bretas. **Dicionário de legislação do ensino**. Rio de Janeiro: FGV/INDOC, 1981.

SOUTO, Adilour Nery. **Do ensino público ao ensino privado: uma análise da Escola Santa Terezinha em Ibiá- MG (1937 a 1959)**. 2012. 183 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

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

SOUZA, Sauloéber Tarsio. O ofício de mestre: ideologia e poder nas falas dos docentes deputados (legislaturas de 1963 e 1967). In: SEMINÁRIO NACIONAL 20 ANOS DE

HISTEDBR, 7., 2006, Campinas. **Anais...** CD ROOM e Caderno de Resumos, UNICAMP: Campinas, 2006.

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

SOUZA, Sauloéber Tarsio. O universo escolar nas páginas da imprensa tijuicana (Ituiutaba, MG — anos de 1950 e 1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: ed. UFU, v. 9, n. 2, jul./dez. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, p. 269–85 mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/viewFile/53674/33089>>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

SOUZA, Sauloéber Tarsio; ALVES, Talita Costa. O Grupo Escolar Cônego Ângelo: de volta aos pardieiros? (Ituiutaba-MG: 1964–1985). **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 15, n. 66, p. 73–90, dez. 2015. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/oldhistedbr/article/view/7161/6305>>. Acesso em: 5 maio 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é direito**. Rio de Janeiro: Nacional, 1968.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, I. R.; MIZUKI, G. E. P.; CASTRO, I. M. F. Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 187–212, jan./abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100009>

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira da Educação**, v. 13, n. 39, p. 502–16, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>>. Acesso em: 1º maio. 2017.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. **Sequência**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, n. 47, p. 99–125, dez. 2003.

WEREBE, Maria José Garcia. O projeto e o ensino primário. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: S. A., 1960.

WROBLESVSKI, Danieli E. F. As tendências pedagógicas no ensino de artes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/EDUCERE, 9., 2009. **Anais...** Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3057\\_1891.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3057_1891.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2017.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação**, n. 5, jan./jun. 2003. Disponível em: <[www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/234/241](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/234/241)>. Acesso em: 5 maio 2017.

ZACCOLI, José Benedito. **Centenário de Ituiutaba**. Ituiutaba: Egil, 2001.

## FONTES

### ■ Fontes documentais

ANUARIO. **Decreto da Sagrada Congregação Consistorial de 22 de julho de 1909**. Ituiutaba, MG, 1911. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

BRANT, Celso (Org.). **Revista Acaíaca**. Rio de Janeiro: ed. Pernambuco; Belo Horizonte: Acaíca, 1953.

GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO. [Formulário de registro de excursões]. Manuscrito, 1967.

GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO. [Formulário de registro de leitura]. Manuscrito, 1967.

GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO. Caderno de atas de reunião. Ata de inauguração da escola. Brochura, pautado, manuscrito, sem paginação, 1964.

GRUPO ESCOLAR CÔNEGO ÂNGELO. Caderno de atas de reunião. Reunião do dia 24 de fevereiro de 1968. Sala do Grupo Escolar Cônego Ângelo. Brochura, pautado, manuscrito, sem paginação. Ituiutaba, MG

### ■ Fontes jornalísticas

A LUTA DEMOCRÁTICA. **I convenção interestadual dos bancários da Guanabara, Rio de Janeiro e Espírito Santo**. Rio de Janeiro, RJ, 17 de junho de 1967. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

CORREIO DE UBERABA. **Um dever a cumprir**. Ituiutaba-MG, 1943. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIA. **Curso de catequese renovada**. Porto Alegre, RS, 20 de março de 1966. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FOLHA DE ITUIUTABA. **Mais uma indústria instala-se na cidade**. Ituiutaba, MG, 1961. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

FOLHA DE ITUIUTABA. **Mudança de Capital Federal**. Ituiutaba, MG, 1947. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

FOLHA DE NANUQUE (1966, p.8). **Fundação Alvorada tem pleno apôio de órgão educacionais em prol do desenvolvimento do Sul da Bahia**

JORNAL DO DIA. **Escola “neutra”**. Porto Alegre, RS, 1958. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

JORNAL DO MARANHÃO. **O Objetivo da pastoral da igreja é dar apoio a educação**. São Luís, MA, 1966. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LAVOURA E COMMÉRCIO. **O celeiro maravilhoso**. Uberaba, MG, 1934. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> .Acesso em: 6 jan. 2017.

MOTA, Carlos Guilherme. A educação entre dois mundos. **Suplemento Literário**, São Paulo, SP, 14 de março, 1959. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

SUPLEMENTO LITERÁRIO. **Ensino e liberdade**. São Paulo, SP, 14 de março de 1959. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

#### ■ Fontes orais

COUTO, Marta. Ituiutaba, MG, 20 de julho de 2017. Arquivo de mp3 (23 min). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

LIMA, Sônia. Ituiutaba, MG, 17 de junho de 2017. Arquivo de mp3 (21 min.). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

MARTINS, Maria. Ituiutaba, MG, 20 de novembro de 2017. Arquivo de mp3 (56 min.). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

SILVA, Marina. Ituiutaba, MG, 23 de março de 2017. Arquivo de mp3 (23 min.). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

VILELA, Rosa. Ituiutaba, MG, 15 de julho de 2017. Arquivo de mp3 (44 min.). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

#### ■ Fontes iconográficas

##### *Fotografias*

Acervo da Escola Estadual Cônego Ângelo, Ituiutaba, MG



Acervo da ex-professora Rosa Vilela, Ituiutaba, MG

Acervo da ex-aluna Sonia Lima, Ituiutaba, MG

Acervo da ex-professora Rosa Vilela, Ituiutaba, MG

*Mapa*

Acervo da Secretaria Municipal de Obras da prefeitura de Ituiutaba

Acervo da Escola Estadual Cônego Ângelo, Ituiutaba, MG.