

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CARLA CRISTINA JACINTO DA SILVA

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES POBRES NAS INSTITUIÇÕES
ESCOLARES NOTURNAS PRIMÁRIAS DE UBERLÂNDIA/MG (1933-1959): ESPAÇO DE
LUTA E RESISTÊNCIA PELA ESCOLARIZAÇÃO**

**UBERLÂNDIA
2019**

CARLA CRISTINA JACINTO DA SILVA

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES POBRES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES
NOTURNAS PRIMÁRIAS DE UBERLÂNDIA/MG (1933-1959): ESPAÇO DE LUTA E
RESISTÊNCIA PELA ESCOLARIZAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sauloéber Társio de Souza.

UBERLÂNDIA
2019

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES POBRES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES
NOTURNAS PRIMÁRIAS DE UBERLÂNDIA/MG (1933-1959): ESPAÇO DE LUTA E
RESISTÊNCIA PELA ESCOLARIZAÇÃO**

Tese para a obtenção do título de doutor no Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de
Uberlândia, pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, _____ de _____ de 2019.

Prof. Dr. Sauloéber Társio de Souza, UFU/MG (Orientador)

Prof^a. Dr.^a Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, UFU/MG

Prof^a. Dr.^a Sandra Cristina Fagundes de Lima, UFU/MG

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Pinheiro Fama/Iturama

Prof^a. Dr.^a Vera Lúcia Nogueira UEMG/Belo Horizonte

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado sabedoria e força durante a execução deste trabalho, assim como a oportunidade de fazer o curso de doutorado.

Agradeço e dedico esta tese aos meus pais, Maria Aparecida e Eurípedes, razão do meu viver, dos quais me orgulho e tenho como exemplos para minha vida.

Agradeço imensamente aos meus irmãos, Luciano, Leandro, André e Carlos, por sempre estarem ao meu lado, principalmente nos momentos difíceis na caminhada da vida e nesta etapa tão especial.

Aos meus familiares, pelo apoio e carinho. Obrigada novamente por entenderem os meus momentos de ausência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sauloéber Társio de Souza, pelo apoio, confiança e valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho. Ainda agradeço pelas reuniões de orientação, que se tornavam aulas com ricas discussões sobre a educação e a realidade do Brasil.

À Prof.^a Dr.^a Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, pela sensibilidade, contribuições e observações realizadas durante a banca de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Sandra Cristina Fagundes de Lima, pelas contribuições e observações feitas durante a banca de qualificação. Agradeço pelo apoio e por ter me dado “asas” durante o curso de mestrado, no qual foi possível sonhar e alcançar este doutorado.

Não poderia deixar de agradecer à Prof.^a Dr.^a Sônia Maria dos Santos, por acreditar em meu potencial e ter aberto as “portas” da pesquisa acadêmica para mim ainda na graduação. Agradeço também por seu apoio, carinho e amizade durante esta trajetória de pós-graduação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Uberlândia, em especial à Prof.^a Dr.^a Maria Vieira da Silva e Prof.^a Dr.^a Elenita de Pinheiro Queiroz Silva, respectivas coordenadoras do PPGED durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus colegas de curso e especialmente a minha amiga Renata Fidélis, que mais uma vez me apoiou desde o processo de seleção à finalização desta tese.

A todos os funcionários do Arquivo Público de Uberlândia, especialmente a Jô, Marta e Paulo. Obrigada por toda atenção e gentileza no período de desenvolvimento da pesquisa.

Ao James Madson, funcionário do PPGED, que sempre auxilia os alunos em assuntos burocráticos.

À Universidade Federal de Uberlândia, instituição na qual foi possível realizar o curso de graduação, mestrado e, agora, o doutorado.

Agradeço ainda ao CNPq pelo apoio e ajuda financeira.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67).

RESUMO

O presente estudo tem como tema a história da educação de mulheres pobres nas instituições escolares noturnas primárias de Uberlândia/MG. O recorte temporal inicia-se em 1933, ano em que foi localizada a primeira instituição escolar noturna para o sexo feminino no município, e termina em 1959, ano do último registro de instituição noturna primária encontrada nos documentos pesquisados no arquivo público de Uberlândia. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada fundamentação em pressupostos da Nova História Cultural, pois esse campo ampliou as possibilidades de pesquisas em geral, ao indicar temas e fontes antes não explorados. Neste estudo, foi levantada a seguinte tese: diante de uma sociedade überlandense que almejava a modernização e o progresso econômico, mas permanecia conservadora em seus costumes, as mulheres pobres, em sua maioria trabalhadoras, conseguiram no espaço social, por intermédio das escolas noturnas primária, serem resistentes com os seus horários de escolarização e, acima de tudo, construir táticas de resistência, que foram alterando o espaço escolar, estabelecendo, assim, uma “reapropriação” desse local, que ao final do período de pesquisa se torna um espaço comum para homens e mulheres. Os objetivos desta pesquisa foram: mapear e analisar as características das instituições de ensino primário noturno que recebiam mulheres no período proposto; caracterizar e analisar o perfil das alunas atendidas nas escolas noturnas primárias encontradas; avaliar as condições de trabalho das docentes nos grupos escolares noturnos; e pesquisar a resistência de mulheres trabalhadoras para obterem a escolarização em Uberlândia. Além da pesquisa bibliográfica, foram usados como fonte os seguintes documentos: atas de reuniões escolares, livros de matrículas, livros de ponto de professores, livros de frequência diária dos alunos, fotografias, e os jornais veiculados no período: *A Tribuna*, *Correio de Uberlândia* e *O Repórter*. Todos os materiais foram pesquisados no Arquivo Público de Uberlândia. Ao fazer o histórico das instituições escolares que ofereciam o ensino noturno para mulheres no município do período de 1933 a 1959, foram localizadas sete instituições: Escola Noturna Municipal para o Sexo Feminino, Escola Noturna Municipal Benedito Valadares, Escola Municipal Modelo Governador Valadares, Escola Municipal Padre Anchieta, Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo, Grupo Escolar Noturno Governador Valadares e a Escola Noturna para Alfabetização de Adultos da Cerâmica “Eldorado”, na zona rural do município. Na cidade de Uberlândia, com seu lema “Ordem, Progresso e Modernização”, as mulheres matriculadas em escolas noturnas não se encaixavam no padrão de “rainha do lar” e não eram reconhecidas como trabalhadoras. Eram “invisíveis”, sendo lembradas através de publicações preconceituosas e por motivos negativos. Não existia incentivo para que frequentassem as aulas noturnas e ainda havia vários obstáculos impostos pelas classes dominantes, principalmente sobre aquelas que atuavam em atividades domésticas. Os horários das escolas noturnas eram rígidos, motivo ignorado pelas patroas que controlavam e vigiavam o horário de trabalho das empregadas. Apesar de tal fato, foi observado que resistiram a todas as adversidades em prol da escolarização.

Palavras-chave: História da Educação. Educação de mulheres. Escolas noturnas primárias de Uberlândia/MG.

ABSTRACT

This study approaches the education history of poor women attending evening classes in primary educational institutions in the city of Uberlândia/MG, Brazil. The time frame begins in 1933, when we located the first evening school for women in the city, and ends in 1959, and ends in 1959, the year of the last record of primary night institution found in the documents surveyed in the public archive of Uberlândia. To develop this work, we based on the assumptions of the New Cultural History, because this field has expanded the possibilities of research and indicated themes and sources not previously researched. In this study, we considered the following thesis: before a Uberlandian society that aimed at modernization and economic progress, but remained conservative in its customs, poor women, mostly workers, succeeded in the social space through primary evening schools, resisting with their school schedules and, above all, building resistance tactics which changed the school environment, establishing a “re-appropriation” of that space. At the end of the period analyzed, education became a common space for both men and women. The main objectives of the research were to map and analyze the characteristics of evening primary educational institutions that received women in the period analyzed; to characterize and analyze the profile of students at the evening primary schools investigated; to investigate the working conditions of teachers in evening schools; to search the resistance of female workers to study in Uberlândia. In addition to the literature research, we consulted documents such as school meeting minutes, enrollment books, teachers' time tracking records, students' daily attendance books, pictures and newspapers from the time analyzed: *A Tribuna*, *Correio de Uberlândia*, and *O Repórter*. All materials were researched in the Public Archives of Uberlândia. While tracking the history of educational institutions that offered evening classes for women between 1933 and 1959, we identified seven institutions: Escola Noturna Municipal para o Sexo Feminino, Escola Noturna Municipal Benedito Valadares, Escola Municipal Modelo Governador Valadares, Escola Municipal Padre Anchieta, Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo, Grupo Escolar Noturno Governador Valadares, and Escola Noturna para Alfabetização de Adultos da Cerâmica “Eldorado” in the rural area. In the city of Uberlândia, with its motto “Order, Progress and Modernization”, women enrolled in evening schools did not fit the pattern of “queen of the home” and were not recognized as workers. They were “invisible”, being remembered through biased publications and for negative reasons. There was no incentive to attend evening classes and there were many obstacles imposed by the ruling classes, especially for women in domestic activities. Evening schools' schedules were rigid and ignored by mistresses who controlled and watched the working hours of their employees. Despite this fact, we observed that women resisted all odds in favor of their schooling.

Keywords: History of Education. Women's Education. Primary Evening Schools of Uberlândia/MG.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Matrículas de 1935 nos estabelecimentos escolares urbanos de Uberlândia	19
QUADRO 2	Programa de disciplinas das escolas noturnas em 1910	49
QUADRO 3	Grupos escolares e escolas noturnas de Uberlândia (1933 a 1959)	54
FOTO 1	Alunos e professores do Grupo Escolar Noturno Municipal Augusto César	55
FOTO 2	Alunos e professores do Grupo Escolar Noturno Municipal Augusto César	57
FOTO 3	Localização dos grupos escolares noturnos e das vilas de Uberlândia	59
FOTO 4	Alunos e professores do Grupo Noturno Municipal Augusto César em 1938	60
QUADRO 4	Número de matrículas recebidas na Escola Noturna para o Sexo Feminino em 1933	72
QUADRO 5	Escola Noturna Municipal Benedito Valadares – matrículas efetuadas pelo sexo feminino	74
FOTO 5	Alunos e professora do Grupo Noturno Municipal	75
QUADRO 6	Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo: alunos distribuídos por gênero (1948-1954)	75
QUADRO 7	Grupo Escolar Noturno Governador Valadares: alunos distribuídos por gênero e série (1957-1958)	76
QUADRO 8	Grupo Escolar Noturno Governador Valadares: alunas aprovadas e reprovadas distribuídas por série (1957-1958)	77
QUADRO 9	Alunos repetentes e desistentes matriculados no Grupo Escolar Noturno Augusto César de 1954 a 1958	77
FOTO 6	Registro de matrícula do Grupo Noturno Municipal Benedito Valadares em 1938	78
QUADRO 10	Número de eliminadas e concluintes na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares de 1936 a 1941	80
QUADRO 11	Motivos de eliminações na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares de 1936 a 1941	81
QUADRO 12	Idade das alunas da escola noturna feminina	84
QUADRO 13	Profissão das mulheres matriculadas na escola feminina	86
QUADRO 14	Idade das alunas matriculadas na Escola Noturna Municipal Benedito	86

	Valadares de 1936 a 1941	
FOTO 6	Alunas da Escola Noturna Municipal Benedito Valadares	87
QUADRO 15	Local de moradia das alunas matriculadas na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares	88
QUADRO 16	Profissão dos pais das alunas da Escola Noturna Municipal Benedito Valadares	90
QUADRO 17	Idade das alunas do Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo em 1948	90
QUADRO 18	Profissão dos pais das alunas do Grupo Noturno Felisberto Carrejo, em 1948	92
QUADRO 19	Local de moradia das alunas do Grupo Escolar Felisberto Carrejo	92
QUADRO 20	Idade das alunas matriculadas na Escola Municipal Padre Anchieta em 1947	93
QUADRO 21	Profissão dos pais das alunas da Escola Municipal Padre Anchieta em 1947	94
QUADRO 22	Local de moradia das alunas da Escola Municipal Padre Anchieta em 1947	95
QUADRO 23	Idade das alunas matriculadas no Grupo Escolar Governador Valadares em 1947	96
QUADRO 24	Profissão dos pais das alunas matriculadas no Grupo Escolar Governador Valadares	96
QUADRO 25	Local de moradia das alunas do Grupo Escolar Governador Valadares	97
QUADRO 26	Local de moradia das alunas dos grupos escolares: Benedito Valadares, Felisberto Carrejo, Governador Valadares e Padre Anchieta	97
QUADRO 27	Profissão dos pais das alunas dos grupos escolares: Benedito Valadares, Felisberto Carrejo, Governador Valadares e Padre Anchieta	98
QUADRO 28	Idade das alunas dos grupos escolares: Feminino, Benedito Valadares, Felisberto Carrejo, Governador Valadares e Padre Anchieta	99
FOTO 7	Corpo docente das escolas municipais rurais de Uberlândia de 1936	112
QUADRO 29	Vencimentos estabelecidos pelo Regulamento Oficial de Ensino do Estado de Minas Gerais em 1927	114
QUADRO 30	Verbas de serviço de educação pública, em 1935	115
QUADRO 31	Remuneração de professores primários no Brasil em 1945	116
FOTO 8	Carta de pedido de exoneração ao secretário da educação e saúde pública, Cristiano Machado	117

QUADRO 32	Salário das professoras rurais de Minas Gerais	118
FOTO 9	Diário de frequência do Grupo Noturno Municipal em 1943	124
FOTO 10	Diário de frequência do Grupo Noturno Municipal no mês de agosto em 1943	125
QUADRO 33	Análise de vencimentos dos servidores da educação pública em Uberlândia, em 1935	159
QUADRO 34	Diretores da Escola Estadual de Uberlândia, de 1929 a 1968	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abracec	Associação Brasil Central de Educação e Cultura
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
DNE	Departamento Nacional de Educação
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
SEA	Serviço de Educação de Adultos
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPHAN	Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES POBRES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NOTURNAS PRIMÁRIAS DE UBERLÂNDIA-MG (1933-1959): ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA PELA ESCOLARIZAÇÃO	14
1 REFLEXÕES SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO BRASIL: DO TURNO DIURNO AO NOTURNO	33
1.1 Breve trajetória da instrução pública primária no Brasil	33
1.2 A Educação de Jovens e Adultos e as escolas noturnas no Brasil e em Minas Gerais	40
1.3 Instituições escolares noturnas primárias no município de Uberlândia (1933 a 1959)	53
2 A EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL E A INSERÇÃO DAS MULHERES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NOTURNAS PRIMÁRIAS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA	64
2.1 A trajetória da educação feminina no Brasil	65
2.2 A inserção das mulheres nas instituições escolares noturnas do município de Uberlândia	72
2.3 As alunas dos grupos escolares noturnos de Uberlândia (perfil, origem social e perfil dos pais)	84
3 A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MAGISTÉRIO E OS GRUPOS ESCOLARES NOTURNOS DE UBERLÂNDIA: CONDIÇÕES DE TRABALHO E O CONTROLE SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES	101
3.1 A inserção das mulheres no magistério: controle, vigilância e persistência	102
3.2 As condições de trabalho docente no município de Uberlândia: dupla jornada e os baixos salários	111
3.3 O controle sobre as práticas docentes nos grupos escolares noturnos de Uberlândia	119
4 MULHERES TRABALHADORAS E O ENSINO NOTURNO NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: PERSISTÊNCIA E MISSÃO SOCIAL	133
4.1 Resistência das alunas trabalhadoras pela escolarização no município de Uberlândia	134
4.2 A educação da mulher trabalhadora na sociedade uberlandense	144
4.3 As trabalhadoras da educação de Uberlândia: trabalho docente x missão social	152
CONSIDERAÇÕES	163
REFERÊNCIAS	171

MARIA, MARIA

Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta

Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
 Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
 Possui a estranha mania
 De ter fé na vida
(NASCIMENTO; BRANT, 1978).

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES POBRES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NOTURNAS PRIMÁRIAS DE UBERLÂNDIA-MG (1933-1959): ESPAÇO DE LUTA E RESISTÊNCIA PELA ESCOLARIZAÇÃO

Há pesquisas que nos mostram a sala de visitas da história, com os retratos emoldurados na parede, os móveis de estilo e um belo arranjo para ser visto. Mas há pesquisas que vão aos fundos da casa, às cozinhas e oficinas, que esgaravatam os terrenos baldios onde lançam detritos, aqueles lugares onde se movem as figuras menores e furtivas. (BOSI, 1984, p. 3).

Esta tese não tem o objetivo de falar sobre grupos escolares conhecidos e prestigiados, considerados pelos historiadores da educação como “monumentos”, tampouco falar sobre grandes personagens, em sua maioria, homens que frequentaram esses espaços. Ao contrário, tem como pretensão apresentar e discorrer sobre lugares e personagens que foram esquecidos ou até mesmo considerados sem importância pela história. Parafraseando a citação inicial, nesta tese pretendi adentrar as escolas em um turno diferente do habitual, no caso, o noturno, e mostrar mulheres que durante o dia estavam nos fundos das casas, nas cozinhas, no comércio e até mesmo nas indústrias, buscando sua sobrevivência e de suas famílias. Mulheres que, no período destinado ao seu descanso, procuravam a oportunidade de se alfabetizarem, enfrentando adversidades e os preconceitos da sociedade.

A canção que abre este trabalho não é por acaso. Através desta pesquisa será possível conhecer um pouco sobre as “Marias” e os espaços ocupados por elas para estudarem. Um espaço que, inicialmente, foi projetado para homens, mas que, com o decorrer dos anos, as mulheres passaram a frequentar, através de lutas e resistências. Acredito que esta pesquisa, assim como outras já publicadas, comprova mais uma vez e nos ajuda a desmistificar o estereótipo de que a mulher é um “sexo frágil”. Para trabalhar o dia todo e ainda no período de descanso enfrentar as salas de aula, era necessário “Força, Raça e Gana”. “Força” para superar as adversidades e lutar contra um preconceito velado; “Raça”, no sentido de ter coragem para lutar pela oportunidade estudar; e “Gana” para não desistir de seus objetivos de seguirem determinadas até o final.

Dessa forma, ao final deste estudo evidencia-se a atuação de mulheres fortes, “anônimas” para a sociedade e advindas das classes baixas, lutando por um espaço inicialmente “estranho” e que no encerramento do período pesquisado já não o seria, tornando-se comum para homens e mulheres. Assim, dedico este trabalho a todas às “Marias” anônimas para a sociedade da época, mas, hoje, para a sociedade acadêmica, não mais.

Logo, de início, o município de Uberlândia será apresentado, local onde viviam e trabalhavam as mulheres que estudavam nas instituições escolares noturnas pesquisadas no período

proposto. Conforme Arantes (2003), em agosto de 1888, sob a sanção da Lei n. 4.643 ocorreu a emancipação política e administrativa do Distrito de Paz e Registro Civil de São Pedro de Uberabinha (atualmente Uberlândia¹).

Localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, no estado de Minas Gerais, Uberlândia² é servida por cinco rodovias federais e de ampla importância para as regiões Sudeste, Centro-oeste e Norte. “Esta condição permite que a cidade sirva como um ponto de passagem e contato com diversos centros comerciais e consumidores do país, como São Paulo, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília, dentre outros” (UBERLÂNDIA, 2018, p. 13). Segundo Ferreira (2018), o município³ desempenha um papel importante na economia da região de seu entorno e em seu estado de modo geral. Uberlândia se encontra entre as 10 cidades com maiores participações no setor econômico mineiro, destacando-se nos setores de serviços,⁴ industrial e agropecuário.

Em relação a sua história, desde o início de sua fundação, foi oficializada sob os símbolos de “Ordem, Progresso e Modernização”. As elites políticas e econômicas empenhavam-se em construir uma “rede de conveniências, na qual os interesses emergentes foram tramados de forma a possibilitar a materialização destes discursos no espaço urbano, construindo-o como uma representação onírica deste ideal de cidade Maravilha” (LOPES, 2008, p. 111).

Tal discurso não compactuava com a realidade vivenciada no município, visto que, até o final do século XIX o município não possuía nenhum aspecto atrativo, sendo apenas mais uma cidade à Boca do Sertão. Ainda no começo do século XX a região era bastante carente em meios de comunicação, na qual havia a grande necessidade de uma “interligação efetiva que permitisse o acesso aos centros maiores, ao litoral e a própria Capital Federal” (LOPES, 2008, p. 114).

¹ A alteração do nome da cidade para Uberlândia foi realizada através da Lei Estadual n.1.126 de 19 de agosto de 1929. Conforme Dantas (2008, p. 32), “O nome Uberlândia é formado pela junção de dois radicais: uber (latino) e land (germânico). O primeiro designa fértil e o segundo, terra. Assim, ‘terra fértil’. O radical uber também tem raiz germânica e significa superior, acima, daí ‘terra superior, terra acima de todas’”.

² Em relação a sua localização geográfica, a cidade ocupa uma posição estratégica no centro do país. “Sua malha rodoviária, ferroviária e o Terminal Intermodal de Cargas ligam a cidade aos principais mercados do País, ao Mercosul e ao mundo” (UBERLÂNDIA, 2018, p.13).

³ De acordo com o censo realizado em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que Uberlândia possui aproximadamente 683.247 habitantes. Não foram divulgados os dados em relação ao número de analfabetos com mais de 15 anos. Porém o censo realizado no ano de 2010 revelou que dos habitantes do município no período (478.424), 3,8% (17. 924) não sabiam ler e escrever. (FERNANDES, 2011).

⁴ De acordo com Ferreira (2018, p. 27), “O setor de Serviços é constituído por: comércio, manutenção e reparação de veículos automotores e motocicletas; serviços de alojamento e alimentação; transportes, armazenagem e correio; serviços de informação; intermediação financeira, seguros e previdência complementar; atividades imobiliárias; atividades profissionais; científicas e técnicas, administrativas e serviços complementares; educação, saúde, e mercantis; artes, cultura, esporte e recreação e outras atividades de serviços e serviços domésticos”.

Para que o município simbolizasse o progresso⁵ almejado, foram empreendidas mudanças, com o intuito de adequar o espaço urbano às possibilidades de acúmulo de capital. Para alcançar essa meta, “era necessário criar uma nova concepção de cidade e de sociedade pela qual seriam impostos aos seus personagens novos valores, atitudes e comportamentos, que, sem dúvida, criariam uma nova urbanidade” (SOARES, 2008, p. 143). Tal processo começou em 1895 com a instalação da estação ferroviária Mogiana⁶ no município.

Com sua posição geográfica estratégica, o processo de urbanização e desenvolvimento econômico do município começou em 1920, intensificando-se a partir dos anos de 1940, quando a cidade passou a adquirir as principais transformações necessárias para esse novo papel, como uma nova dinâmica industrial. [...]

Esse é o período [em] que Uberlândia passa se inserir efetivamente no capitalismo industrial brasileiro e exercer de forma mais acentuada a função que mais tarde lhe seria uma das mais importantes, que é justamente a de estabelecer um elo da produção de São Paulo com outras regiões no interior do Brasil (MESQUITA; ANDREOZZI, 2009, p. 134).

Devido ao futuro promissor da cidade e a inserção do Triângulo Mineiro na economia nacional, “vários serviços e equipamentos públicos foram instalados em determinadas áreas da cidade” (MOURA; SOARES, 2009, p. 25). A instalação de diversas indústrias na cidade atraiu um grande número de trabalhadores, o que as obrigou a construir casas para alugar aos operários, formando, dessa forma, as “vilas operárias”. Conforme Moura e Soares (2009), elas foram o “ponto-chave” para expansão da periferia, através da incorporação de áreas rurais ao espaço urbano. Segundo os autores, até 1940, a periferia de Uberlândia era formada pelo Bairro Patrimônio e pelas

⁵“Os discursos da ‘ordem e progresso’, construídos no seio da sociedade Uberlândense, pode se traduzir, na prática, tanto nos grandes projetos políticos – identificados nas lutas por estradas, pela viabilização do Distrito Industrial, por uma Universidade Federal, pela sede do 36º Batalhão de Infantaria, por sediar grandes centros armazeneadores de grãos, por uma arquitetura faustuosa de cimento armado, expressa no estádio de futebol, no shopping center e outros – como poder ser identificados nos projetos políticos que objetivaram a disciplinarização do espaço urbano, seja através de medidas policiais, seja pelas leis de ordenação do espaço urbano – código de postura, planta cadastral da cidade, a lei de uso do solo urbano - que, além, de intervenções no saneamento e higiene pública, cuidam da moral e das regras que garantem a ordem pública, ou ainda através de instituições assistenciais ou órgãos especiais do governo, que têm por fim afastar a mendicância das ruas, coibir o processo migratório, regulamentar o trabalho, prevenir o desemprego, a ociosidade e a vagabundagem” (MACHADO, 1991, p. 46).

⁶“A Companhia Mogiana de Estradas de Ferro foi criada em 1872 e sua sede estava localizada na cidade de Campinas com prolongamento até Mogi Mirim, com um ramal para Amparo e seguimento até as margens do Rio Grande. Posteriormente a Mogiana partiu para a construção do trecho que levaria seus trilhos ao Triângulo Mineiro e Sul de Minas Gerais, no sentido de atrair para a economia paulista esta vasta região” (JÚNIOR SANTOS; FERREIRA, 2005, p. 2).

vilas: Operária (1925), Martins (1925), Osvaldo (1938), Carneiro (1938), Santa Terezinha (1936) e Brasil (1936).

Com o crescimento do município, as autoridades empreenderam mudanças no espaço urbano, visto que a partir do século XX as elites procuravam acompanhar o desenvolvimento do país, “tentando copiar e/ou imitar, principalmente, projetos arquitetônicos que pudessem levar a cidade a se aproximar da modernidade” (SOARES, 2008, p. 148), nesse sentido também buscaram fazer alterações no espaço social. É necessário ressaltar que esse crescimento ocorreu na mesma proporção que os problemas urbanos, sociais e morais do município, visto que:

Ainda que o número de construções urbanas aumentasse, não eram ocupadas porque os valores de aluguéis eram exorbitantes, não harmonizando com o poder aquisitivo da população; o fornecimento de luz elétrica e água potável tornavam-se insuficientes; e a moral, tão cara à família uberabinhense sofria sérios revezes com o aumento da prostituição, da mendicância, dos jogos de azar, da bebida alcóolica e do número de processos policiais por atentados ao pudor. Igualmente, a reclamação por implantação de indústrias no município, incentivo à iniciativa particular, à instrução são demonstrativos que os passos nas sendas do progresso eram lentos, urgindo uma maior dedicação dos sujeitos ao desenvolvimento da localidade. O acesso à imprensa, à instrução e aos meios culturais eram restritos (DANTAS, 2008, p. 30-31).

Apesar dos vários problemas vivenciados pela população, para passar a imagem almejada, isto é, de cidade moderna, esta foi submetida a diversas maneiras de disciplinarização no espaço urbano, pois “esse deveria estar estruturado de modo a evitar conflitos e perturbação da ordem” (DANTAS, 2008, p. 28). Com isso, foi criado o código de postura⁷ no ano de 1903, para regulamentar comportamentos e impor regras de sociabilidade. Conforme Dantas (2008, p. 28):

A disciplinarização e higienização do espaço urbano buscavam hierarquizar a sociedade, estabelecendo os papéis e espaços sociais, reforçando o projeto dos grupos sociais dominantes. A cidade ideal já não suportava mendigos esmolando, animais transitando no perímetro urbano, ruas poeirentas e esburacadas, casas em mau estado de conservação, lixo e entulho nos lotes vagos, indivíduos desocupados e perambular pelos bares e nos jogos de azar, causando rubor à moral.

Ribeiro e Machado (2008) informam que as elites do município defendiam um tipo de comportamento físico e moral como única alternativa para o progresso. Desse modo, a população passou a ser constantemente vigiada, à medida que a “polícia de costumes” foi a responsável por

⁷ “Os dois primeiros códigos de postura (o de 1903 e o 1912) regulamentaram o cotidiano da sociedade Uberlandense até 1950. Neles, o que é definido em lei como de competência da polícia de costumes aparece sob a forma de disciplinarização do social, objetivando a ordem pública, ou seja, a ordem burguesa. A batalha moral contra os costumes e a cultura popular se evidencia nas leis que premiam o jogo, a mendicância, a prostituição, o roubo, definido por sua vez, o que era lícito ou ilícito, e quais deveriam ser os novos padrões de controle de vida e dos hábitos das pessoas que, sob regras, trasvestem-se em cidadãos” (MACHADO, 1991, p. 54)

esse monitoramento e imposição de leis àqueles que estivessem fora dos padrões estabelecidos. Nesse cenário de vigilância, o comportamento das mulheres não era exceção.

Nesse sentido, a imprensa do município criou e disseminou no final do século XIX início do XX a imagem ideal de mulher. Com isso, na maioria das vezes, suas conquistas eram tidas como a causa de problemas, gerando competições no mercado de trabalho e no campo da política. Ainda “o desmoronamento do lar, com a saída da mulher para o trabalho, a sua educação intelectualizada, levando-a a lutar por mais espaço e pelo direito à cidadania; o uso de sua sexualidade como fonte de prazer e não uma mera forma de reprodução etc....” (RODRIGUES, 1995, p. 114).

Os responsáveis pela divulgação das notícias, a maioria homens, procuravam proteger a imagem feminina idealizada, isto é, a de esposa-mãe. Nesse sentido, apesar de reconhecer que a mulher do século XX já se encontrava em uma posição diferente que a do século anterior, devido às conquistas em vários campos, a imprensa local buscava disseminar a ideia de que ela permanecia a mesma. Conforme Rodrigues (1995, p. 116), valores como “honestidade, a virtude e o trabalho, foram exaltados como sinônimo de integridade física e espiritual da mulher”. Para os jornalistas da cidade, a principal função da mulher era “suavizar a vida do homem”.

Por meio de diversos artigos, a imprensa do município buscou discorrer sobre o comportamento feminino. Com o objetivo de manter a moralidade dos costumes e sua decência, temas relacionados à moda foram alvo de constantes debates. Esses aspectos sobre a mulher überlandense eram constantemente vigiados pelos olhares masculinos. Campanhas e discursos se posicionavam pela preservação da “honra, da decência e da moral” (RODRIGUES, 1995, p. 133).

É interessante notar que ao mesmo tempo em que a imprensa se posicionava pela “honra, decência e moral” feminina, também veiculava um culto ao corpo, por meio de normas de estética e padrões de beleza, que “combatia a gordura, a acne, o envelhecimento e a palidez, através de publicações de inúmeras propagandas de produtos que prometiam o embelezamento da mulher”, além da realização de concursos de miss que ocorriam na cidade. (RODRIGUES, 1995, p. 143).

As mulheres deveriam se submeter a vários procedimentos para se encaixar no padrão conservador exigido pela sociedade überlandense. Manchas na pele e os cabelos brancos significavam desmazelo e velhice. Ao divulgar esses conceitos nos anos de 1950, a imprensa do município “corrobora para a transmissão de um conceito de beleza e padrões estéticos, orientados a partir de uma cultura postulada na mídia da época que privilegiava a cor branca, cabelos lisos, olhos claros e, sobretudo um físico magro e delgado” (RODRIGUES, 1995, p. 144).

A imagem feminina divulgada pela mídia überlandense partia do pressuposto de que a mulher “era sinônimo de mãe e esposa”, sendo a maioria dos artigos mergulhada na “retórica de idolatria, veneração e endeusamento da imagem feminina” (RODRIGUES, 1995, p. 152). Apesar desse discurso, vários artigos eram favoráveis à educação da mulher, porém com esta voltada para as atividades do lar, seu lugar “natural”.

Sobre a educação destinada a esse público de Uberlândia, em 1932 a Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado fundou no município o Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, instituição de cunho confessional voltada inicialmente à educação feminina. As atividades iniciais do colégio foram desenvolvidas “numa casa particular, e 5 meses depois passou a funcionar no seu endereço atual,⁸ registrado como estabelecimento particular. A instituição ainda oferecia o ensino normal. (RAMOS; INÁCIO FILHO, 2002, p. 68).

Em relação à educação ofertada no município, o Jornal *A Tribuna* divulgou alguns dados importantes, em 1935, como pode ser visto no Quadro I:

QUADRO 1 – Matrículas de 1935 nos estabelecimentos escolares urbanos de Uberlândia

NOME DO ESTABELECIMENTO	CURSOS MANTIDOS				NÚMEROS DE ALUNOS		TOTAL
	Gymn	Normal	Comm	Prim.	Homens	Mulheres	
Ginásio Mineiro	Sim				188	56	244
Colégio N.S. Lagrimas		Sim		Sim	6	127	133
Escola Normal		Sim		Sim	42	161	203
Liceu de Uberlândia			Sim	Sim	135	31	166
G.E. Bueno Brandão				Sim	343	404	747
G.E. Dr. Duarte				Sim	279	300	579
Ext. Dr. Duarte				Sim	52	50	102
Ext. Rio Branco				Sim	39	30	69
Ext. S. Domingos				Sim	16	4	20
Esc. N. S. Aparecida				Sim	23	19	42
TOTAL					1.123	1.182	2.305

Fonte: A INSTRUÇÃO..., 1935.

⁸ “Atualmente o colégio funciona com a designação de Colégio Ressurreição Nossa Senhora, pois a antiga congregação das Irmãs de Jesus Crucificado, no ano de 2004, arrendou o prédio onde está instalado o colégio para a ordem das Irmãs da Ressurreição. A nova ordem, com sede na cidade de Catanduva, administra cerca de mais sete colégios, localizados nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro” (GATTI, 2011, p. 111).

Nota-se no Quadro 1 que as duas instituições que possuíam um grande número de mulheres em relação aos homens eram o Colégio Nossa Senhora das Lágrimas e a Escola Normal,⁹ ambos estabelecimentos particulares. Já nas duas escolas públicas urbanas de ensino primário, isto é, o Grupo Escolar Bueno Brandão e o Grupo Escolar Dr. Duarte, apesar de o número de mulheres ser superior ao dos homens, a diferença não era grande.

Analizando o Regulamento Oficial de Ensino do município de Uberlândia de 1924, verifica-se que este estabelecia a idade de 8 a 12 anos para as meninas terem o direito de frequentar os grupos escolares e escolares rurais. Tal situação era um empecilho para as mulheres maiores de 12 anos, restando, dessa forma, o ensino noturno como opção para alfabetização.

Dessa maneira, pensando na imagem feminina ideal divulgada pela imprensa überlandense, na qual não é citada a mulher pobre, e considerando a expansão da cidade e da população trabalhadora com a sua urbanização, pergunta-se: como o município reagiu em relação à educação daquelas que não podiam frequentar os grupos escolares no turno diurno? Foram desempenhadas ações para contribuir com a alfabetização das mulheres pobres e trabalhadoras do município?

Ao formular essas questões, o objetivo geral desta pesquisa é o de investigar a história da educação de mulheres pobres nas instituições escolares primárias noturnas de Uberlândia/MG, no período de 1933 a 1959. A partir disso, decorrem os seguintes objetivos específicos:

- 1- mapear e analisar as características das instituições de ensino primário noturno que recebiam mulheres no período investigado.
- 2- Caracterizar e analisar o perfil das alunas atendidas nas escolas noturnas primárias investigadas.
- 3- Investigar as condições de trabalho das docentes nos grupos escolares noturnos.
- 4- Pesquisar a resistência de mulheres trabalhadoras para obterem escolarização no município de Uberlândia.

As mulheres são diversas vezes excluídas da história; as pertencentes às classes populares ainda são pouco citadas, aparecendo somente quando “seus murmúrios inquietam em caso de pão caro, quando fazem algazarra contra os comerciantes ou os senhorios, quando ameaçam subverter com sua violência, uma passeata de grevistas”. Dessa forma, a história interessa-se pouco pelas “mulheres singulares desprovidas de existência e mais à ‘mulher’, entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem caracteres de convenção” (PERROT, 2005, p. 34).

⁹ Em 1924, foi fundada no município a Associação Brasil Central de Educação e Cultura (Abracec) sob a denominação de Gymnásio Brasil Central. A instituição particular oferecia cursos primário e normal, passando a oferecer o Ensino Médio no ano de 1947 (GATTI, 2011). O Gymnásio Brasil Central funcionou durante 65 anos, sendo extinto em 1989.

Segundo Soihet (1989, p. 7), tradicionalmente as mulheres são representadas na história como “passivas, dóceis, frágeis, submissas”, porém é preciso desmistificar esses estereótipos, já que desde o início, apesar de mantidas em uma posição subalterna, aquelas pertencentes às classes populares contribuíramativamente para a economia social. Tais mulheres nunca ficaram longe do trabalho, contribuindo para a subsistência de suas famílias e também para a economia da sociedade. Conforme Saffioti (1976, p. 32), já nas economias pré-capitalistas, propriamente no período anterior às Revoluções Agrícola e Industrial, “a mulher das camadas trabalhadoras era ativa: trabalhava nos campos e nas manufaturas, nas minas e nas lojas, nos mercados e nas oficinas, tecia e fiava, fermentava a cerveja e realizava outras tarefas domésticas”.

No que se refere ao campo da educação, no Brasil esta passou a ser ofertada de maneira oficial e gratuita às meninas, através da Lei de Primeiras Letras, em 1827, que estabelecia escolas para esse público nas vilas ou cidades mais populosas em que o presidente das províncias julgasse necessário. Essas instituições seriam instaladas separadamente e funcionariam em locais distintos aos frequentados pelo sexo masculino. No entanto, o número de escolas para meninas era inferior ao de meninos. Nesse mesmo ano, o público-alvo do ensino primário foi delimitado por meio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte. Assim, tiveram direito à educação indivíduos livres e com idade de 5 a 14 anos, para o primário, e de 14 a 21, para o secundário. Fora essas idades, era proibido frequentar as aulas (SCHUELER, 1999) .

Segundo Schueler (1999), no referido regulamento, não houve a citação de meninas pobres, demonstrando, dessa forma, que a prioridade naquele momento era de instruir a população livre masculina. Assim, a educação formal se configurou como um privilégio para poucas, já que, a maioria delas continuava à margem do processo de alfabetização. Para as famílias das meninas pobres, a educação escolar não era vista como uma necessidade, sendo deixada para segundo plano, já que, desde cedo, envolviam-se nas diversas tarefas do cotidiano, seja nas domésticas, seja cuidando dos irmãos ou trabalhando na roça.

Embora o regulamento não as citasse, elas muitas vezes tinham o apoio de instituições filantrópicas e de personagens¹⁰ ligados à educação para a sua formação. Conforme Cunha e Silva

¹⁰ Nesse cenário, destaca-se Anália Franco, que “nasceu em Resende – RJ em 1853 e em 1868 já atuava como professora auxiliar na província de São Paulo. Sua atuação como educadora foi marcada por uma convicta preocupação social, levando-a a posicionamentos políticos em um período em que as mulheres tinham pouco espaço na vida pública. Após 1871, com a Lei do Ventre Livre, começa sua primeira atividade sócio-educacional, educando crianças negras abandonadas e posicionando-se como abolicionista. Em 1901 Anália fundou a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo, que criou escolas maternais, creches, liceus, escolas noturnas, oficinas profissionalizantes e asilos na capital paulista e em outras cidades espalhadas pelo estado. Sua atividade estava voltada para a mulher trabalhadora, pobre ou marginalizada pela sociedade, bem como para suas crianças e órfãos. Anália trabalhou

(2010, p. 99), tais instituições “eram mantidas pelo Estado ou por Ordens Religiosas Femininas, porém também eram limitadas quanto aos conteúdos, direcionando o ensino às prendas domésticas, aos aspectos básicos de leitura, escrita e das operações básicas da matemática”. Ao final de sua formação, as alunas eram consideradas hábeis para lecionar no magistério público e privado. Apesar dessas ações empreendidas, a educação de mulheres permanecia um privilégio, em que poucas tinham acesso, deixando, dessa forma, a maioria delas à margem do processo de escolarização.

Nos anos finais do século XIX e início do XX, questões ligadas à educação feminina começaram a passar por constantes debates, visto que, com as mudanças ocorridas no país, isto é, com o advento da urbanização e industrialização no país, passou-se a solicitar a presença da mulher em espaços públicos, ocupando postos de trabalho e contribuindo financeiramente com o ambiente familiar. Dessa forma, a educação da mulher foi ligada à modernização da sociedade, na qual ela desempenharia o papel de protetora do lar e higienização da família.

No entanto, em uma sociedade que ainda mantinha o pensamento tradicional, na qual as famílias viviam sob o regime de patriarcado, e a mulher se submetia à vontade do marido e aos filhos, tais pretensões não agradaram. Para a igreja católica, que exercia o domínio sobre a educação feminina através dos colégios confessionais, fornecer uma educação à mulher, para além das fronteiras do lar, poderia ser prejudicial às tradições e ocasionar a desordem social. Dessa forma, ela não deveria receber uma educação para desempenhar uma profissão.

Esse posicionamento da igreja católica prejudicou imensamente a mulher, visto que “a obrigatoriedade da educação em um ou mais níveis teria consequências radicais na vida da mulher numa sociedade em que a instrução feminina era tida como desnecessária” (SAFFIOTI, 1976, p. 207). Ao assumir essa postura, os católicos não tinham apenas a intenção de manter os benefícios recebidos como sendo a religião do Estado, mas os constantes movimentos que ocorriam no país anunciam a desvinculação entre essas instituições.

Com a Proclamação da República, ocorreu a instituição do ensino laico no país. Fato que, mesmo que apenas formalmente, liberou o Estado do vínculo com a igreja católica. Apesar de tal acontecimento, de acordo com Almeida (2007, p. 95), os valores morais de cunho religioso continuaram a vigorar na sociedade. “No cotidiano das pessoas comuns, a igreja nunca realmente perdeu sua influência, e os princípios da tradição católica permaneceram no imaginário social em relação ao sexo feminino, esculpindo mentes, regrando corpos e almas, ditando normas de conduta, moldando consciências.”

intensamente pela educação dos mais pobres até seu falecimento em 1919, quando foi vítima de gripe espanhola” (LODI-CORREA, 2009, p. 7).

Nos anos de 1920, o índice de analfabetismo da população brasileira era de aproximadamente 75%, fato que, juntamente com outros aspectos, levou a elite intelectual da época a exigir novas reformas pedagógicas. De acordo com Veiga (2007), essas reformas se uniram ao contexto político de crise das oligarquias, resultando na Revolução de 1930 e levando Getúlio Vargas ao poder. Alguns acontecimentos foram marcantes e deram ênfase à necessidade de reformas políticas e sociais, dentre eles: o “recrudescimento do movimento operário, movimento tenentista, a fundação do Partido Comunista (1922), a Coluna Prestes (1924-1927), a industrialização, a expansão urbana e o movimento modernista” (VEIGA, 2007, p. 254).

De acordo com Almeida (2007, p. 112), nessa época manifestações femininas começaram a ocorrer

no plano político e ideológico, reivindicando educação, instrução e privilégios sociais, como trabalho e profissão, além do direito ao voto. [...]

surgiram as primeiras publicações femininas em defesa desses direitos, um movimento que aconteceu no interior das classes médias e altas dirigidas por mulheres que pretendiam conseguir maior visibilidade social e mais liberdade individual (ALMEIDA, 2007, p. 112).

Nos anos iniciais do século XX, elas conquistaram um acesso maior à instrução, além de direitos, como o voto e o ingresso ao Ensino Superior, no entanto, a igreja católica, com seus ideais e a influência positivista, continuou “a impregnar a mentalidade brasileira durante longo tempo” (ALMEIDA, 2014, p. 339). Fato que pode ser observado na reforma empreendida por Gustavo Capanema, em 1942, na qual se instituiu a segregação sexual no ensino secundário, visto que as mulheres deveriam receber a instrução em estabelecimentos exclusivos para a frequência feminina, e os programas pedagógicos deveriam ressaltar a sua missão dentro do lar.

Em relação às instituições escolares noturnas, para entender a sua trajetória, é necessário fazer um histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, como informa Peres (2002), a história das escolas noturnas se confunde com a educação de adultos, pois foram criadas com o objetivo de atender jovens e adultos advindos das classes populares.

Assim, em meados do século XIX, iniciaram-se diversos debates nas assembleias provinciais, no sentido de se promover a educação de adultos, no intuito de fornecer a esse público a educação elementar, a formação moral e cívica. Segundo Peres (2002), a falta de instrução e trabalho das classes populares, além de ser associada à criminalidade, começou a ser vista também como um obstáculo para o progresso e construção da nova nação brasileira. Assim, em um cenário

em que o Brasil passava por transformações em diversos campos: político, econômico e cultural, as escolas noturnas foram projetadas e ampliadas pelo país.

Costa (2011, p. 55) aponta que tais instituições foram criadas com o objetivo de “organizar, hierarquicamente, saberes e posições sociais. Na massa dos ditos ‘degenerados’ ou entre as ditas ‘classes perigosas’, havia os que podiam ser regenerados e incorporados, ainda que de forma subalterna, aos valores da civilização”. Conforme a autora, as escolas noturnas ainda tinham “missão de levar a ‘luz da razão’ e a ‘redenção da civilização’ ao ‘povo ignorante’, ‘mergulhado em vícios’ e ‘propenso a crimes e todo tipo de barbárie’”.

É necessário ressaltar que a educação popular foi um problema discutido e considerado por diferentes seguimentos sociais durante a segunda metade do século XIX. Além disso, como discute Costa (2011), a criação de escolas noturnas de instrução primária para adultos foi uma das questões mais relevantes para o estado imperial e sociedade civil, a despeito da educação a partir da década de 1870. A autora também destaca três momentos chave em relação aos cursos noturnos e à ação do governo imperial. O primeiro, em 1854: a instrução primária para adultos em horas livres, que fora proposta por Couto Ferraz; o segundo, a instituição das instruções provisórias sobre as escolas noturnas de 1872, para propagação de iniciativas particulares; e o terceiro: a aprovação de cursos noturnos promovidos pelo Estado em 1878 por Leônio de Carvalho. Ainda é preciso ressaltar a instituição da Lei Saraiva, que restringiu o voto do analfabeto em 1881 (COSTA, 2001).

Já no início do século XX, as transformações ocorridas nas relações de produção e, principalmente, a mudança da população para os centros urbanos, tornaram imprescindível a necessidade de eliminar o analfabetismo e oferecer uma mínima qualificação para o trabalho ao máximo de pessoas. Esse período também foi marcado por mobilizações sociais, com o objetivo de extinguir o analfabetismo, visto que as pessoas analfabetas eram julgadas como as grandes responsáveis pelo não desenvolvimento do país.

Nesse momento, a elite econômica viu a sujeira, a mendicância e a doença como o avesso das promessas de progresso e ordem, de bem-estar, apontando a ineficiência dos condutores da sociedade. Essa camada da sociedade reclamou sobre a higienização em um discurso defensor da construção de mictórios – espaços de privacidade –, para evitar atentados ao pudor em áreas próximas, por exemplo, clubes e templos – espaços de sociabilidade. Tal discurso norteava as experiências pessoais e urbanas em Belo Horizonte. Daí que a nova capital se ancorou em um conjunto de posturas municipais, segundo as quais os cidadãos deviam respeitar os moldes da cidade moderna. Exemplo disso está no Decreto nº 1435 de regulamentação dos mendigos aprovado

em 1900, cujo art.1.6 prescrevia a matrícula não só de mendigos na diretoria de higiene, mas também de animais como “cachorros, cabritos ou carneiros” (VILELA, 2016, p. 106).

No final dos anos de 1940, surgiram no Brasil movimentos sociais a favor do ensino. Fato que colaborou para esse acontecimento foi a divulgação do recenseamento geral de educação do país, no qual foi publicado que 55% da população acima dos 18 anos eram analfabetos. Beisiegel (2003) aponta que outros fatores colaboraram com isso, como a luta dos educadores em prol do fornecimento de uma educação de qualidade no país e ações de grupos que estavam no poder, com o intuito de incluir a massa popular urbana sem suas bases de manutenção política.

A criação da Unesco em 1945, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), também influenciou o Brasil, visto que estimulava os países a criarem programas voltados para a educação de adultos. Desse modo, no campo educacional o país sofreu forte influência internacional, surgindo, assim, uma nova mentalidade sobre esse tipo de ensino, que passou a ser visto como um instrumento de redemocratização, algo indispensável dentro das políticas educacionais.

Nesse sentido, em 1947 foi lançada em todo o país a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cuja meta era combater o analfabetismo, uma vez que a pessoa analfabeta era tida como incapaz e responsável pelo atraso no país, imagem esta que já havia sido difundida nos anos anteriores. Por utilizar os meios de comunicação para a sua divulgação, a campanha contava com o voluntariado da sociedade e colaboração dos poderes locais.

Em 1949, ocorreu o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Devido ao sucesso quantitativo da CEAA, o evento foi realizado com o patrocínio da Unesco e da Organização dos Estados Americanos (OEA). Na ocasião, diversos países participaram e discutiram questões ligadas à solução para o analfabetismo, visto também como maior ameaça na América Latina naquele momento.

A CEAA conseguiu alcançar as metas prospectadas em seus primeiros anos de atuação, no entanto, no começo dos anos de 1950, começou a sofrer duras críticas, passando a perder sua força política e pedagógica. Como resposta, o governo ainda criou duas campanhas para tentar acabar com o analfabetismo no país, sendo estas: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958. Porém, tais campanhas não alcançaram os objetivos esperados, sendo extintas em 1963 juntamente com a CEAA (PAIVA, 1973).

Diante do exposto, o desejo de pesquisar a história da educação de mulheres pobres nas instituições escolares noturnas primárias de Uberlândia surgiu durante o desenvolvimento da

dissertação *A história da Educação de Adolescentes e Adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947-1963)*, defendida no ano de 2015, no programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Durante seu desenvolvimento, foi possível ter contato com a documentação de instituições escolares noturnas de ensino primário do município, momento no qual notou-se um grande número de registros de mulheres nesse ambiente que, historicamente, foi um espaço destinado a homens.

A partir dessa constatação, foram feitas pesquisas em bancos de teses e dissertações sobre trabalhos que remetessem a essa temática, porém não foi encontrado nada específico sobre a história da educação de mulheres em instituições primárias noturnas em Uberlândia. Assim, espera-se que a realização desta pesquisa contribua com a história da educação no município e, ao mesmo tempo, com a história da educação das mulheres nas escolas noturnas. Ainda, espera-se que este estudo traga benefícios não só em termo histórico-educacional, mas também abra novas possibilidades para interpretações quanto à compreensão da educação no município.

O recorte cronológico proposto, de 1933 a 1959, justifica-se em referência à primeira instituição noturna primária feminina fundada em Uberlândia em 1933. Já a data de 1959, refere-se ao último registro de instituição escolar noturna primária encontrada nos documentos pesquisados no arquivo público de Uberlândia. No entanto, esta investigação não se manteve estática, de modo que foram buscados fatos e acontecimentos na história que nos ajudassem a compreender a história da educação das mulheres e, consequentemente, das instituições escolares primárias noturnas.

Assim, neste trabalho é sustentada a seguinte tese: diante de uma sociedade überlandense que almejava a modernização e o progresso econômico, mas permanecia conservadora em seus costumes, a mulher pobre, considerada em parte ignorante e incapaz por parte da elite dominante, conseguiu no espaço social, por intermédio da escola noturna primária, ser resistente com os seus horários de escolarização e, acima de tudo, construir táticas de resistência que vão alterando o espaço escolar e estabelecendo uma “reapropriação” desse local que, ao final do período de pesquisa, torna-se comum para homens e mulheres.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizadas fundamentações de pressupostos da Nova História Cultural, pois esse campo ampliou as possibilidades de pesquisa, ao indicar temas e fontes antes não explorados. É importante ressaltar, nesse sentido, a contribuição da Escola de Annales para a História Cultural, que permitiu o estudo de novos objetos e questões. Se a História tradicional sugeria o estudo de temas políticos e realizações de grandes homens, como reis e militares, a Escola de Annales, por meio de seus fundadores, Bloch e Febvre, voltou-se para temas

ligados à História Social, direcionando sua atenção “para diferentes dimensões da vida dos homens no tempo” (FONSECA, 2008, p. 49).

Fonseca (2008, p. 49) destaca que essa atenção com a história social acabou “levando ao privilegiamento das condições da vida material, das formas de viver, de pensar e de sentir, significando a proposição de novos objetos de investigação”. Ao discorrer sobre a História Cultural, ainda afirma:

A história cultural apresenta-se como um campo historiográfico, caracterizado por princípios de investigação herdados das propostas inauguradas com o movimento dos Annales e dotado de pressupostos teóricos metodológicos que lhe são próprios (mesmo que alguns deles tenham se originado em outros campos de conhecimento como a Antropologia ou a linguística). Por isso a história cultural é reconhecida pela utilização de determinados conceitos, como o de representação – visto como central para este campo – e o do imaginário, por uma relação específica com a temporalidade, não mais vista linearmente (como na história tradicional) e nem apenas de longa duração (traço da influência estruturalista). (FONSECA, 2008, p. 56).

Em relação às instituições escolares noturnas primárias, onde se encontravam matriculadas as mulheres, foram utilizados conceitos da História Cultural. Desse referencial, foram analisados os dados empíricos, dos quais é possível destacar as seguintes categorias: tempo e espaço. No intuito de apreender essas categorias, foram escolhidos como referencial teórico os estudos de Viñao Frago (2000). Já para analisar as práticas pedagógicas nessas instituições, foram eleitos os estudos de Certeau (1994), e, em particular, as noções de estratégias e táticas, assim como os trabalhos de Chervel (1990), para análise das disciplinas ministradas nas instituições escolares.

Para entender o tema aqui proposto, buscaram-se fatos e acontecimentos na história, que ocorreram inicialmente no Brasil, passando por Minas Gerais e, especificamente, em Uberlândia. Ao realizar esse percurso, foi possível compreender os caminhos trilhados pela educação de mulheres nas escolas primárias noturnas no período escolhido.

De acordo com Boschi (2007, p. 10), “uma das funções básicas da história é permitir a compreensão da vida em sociedade e da vida dos homens que a integram e a transformam ao longo do tempo”. No entanto, para estudá-la é necessário pensá-la, e analisá-la de maneira crítica. Assim, ao iniciar a interpretação histórica por meio do diálogo com as fontes, tornou-se necessário, questioná-las, problematizá-las, evitando tomá-las como uma verdade absoluta. Esse autor informa ainda que:

É preciso desconfiar de um passado que vem ‘arrumado’, bem apresentado, que nos convence facilmente e nos aparece com a ‘verdadeira’ história do acontecido. O passado não fala por si só. [...] é uma reconstrução feita pelos homens no presente e, portanto, marcado por experiências atuais. (BOSCHI, 2007, p. 13-14).

Segundo Prost (2012), a crítica educa o olhar do historiador em relação às fontes utilizadas. Nesse sentido, é de grande importância conhecer a história do documento, contextualizá-lo, buscando saber qual o seu local de origem e quem o produziu. É preciso confrontá-lo com o que já se sabe em relação ao tema abordado. Nesse processo, é fundamental fazer a crítica externa e interna do documento, no qual: “a primeira incide sobre os caracteres materiais do documento: seu papel, tinta, escrita e marcas particulares que o acompanham. Por sua vez, a crítica interna refere-se à coerência do texto, como por exemplo, a compatibilidade entre sua data e os mencionados.” (PROST, 2012, p. 57).

Em seus estudos, Le Goff (2003, p. 537-538) alerta que

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Ainda de acordo o historiador, documentos são monumentos, pois são frutos das escolhas da sociedade que possui o poder (LE GOFF, 2003). Por esse motivo, é necessário desmistificar seus significados aparentes:

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para provocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite não existe documento verdade. (LE GOFF, 2003, p. 538).

Conforme Prost (2012, p. 64), “A história é por si mesmo um conhecimento através de vestígios”, no qual o historiador estabelece quais vestígios produzidos no passado serão utilizados como fonte e documento; estes que, antes mesmo de serem submetidos aos questionamentos, nem mesmo chegam a ser percebidos como vestígios possíveis, seja qual for o seu objeto.

Nesse sentido, aqui foram utilizadas como fontes os seguintes vestígios, que se tornaram nossos documentos: atas de reuniões escolares, livros de matrículas, livros de ponto dos professores e livros de frequência diária dos alunos das escolas noturnas no período proposto. É importante salientar que tais documentos estavam em bom estado de conservação, sem dificuldades para transcrição. Todos esses materiais foram pesquisados no Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

Além do trabalho com os materiais escolares, foram selecionados como fonte os jornais *A Tribuna*¹¹, *O Repórter* e *Correio de Uberlândia*,¹² veiculados no município no período proposto. Tais materiais também foram pesquisados na mesma instituição. Para trabalhar com esse tipo de objeto, foi necessário atentar-se ao fato de que:

O espaço jornalístico configura-se, primeiramente, por ser um meio de transmissão de informações, não sendo ele neutro e imparcial, perante os acontecimentos, e não estando à margem da realidade social e política. E, também por ser formador e regulador da opinião pública, veicular análises a respeito da vida política, educacional, comercial, moral, religiosa, entre outros, na verdade, constitui-se em um instrumento de veiculação e manipulação de interesses diversos (público e privado), passa a atuar na vida social e, consequentemente, não fica alheio à realidade histórica, na qual está inserido (CARVALHO, 2007, p. 48).

Durante a pesquisa, também foram encontradas algumas fotografias dos grupos escolares noturnos, vestígios que também se transformaram em fontes, visto que, como alerta Kossoy (2001, p. 45-47),

Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente. Se, por um lado, este artefato nos oferece indícios quanto aos elementos constitutivos (assunto, fotógrafo, tecnologia) que lhe deram origem, por outro o registro visual nele contido reúne um inventário de informações acerca daquele preciso fragmento de espaço/tempo retratado. O artefato fotográfico, através da matéria (que lhe dá corpo) e de sua expressão (o registro visual nele contido), constitui uma fonte histórica.

No desenvolvimento da pesquisa, buscou-se trabalhar com fontes diversas. Nesse caso, considerou-se aspectos importantes defendidos por Marc Bloch (2001, p. 80), quando adverte que o historiador não pode utilizar apenas um tipo de documento para confrontar a história:

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde a um tipo único de documentos, específico para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza. Que historiador das religiões se contentaria em compilar tratados de

¹¹ Fundado em 1919, o jornal *A Tribuna* era distribuído semanalmente e se declarava independente. De acordo com Justino (2016, p. 17), o periódico pertencia inicialmente “a uma sociedade Empresarial composta por filhos das elites locais tradicionais, justamente estas que, em geral, haviam estudado nas capitais, e eram concordantes aos enunciados de civilização relevantes nos debates fora de Uberabinha. [...] O referido periódico fazia eco aos anseios da elite que o comandava. E assim compunha mais um elemento de uma importante rede de sociabilidade da Uberabinha dos anos de 1920”.

¹² O Jornal *Correio de Uberlândia* iniciou suas atividades no ano de 1938. Conforme Inácio Filho e Sobrinho (2002, p. 2), desde o início da sua fundação, o veículo funcionou como “divulgador dos interesses do corpo político”. [...] “Desde o momento em que surgiu o referido periódico, teve entre os leitores da região a preferência, por elevar, na maior parte das oportunidades, o nome da cidade de Uberlândia à categoria de líder de uma região potencialmente forte economicamente, expressa no seu discurso”. Em 1959, foi considerado um dos jornais mais prestigiados do interior do estado. Nos anos de 1980, passou a ser administrado pelo Grupo Algar. Devido à crise econômica do Brasil, encerrou suas atividades no dia 31 de dezembro de 2016.

teologia ou coletâneas de hinos? Ele sabe muito bem que as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e os mobiliários dos túmulos têm tanto a lhe dizer sobre as crenças e as sensibilidades mortas quanto muitos escritos.

Além do trabalho com as fontes pesquisadas no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, também foram feitas leituras de bibliografias e estudos produzidos em universidades e centros de estudos, no intuito de encontrar publicações ligadas à história da educação de mulheres e história da educação primária noturna no município de Uberlândia no período de proposto.

Esta pesquisa foi, então, iniciada a partir dos objetos pertinentes ao estudo, uma vez que, conforme Certeau (1988, p. 30), na história tudo começa com a seleção de objetos, que, depois de reunidos, são transformados em documentos:

Em história, tudo começa com o gesto de selecionar, de reunir, de, dessa forma, transformar em ‘documentos’, determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em produzir tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. Esse gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física. Forma a “coleção”.

Após a coleta de dados, começou-se o processo de análise das fontes encontradas, avaliando, decodificando, interpretando e selecionando as pertinentes ao estudo. Posteriormente, foi feito o cruzamento entre elas, que foram tomadas como pistas, conduzindo o estudo em direção à temática selecionada para análise. Vale ressaltar que os quadros apresentados sobre as escolas noturnas do município de Uberlândia, a serem apresentados aqui, foram confeccionados pela autora a partir dos dados encontrados nos diários e atas escolares.

Para trabalhar com as fontes oficiais citadas, foi feita a coleta dos dados no período escolhido. Após isso, partiu-se para sua transcrição e, posteriormente, foram escolhidas aquelas relacionadas ao tema de estudo. Mesmo procedimento foi realizado com as fontes impressas. No caso, buscaram-se publicações dos jornais que se referiam à educação primária noturna no município e no país, procedendo-se com a transcrição das reportagens para análise. Dessa forma, foram exploradas informações sobre os jornais como: a quem se destinava, características de ordem material (periodicidade, impressão, papel e outras), o grupo responsável por sua edição, os principais colaboradores e as formas de organização interna dos conteúdos.

Ademais, foram realizadas leituras e estudos de obras consideradas importantes sobre a temática proposta em âmbito nacional e estadual (PERES, 2002; SOARES, 1995; NOGUEIRA, 2009, RAGO, 1985; SOIHET, 1989; ALMEIDA, 2007; MUNIZ, 2015; SAFFIOTI, 1976; PAIVA, 1973; BEISIEGEL, 1974; VEIGA, 2007). Isso foi essencial para compreender o movimento

estudado em sua totalidade, e não apenas aspectos conjunturais contidos nas informações coletadas, tornando possível conjugar a interpretação dos fatos informados pelas diversas fontes trabalhadas.

A presente tese é composta por quatro partes. Na primeira, inicialmente apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre a trajetória do ensino primário público no Brasil, pois para entender o surgimento das escolas noturnas, é preciso compreender os caminhos seguidos pela instrução pública primária no país. Posteriormente, há uma revisão bibliográfica sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e das escolas noturnas no Brasil e no estado de Minas Gerais, considerando que esse assunto também viabiliza a compreensão do surgimento desses espaços. Em seguida, são investigadas as instituições que ofereciam ensino primário noturno a mulheres no município de Uberlândia no período de 1933 a 1959. Após isso, é exposto um histórico, com dados sobre essas escolas, como: ano de fundação, local e período de funcionamento.

Na segunda parte, discorre-se sobre a história da educação feminina no Brasil, uma vez que os acontecimentos que influenciaram o desenvolvimento da instrução de mulheres no país também se refletiram sobre o ensino noturno ofertado a esse público. Em seguida, apresentam-se as análises sobre a inserção desse público nas instituições escolares noturnas primárias do município de Uberlândia no período proposto. Para alcançar tal objetivo, foi investigado o número de matrículas do sexo feminino recebido em cada uma delas. Nessa seção, ainda foi apreendido o perfil das alunas matriculadas nos grupos escolares através dos seguintes aspectos: idade, origem social, local de moradia e profissão dos pais. Nesse caso, também podem ser incluídos dados, como: frequência, aproveitamento, desistência e eliminações femininas.

Já na terceira parte, disserta-se sobre as condições de trabalho enfrentadas pelas professoras nos grupos escolares noturnos do município no período pesquisado. Destaca-se aqui que as professoras fazem parte desta análise por serem mulheres trabalhadoras que atuavam no ambiente escolar noturno. Assim, discorre-se inicialmente sobre a entrada das mulheres no mundo do trabalho por meio do magistério, inserção que foi perpassada pelo controle e vigilância de autoridades. Nesse sentido, destaca-se a resistência das professoras durante o processo, de modo que elas utilizaram de dispositivos impostos para firmar sua inserção nesse campo. Posteriormente, são apontadas as condições de trabalho enfrentadas pelas docentes atuantes nos grupos escolares noturnos. Para tanto, foram buscadas informações, em cadernos de ponto dos professores, como: período de atuação e salários. Foi também avaliada a intensa cobrança sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas naqueles espaços, principalmente para que o Regulamento Oficial de Ensino do Estado de Minas Gerais de 1927 fosse executado, o que demonstra a tentativa de controle do

governo estadual até mesmo nos grupos escolares noturnos. Nesse aspecto, tomou-se como categoria termos de controle e cobrança. Outro aspecto analisado no decorrer desse subitem foi a indisciplina nas salas de aula, demonstrando haver esse problema também nas classes noturnas.

A quarta parte trata sobre a inserção das mulheres trabalhadoras no ensino noturno no município de Uberlândia. Inicialmente, são apontadas a luta e resistência das alunas trabalhadoras para obterem a escolarização. Nesse caso, é importante salientar que o termo “resistência” não seria aqui um movimento organizado, visto que, não foi localizado nenhum documento ou vestígio que indicasse a existência de uma sociedade ou sindicato das mulheres, mas uma ação espontânea delas em busca desse objetivo. Em seguida, são apontadas as iniciativas de incentivo à educação feminina nas escolas noturnas da cidade. Nesse aspecto, foi considerada a ausência de incentivos para a participação das mulheres nessas instituições e o apoio do jornal veiculado na cidade para a criação de uma escola doméstica no município. Posteriormente, discorre-se sobre a difícil situação das mulheres no exercício da docência nos grupos escolares noturnos do município, onde desenvolviam suas funções como trabalhadoras, mas onde também não eram consideradas como tais pelas autoridades responsáveis. A docência era vista como sacerdócio, discurso que ajudou a reforçar os baixos salários e condições precárias vivenciadas dos grupos escolares noturnos.

1 REFLEXÕES SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO BRASIL: DO TURNO DIURNO AO NOTURNO

E se somos Severinos iguais a tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte severina: que é a morte que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida) (MELO NETO, 1973, p. 74).

Na presente seção, será apresentada uma revisão bibliográfica sobre a trajetória do ensino primário público no Brasil, para que possamos entender o surgimento das escolas noturnas. Dessa forma, será possível compreender os caminhos seguidos pela instrução pública primária no país, visto que elas surgiram como uma maneira de oferecer instrução àqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar escolas primárias no período diurno ou na idade estabelecida pelos regulamentos de ensino.

Posteriormente, pretende-se fazer uma revisão bibliográfica sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e escolas noturnas no Brasil e estado de Minas Gerais. Posto isso, é importante considerar que essa trajetória também viabiliza a compreensão do surgimento das escolas noturnas primárias, visto que nasceram com o intuito de atender esse público, apesar de não se limitar a ele e atender todas as faixas etárias.

Em seguida, investigam-se as instituições que ofereciam ensino primário noturno a mulheres de Uberlândia no período de 1933 a 1959. No caso, foram localizadas sete, dentre as urbanas: Escola Municipal para o Sexo Feminino, Escola Noturna Municipal Benedito Valadares, Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo, Grupo Escolar Noturno Governador Valadares, Escola Municipal Padre Anchieta e Escola Municipal Governador Valadares, cabendo ressaltar que as duas últimas funcionavam durante o dia. Por fim, havia a escola noturna rural para alfabetização de adultos da Cerâmica “Eldorado”. Todas subvencionadas pelo município de Uberlândia. Após isso, foi feito um histórico sobre ano de fundação, local e período de funcionamento dessas instituições.

1.1 Breve trajetória da instrução pública primária no Brasil

Para entender a história das escolas noturnas que ofereciam ensino primário no Brasil, foi necessário inicialmente realizar um estudo sobre a instrução pública primária do país. Isso porque as instituições escolares noturnas surgiram como forma de oferecer instrução às pessoas que não tinham oportunidade de frequentar a escola no período diurno ou se alfabetizarem na idade

estabelecida pelos regulamentos de ensino. Além disso, a maior parte do público atendido pelas escolas noturnas se limitava aos primeiros anos de escolarização.

Sobre a instrução pública primária no Império, Veiga (2007) informa que a escola constituída¹³ no período, além de não conseguir modificar a situação de indigência vivida pelas crianças, ainda trouxe visibilidade à pobreza, estabelecendo novas distinções para o acesso à cidadania. “O preconceito em relação à escola pública referendava as clivagens sociais e étnicas ao longo da nossa história. Um exemplo: dados registram que 81% dos homens e 90% das mulheres eram analfabetos em 1890”. (VEIGA, 2007, p. 154).

No ano de 1891, a Constituição da República instituiu o sistema federativo no país, confirmado a descentralização do ensino. Conforme Reis Filho (1995) o artigo 35 estabelecia que o Congresso Federal seria responsável por criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e promover a instrução secundária no Distrito Federal. Assim, os Estados ficaram responsáveis para legislar e prover sobre a educação primária em seus territórios.

Dessa forma, consolidou-se o sistema que vinha se mantendo desde o Império. Além disso, na prática, esse fato mostrou a educação oferecida à classe dominante por meio das escolas secundárias acadêmicas e superiores; e a educação destinada ao povo, através da escola primária e profissional (ROMANELLI, 2013).

Ciente da existência dessa dualidade no sistema de ensino, na Primeira República (1889-1930) o governo implementou várias reformas, no intuito de solucionar os problemas mais graves da educação. No entanto, tais reformas não acarretaram grandes mudanças no sistema educacional. Conforme Romanelli (2013, p. 44), elas¹⁴ “não passaram de tentativas frustradas e mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação”.

¹³ “O alvo da escola pública, no Brasil, foi essencialmente a população pobre, negra e mestiça, portadora de ‘hábitos e valores rudes’, não afeitas às normas sociais nem ao cumprimento dos deveres e por isso passível de ser civilizada. A difusão da escola pública uniu as elites na afirmação de um lugar comum: o de que da instrução dependeria o futuro da nação. Mas não foi elaborado um projeto nacional de educação, e os procedimentos para instruir o povo fragmentaram-se em iniciativas subordinadas aos governos provinciais” (VEIGA, 2007, p. 149)

¹⁴ No ano de 1901, foi instituído o Código Epitácio Pessoa “que equiparou as escolas privadas às oficiais e pôs fim à liberdade de frequência que havia sido instituída em 1879 por Leônio de Carvalho”. No entanto, em 1911 foi estabelecida a Reforma Rivadávia Correa, que “volta a reforçar a liberdade de ensino e a desoficialização. Diante das consequências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades, podendo a ele submeter-se apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário. Com isso, tornou bem mais difícil o ingresso no ensino superior. O ciclo das reformas federais de ensino na primeira República se fecha em 1925 com a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz e com a introdução do regime seriado no ensino secundário”. (SAVIANI, 2008, p. 170).

Dentre as várias reformas implantadas no início da República, é preciso destacar a empreendida por Caetano de Campos no estado de São Paulo, que acabou servindo de modelo aos demais estados do Brasil. No ano de 1893, foram introduzidos os chamados grupos escolares no estado paulista, inaugurando uma nova cultura pedagógica e modelo de organização do ensino primário. Conforme Veiga (2007, p. 242):

As inovações básicas eram a organização das classes em séries, cada série numa sala, um professor para cada série, organização das séries em etapas sucessivas e grupos de quatro ou cinco séries reunidas no mesmo prédio. Observa-se que um grupo escolar deveria ainda ter funcionários com funções específicas, tais como porteiro e diretor.

Apesar de serem utilizados como modelo para os demais estados, os grupos escolares não foram implantados de maneira uniforme no país, pois exigiam grandes investimentos com a construção de espaços próprios e adequados para o seu funcionamento, além de mobiliário moderno e professores habilitados. Dessa forma, após os projetos em São Paulo, seguiram esse modelo os estados de: Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Norte; posteriormente, os demais fizeram o mesmo caminho (BENCOSTTA, 2009).

Com o advento da industrialização nos anos de 1920, aliado a outros acontecimentos, como a Primeira Guerra Mundial, o cenário educacional começou a modificar-se no país. De acordo com Nagle (2001, p. 26), ela intensificou o desenvolvimento de “novas camadas sociais – as camadas médias e o operariado, diversificando o tradicional e rígido sistema de estratificação social, bem como integra razoável parte da população no sistema produtivo”.

Para o seu desenvolvimento no país, a industrialização começou a fazer solicitações a outros setores da sociedade, como o educativo. Era preciso mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias, porém o país apresentava altas taxas de analfabetismo. Nagle (2001, p. 149) informa que o recenseamento de 1920 apontou a taxa de 80% de analfabetos no país, fato que gerou discussões, visto que os números revelados causaram constrangimento, transformando dessa forma, “o analfabetismo na grande vergonha do século no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da ‘moderna civilização’”.

Firma-se o princípio de que a educação popular “é a pedra angular sobre que repousa a estrutura da organização social”, ou melhor, chega-se, por essa via, à conclusão de que a estrutura política, econômica e social da Nação, apresenta-se instável porque sobre ela pesa a grande massa de analfabetos, que lhes ameaça as bases (NAGLE, 2001, p. 46).

A partir dos anos de 1930, iniciou-se a fase de reformulação da atuação do poder público no Brasil (BEISEGEL, 1974). Nesse sentido, a Revolução de 30¹⁵ pode ser considerada o marco dessa nova etapa, sendo uma das características básicas à centralização da vida política e administrativa do país. Se anteriormente a Constituição de 1891 consolidou o domínio político das “oligarquias” regionais sob o predomínio dos setores agroexportadores do centro-sul, “após a Revolução de 30 é a Nação como um todo que se afirma diante de suas divisões internas” (BEISIEGEL, 1974, p. 68). Com essa centralização, muitos problemas passaram a ser vistos como nacionais, entre eles o da educação popular.

Após esse acontecimento histórico, o governo federal passou a atuar diretamente nos setores: social, político e econômico do país, fato que implicou profundas mudanças na estrutura jurídica e aparelhamento dos estados. Dessa forma, os que já existiam ganharam novas dimensões e foram reorganizados. Com isso, houve também a criação de outros órgãos técnicos e administrativos¹⁶ em diferentes áreas de atuação do poder público. No campo da educação, as atividades oficiais “aparecem marcadas pela tendência à centralização e pelo consequente aumento de complexidade dos órgãos técnicos e administrativos” (BEISIEGEL, 1974, p. 69).

A Revolução de 1930 também teve repercussão no campo da educação através da retomada do entusiasmo pela educação.¹⁷ Após a recomposição do poder político, iniciaram-se as reivindicações em seu favor, de modo que sociedades privadas com caráter humanista foram organizadas para pressionar a União a auxiliar na difusão do ensino. Para os educadores participantes desse movimento, era necessária uma política nacional de educação em que esse órgão fosse responsável pela propagação do ensino elementar, laico, gratuito e obrigatório (PAIVA, 1973).

¹⁵ “Movimento político-militar que determinou o fim da Primeira República (1889-1930) e originou-se da união entre os políticos e tenentes que foram derrotados nas eleições de 1930 e decidiram pôr fim ao sistema oligárquico através das armas. Após dois meses de articulações políticas nas principais capitais do país e de preparativos militares, o movimento eclodiu simultaneamente no Rio Grande do Sul e Minas Gerais, na tarde do dia 3 de outubro. Em menos de um mês a revolução já era vitoriosa em quase todo o país, restando apenas São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Pará ainda sob controle do governo federal. Finalmente, um grupo de militares exigiu a renúncia do presidente Washington Luís e pouco depois entregou o poder a Getúlio Vargas” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2018).

¹⁶ Em 1930, o governo criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, no qual Francisco Campos foi nomeado ministro. Já no início de 1931, foi empreendido pelo governo provisório reformas no Ensino Superior (Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931) e Secundário (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931). Além desses, foi estabelecido o Decreto n. 20.348, de 29 de agosto de 1931, que obrigava os estados e municípios a aplicar “determinadas porcentagens de suas rendas tributárias na manutenção dos serviços de ensino. Ainda em 1931, o Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro estabelecia o Convênio de Estatísticas Educacionais” (BEISIEGEL, 1974, p. 70).

¹⁷ “O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década de 1920, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem aquilo que, na década de 1920, foi sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001, p. 135).

Nessa perspectiva, em 1932, foi fundada a Cruzada Nacional e Educação, campanha que seus promotores acreditavam ser a salvação pública. Após a sua criação, ela foi reconhecida pelo governo como uma entidade de utilidade pública, de forma que seus principais colaboradores eram dos setores encontrados “no seio das forças armadas, das classes conservadoras, da indústria, do comércio, dos particulares”, numa união contra a ignorância popular” (PAIVA, 1973, p. 120). Nesses espaços, a campanha encontrou seus militantes e angariou fundos para a criação das escolas.

O prestígio dos profissionais da educação nesse período pode ser visto através da influência exercida no Convênio Estatístico de 1931, firmado entre a União e os estados que fixavam normas e formas de ação conjunta para uniformizar as estatísticas de ensino. Em 1932, a confecção do Manifesto dos Pioneiros¹⁸ também demonstrava a importância desses fatores, sendo nele fixados os objetivos dos educadores em relação ao sentido fundamental da política educacional brasileira. Tal manifesto influenciou a criação da Constituição de 1934 (PAIVA, 1973).

Esta última instituiu o Plano Nacional de Educação sob a responsabilidade do governo federal, que ficou incumbido de sua coordenação e fiscalização em todo o país. O plano determinava quais eram as competências da União, dos estados e municípios em relação à educação. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), o plano nacional de educação:

Vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Com a implantação do Estado Novo no ano de 1937, ocorreram modificações nas políticas educacionais, uma vez que o novo regime “tinha diretrizes definidas e ideologia própria a ser difundida pela educação”. (PAIVA, 1973, p. 131). A estratégia do novo governo no campo educacional, ao capacitar mão de obra e democratizar a educação elementar através da expansão da rede de ensino, nitidamente objetivava manter a ordem social. A educação voltou a ser pensada como os demais problemas do país. Se anteriormente era utilizada como instrumento de

¹⁸ “Através do manifesto, os pioneiros reclamavam um plano unitário de ensino, uma solução global para o problema educativo, no qual as reformas educacionais fossem vinculadas às reformas econômicas. Afirmavam que, até então, em matéria de ensino no Brasil, tudo era fragmentário e desarticulado, que era necessário seguir um plano nacional com espírito de continuidade e que esta tarefa só poderia ser levada à prática pela União. Protestavam os educadores contra o empirismo grosso dominante na resolução dos problemas educativos, com o que reafirmavam a possibilidade de serem encontradas soluções científicas para as questões educacionais e a qualificação do terreno educacional, como área técnica, pregavam a regionalização do ensino e adaptação do ensino às profissões e indústrias dominantes no meio, podendo ser visto, portanto, como o primeiro apelo em favor do planejamento educacional. Defendiam a educação das massas rurais e do elemento trabalhador nas cidades, servindo de orientação e apoio à toda a política getulista em matéria de educação” (PAIVA, 1973, p. 123-124).

recomposição do poder político, no Estado Novo se tornou um “fator capaz de contribuir para a sedimentação desse poder recomposto como instrumento de difusão ideológica” (PAIVA, 1973, p. 131).

Nesse mesmo ano, foi outorgada a Constituição de 1937, que, diferentemente da anterior (1934), não estabelecia detalhes referentes à competência da União em relação à matéria educacional. A nova constituição manteve de maneira limitada o dever do estado. Ao implantar a obrigatoriedade da Educação Física e Ensino Cívico, o novo regimento se deteve ao ensino pré-vocacional e profissional, que era destinado a classes menos favorecidas, no caso, aos pobres, considerado como “o primeiro dever do Estado”, a ser cumprido com a colaboração das ‘indústrias e sindicatos econômicos’” (PAIVA, 1973, p. 132). A ênfase nesses aspectos não ocorreu por acaso, pois:

A educação compunha um quadro estratégico governamental importante para o Estado Novo (inclusive como meio de preparação de mão qualificada para as empresas) que a organização dos grandes serviços do ensino técnico-profissional em cooperação com o empresariado (SENAI) antecede de alguns anos o funcionamento efetivo do Fundo Nacional do Ensino Primário. Da mesma forma, as Leis Orgânicas relativas ao ensino industrial (decreto n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942) e do ensino comercial, antecedem a Lei orgânica do Ensino Primário, que só será decretada após a queda de Vargas. (PAIVA, 1973, p. 132).

Conforme citado, em 1942 o então ministro da educação, Gustavo Capanema,¹⁹ promulgou as Leis Orgânicas de Ensino²⁰, que reformavam do ensino primário ao médio. De acordo com Hilsdorf (2011, p. 101) tais leis tinham como objetivo construir um sistema centralizado e articulado intrapartes e, “atingiram tanto o ensino público quanto o particular mediante o

¹⁹ “Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. No ano de 1927 iniciou sua vida política ao eleger-se vereador em sua cidade natal. Em julho de 1934 foi designado por Getúlio Vargas a dirigir o Ministério da Educação e Saúde, permanecendo no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, a nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil. Na área educacional tomou parte do acirrado debate então travado entre o grupo ‘renovador’, que defendia um ensino laico e universalizante, sob a responsabilidade do Estado, e o grupo ‘católico’, que advogava um ensino livre da interferência estatal, e acabou conquistando maiores espaços na política ministerial. Em 1937 foi criada a Universidade do Brasil a partir da estrutura da antiga Universidade do Rio de Janeiro. Imbuído de ideais nacionalistas, Capanema promoveu a nacionalização de cerca de duas mil escolas localizadas nos núcleos de colonização do sul do país, medida intensificada após a decretação de guerra do Brasil à Alemanha, em 1942. No campo do ensino profissionalizante foi criado, através de convênio com o empresariado, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Na área de saúde foram criados serviços de profilaxia de diversas doenças. Outra importante iniciativa do ministério foi a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Span). Capanema buscou, como ministro, estabelecer um bom relacionamento com os intelectuais brasileiros, tendo sido auxiliado nessa tarefa pelo poeta Carlos Drummond de Andrade, seu chefe-de-gabinete. Faleceu em 1985 no Rio de Janeiro” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2018).

²⁰ As Leis Orgânicas de Ensino foram editadas por meio de decreto-lei, entre 1942-1946, na seguinte sequencia: 1942, ensino industrial; 1942, ensino secundário; 1943, ensino comercial; 1946, ensino primário; 1946, ensino normal; 1946, ensino agrícola (HILSDORF, 2011).

mecanismo da equiparação, com efeitos legais para as escolas privadas que se submetessem à fiscalização federal”.

Após o fim do Estado Novo, o Decreto-lei 8.529, promulgado em 1946, estabeleceu a reforma do ensino primário. A partir disso, ele foi dividido em duas categorias. A primeira, ensino primário fundamental, foi subdividida em primário elementar, com 4 anos de duração, e primário complementar de um ano, sendo este destinado a crianças de 7 a 12 anos. A segunda categoria referia-se ao ensino primário supletivo. Com duração de dois anos, era destinado à educação de adolescentes e adultos que não haviam cursado o ensino primário na idade estabelecida (ROMANELLI, 2013).

O período político também foi marcado por um governo que incentivou a realização de estudos sobre a situação educativa do país. Dessa forma, em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), com o intuito de promover estudos e centralizar informações referentes à educação desenvolvida no país. Por meio dos primeiros estudos realizados pelo Inep, constatou-se a precariedade do ensino de primeiro grau. Ainda devido aos resultados apresentados, em 1942 foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) “‘formado pela renda proveniente dos tributos federais que para esse fim viessem a ser criados’, destinado à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país” (PAIVA, 1973, p. 139).

No ano de 1945, 70% dos recursos do FNEP passaram a ser destinados à construção de prédios escolares, fato que possibilitou a expansão da rede elementar de ensino em todo o país. O crescimento do número desses empreendimentos a partir de 1946 foi visível. “Os 28.300 prédios de 1946 eram 77.000 em 1958, 98.000 em 1962, 107.411, em 1964 e 134.909, em 1969, graças não somente aos recursos do FNEP, mas também aos esforços estaduais e aos programas de ajuda externa voltados para a educação” (PAIVA, 1973, p. 149). Dessa forma, através do FNEP, criaram-se condições para que as matrículas nesse nível de ensino crescessem mais que nos períodos anteriores (PAIVA, 1973).

Apesar do grande crescimento do número de matrículas nas instituições escolares, a educação primária ainda sofria com a qualidade de ensino oferecida à população. De acordo com Paiva (1973), no começo do período de redemocratização, a qualidade de ensino era extremamente precária, e um dos motivos para esse fato foi a admissão de professores leigos para atuarem nas escolas. Devido a essa educação precária, o ensino primário não conseguiu manter altos níveis de motivação para os estudos nem de rendimento escolar, que, ainda somados às difíceis condições de

vida da população escolar, resultava em elevados números de evasão e repetência, que ocorriam principalmente nos primeiros anos dessa etapa escolar.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos e as escolas noturnas no Brasil e em Minas Gerais

Ao final do século XIX e início do XX, a falta de instrução e trabalho das classes populares passou a ser vista como um problema que ameaçava o progresso e a construção da nova nação brasileira. Dessa forma, segundo Peres (2002, p. 84), começou-se a disseminar o discurso moralista, político, econômico e filantrópico, de modo que a “ignorância, a pobreza, a criminalidade e as doenças, como alcoolismo, sífilis, tuberculose, eram tratadas como moléstias da mesma ordem”, sendo capazes de degenerar a sociedade. Direcionado às classes populares, tal discurso tinha o objetivo de normatizar a vida dessas pessoas, ao relacionar a falta de instrução e de trabalho com a criminalização. “Bom cidadão, honrado, honesto, correto, era aquele que, cultivando o espírito através da instrução e dedicando-se arduamente ao trabalho, estava longe da realidade perversa da criminalidade e das doenças” (PERES, 2002, p. 84).

Nesse período, o Brasil passava por profundas transformações nos campos político, econômico e cultural. A partir disso, precisavam ser consideradas questões, como “fim da escravidão, mudança no regime político, ascensão da lavoura cafeeira, ingresso de grandes contingentes de imigrantes no país, introdução de ideais positivistas entre a intelectualidade brasileira”. (PERES, 2002, p. 84). Ainda, a educação brasileira apresentou particularidades que precisam ser consideradas, como o discurso

da civilidade, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho. [...]

É neste contexto, e para atender estes objetivos, que os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo o país. A gênese das escolas noturnas de instrução primária está, portanto, intimamente relacionada com as transformações que se processaram na realidade brasileira do século passado (PERES, 2002, p. 84).

Ao discorrer sobre a história das instituições escolares noturnas, Peres (2002) informa que esta se confunde com a história da educação de adultos, visto que ambas foram criadas com o objetivo de atender jovens e adultos advindos das classes populares. No entanto, existem especificidades entre os dois temas; apesar de as escolas noturnas serem criadas para oferecer o ensino primário a jovens e adultos, “na prática se tornaram cursos que atendiam clientela de qualquer faixa etária, especialmente trabalhadores” (PERES, 2002, p. 86). Assim, no intuito de

entender o surgimento das escolas noturnas e sua expansão no Brasil, será apresentada a seguir a história da Educação de Jovens e Adultos no país e, posteriormente, em Minas Gerais.

Como citado, com a descentralização do ensino ocorrida no período Imperial através do Ato Adicional de 1834, as províncias se tornaram responsáveis pelo ensino primário e secundário. Esse período é considerado importante no processo de institucionalização da escola no Brasil, pois ocorreram várias discussões nas assembleias provinciais sobre como aconteceria a inserção das chamadas “camadas inferiores da sociedade”, isto é, “homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos, nos processos formais de instrução” (SOARES; GALVÃO, 2009, p. 260). Desse modo, como responsáveis pelo seu ensino, as províncias formularam políticas específicas para a instrução de jovens e adultos.

Ao discorrer sobre a criação das escolas para adultos no Brasil, Paiva (1973) aponta que, apesar de o regulamento de 1854 estabelecer que para cada escola de segundo grau, com dois professores, uma escola para adultos deveria ser criada, essas instituições não surgiram no referido período. De acordo com a autora, a primeira escola noturna que se tem conhecimento no país foi instalada em São Bento, no Maranhão, e administrada por João Miguel da Cruz no ano de 1860. A partir dessa data, as escolas noturnas se multiplicaram na maior parte das províncias do Império por meio de iniciativa oficial; em 1876, já havia no país 117 instituições noturnas (PAIVA, 1973).

Em relação à criação dessas instituições no município da Corte, de acordo com Soares (1995), em 1872 a Câmara Municipal fundou a primeira escola municipal da localização, nomeada São Sebastião, que recebeu em suas instalações um curso noturno. Posteriormente, ela foi renomeada para Benjamim Constant. É preciso destacar que até aquele ano não havia sido tomada nenhuma providência para atendimento aos adultos. O segundo curso noturno foi instalado em 1875, quando foi criada a segunda escola municipal que recebeu o nome de São José.

No ano de 1878 foi apresentado o Decreto n. 7.031A pelo então ministro e secretário de negócios do Império, Carlos Leônio de Carvalho, que determinou a criação de cursos noturnos para adultos analfabetos nas instituições públicas de educação primária de sexo masculino, localizadas no município da Corte. De acordo com Freire (1989, p. 95) o decreto determinava que:

Estes cursos funcionariam à noite, com duas horas de aulas no verão, de outubro a março, e três horas no inverno, de abril a setembro (Art. 3); abertos à clientela masculina adulta – maiores de quatorze anos – livres e libertos (Art. 50); com normas disciplinares explícitas (Art. 13 e 14); com esquema rigoroso de punições (Art. 7, 16, 17, 18, 19 e 20) e recompensas (Art 10, 11, 12, 38, 39, 40); onde deveria lecionar as mesmas matérias das escolas públicas de 1 grau diurnas (Art. 1).

Segundo Peres (2002), o decreto foi importante para a institucionalização dos cursos noturnos no país, pois suscitou discussões sobre o tema. Além disso, foi a primeira legislação específica para regulamentar os cursos noturnos no país. Essa determinação obteve grande alcance, visto que não se restringiu apenas ao município da Corte, tornando-se referência para as províncias criarem seus cursos noturnos.

Soares (1995, p. 24), ao discorrer sobre tal dispositivo, aponta que o decreto estabeleceu uma ligação entre o grau de instrução e a reforma eleitoral,²¹ pois “a eleição passou a ser de forma direta, com restrição ao voto do analfabeto. Visando ampliar as bases eleitorais, o decreto previu a multiplicação das escolas para adultos no Município da Corte”.

No ano de 1879, a Reforma Leônio de Carvalho foi transformada em lei, estabelecendo, dessa maneira, a reforma do ensino primário, secundário e superior e tornando:

Obrigatório o ensino entre 7 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos. Preconizava a criação de escolas noturnas para evitar a improvisação de professores, estabelecendo ainda que o Governo Central poderia criar ou auxiliar escolas normais nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos (PAIVA, 1973, p. 71).

Observa-se, então, que a reforma citava como objetivo para a criação de escolas noturnas, evitar a improvisação de professores. Porém, durante toda esta pesquisa, foi possível notar que esse fato era recorrente, ou seja, aqueles que atuavam no turno diurno faziam dupla jornada, lecionando também no período da noite. Dentre os vários motivos encontrados, estava a baixa remuneração recebida.

No que se refere ao trabalho dos professores²² nas instituições escolares noturnas, segundo Mafra (1994), estes recebiam gratificações proporcionais ao número de alunos matriculados, sendo preciso no mínimo 30 deles para as classes funcionarem. Durante as aulas, os estudantes deveriam decorar as principais disposições do Código Penal e da Constituição.

Costa (2011), ao discorrer sobre ação do Estado no campo da educação de adultos, informa que até a instituição do Decreto 7.031, de 1878, as associações filantrópicas atuavam de maneira mais evidente nesse campo. O Estado, por sua vez, buscava incentivar essas iniciativas particulares

²¹ No ano de 1881, foi aprovada a Lei Saraiva, projeto que excluiu o direito dos analfabetos ao voto. Conforme Saviani (2008), Rui Barbosa foi favorável ao projeto, pois acreditava que estimularia a difusão da instrução, e o governo passaria a investir na criação de escolas para esse público. Porém, com o novo critério, o corpo eleitoral, que contabilizava 13% da população livre, foi reduzido a 0,8% em 1886. Dessa forma, contrariamente ao que esperava Rui Barbosa, a lei funcionou como uma maneira de exclusão dos analfabetos e não como auxílio.

²² Sobre o trabalho dos docentes, é importante apontar que no ano de 1885 em Pernambuco o regimento das escolas de instrução primária, além de detalhar como seria o funcionamento das aulas, previa que “outras aulas para adultos poderiam ser estabelecidas por professores que, gratuitamente, a isso se propusessem, mediante a autorização do presidente da província funcionando na casa e com os móveis da escola diurna”. (SOARES; GALVÃO, 2009, p. 260).

por meio de subsídios. Assim, importantes cursos particulares foram subsidiados pelo governo imperial, dentre eles, a Associação Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa e o Lycêo de Artes e Officio, instalados no prédio da Inspetora Geral da Instrução. Diante desse fato, Costa (2011, p. 57) levanta a hipótese de que “o lugar da escola noturna não era o lugar de direito dos trabalhadores pobres e analfabetos, mas o lugar de uma dádiva que deveria ser apreciada e devidamente retribuída por estes”.

Em relação ao trabalho desenvolvido por associações filantrópicas, segundo Soares e Galvão (2009, p. 261), em meados do século XIX foram criadas associações de intelectuais em várias províncias, que ministram cursos noturnos a adultos, como “uma maneira de ‘regenerar’ a massa de pobres brancos, negros livres, libertos e até mesmo, em alguns casos, escravos. Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso”. Dessa forma, a educação de adultos foi posta sob a égide da filantropia e caridade, e não como um direito (SOARES; GALVÃO, 2009). Visão que perpassa a história da Educação de Jovens e Adultos, assim como o preconceito com os analfabetos, que, como informado, eram vistos como ignorantes que precisavam ser “regenerados”.

Com a instituição da Constituição de 1891, os estados passaram a ser responsáveis pela organização do ensino primário, normal e técnico profissional. Diante disso, devido às desigualdades econômicas, sociais e culturais e os interesses políticos, a modalidade passou a se desenvolver de maneira desigual nas diversas regiões do país, fato que também se estendia à Educação de Jovens e Adultos.

Entre os anos de 1900 e 1930, as escolas noturnas continuaram ligadas às iniciativas de educação de adultos, em caráter supletivo, sendo instaladas em escolas estaduais primárias noturnas, no intuito de alfabetizar e difundir conhecimentos gerais mínimos. Conforme Mafra (1994, p. 109):

Tais iniciativas se diferenciam quanto: a) à idade de atendimento: 14, 15 e 16 anos; b) aos locais de funcionamento: escolas isoladas, escolas primárias estaduais, firmas e empresas, instituições privadas e sindicatos profissionais, grupos escolares e escolas especiais anexadas aos quartéis; c) ao tipo de curso e de currículo que oferecia.

A ocorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) impulsionou o processo de industrialização no Brasil, gerando mudanças em vários setores da sociedade. No econômico, aconteceu a evolução do modelo exclusivamente agrário-exportador para o modelo parcialmente urbano industrial. A partir desse momento, problemas que anteriormente foram deixados de lado com a consolidação do poder oligárquico e a supremacia do grupo agrário-comercial, ganharam

destaque e voltaram a fazer parte do cenário brasileiro. No campo educacional, retornaram as discussões em relação à educação precária do país, que passou a ser vista como a responsável por todos os problemas existentes na sociedade brasileira, dando início a uma grande campanha contra o analfabetismo (PAIVA, 1973).

Representado como uma doença que precisava de cura imediata, ele ganhou importância como “problema nacional” nos anos finais do Estado Novo, principalmente com a divulgação²³ do recenseamento geral de 1940, em que 55% da população era formada por analfabetos acima dos 18 anos (BEISIEGEL, 1974).

Outro fato que impulsionou a luta contra essa questão no país foi a influência da Unesco. Criada em 1945, a organização estimulava a realização de programas nacionais de educação de analfabetos (BEISIEGEL, 1974). Ela “denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Dessa forma, em 1947, o Departamento Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação e Saúde, criou o Serviço de Educação de Adultos (SEA),²⁴ com o intuito de orientar a coordenação geral dos trabalhos e planos anuais do ensino supletivo. Nesse mesmo ano, foi também lançada no país a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Isso ocorreu com grande euforia, e tinha o objetivo de estender a alfabetização a grandes contingentes. Considerada como a “Campanha de Salvação Nacional”, esta resgatava alguns aspectos do entusiasmo pela educação juntamente com considerações e justificativas técnicas:

Deveria ser ‘uma autêntica campanha de salvação nacional; uma nova abolição’, conduzida pelos educadores anteriormente identificados com o Estado Novo e que agora tinha como diretriz política a quantidade e como diretriz técnica a tentativa de conciliar a campanha de massa (extensiva) com a qualidade e a continuidade do ensino (profundidade). (PAIVA, 1973, p. 179).

As atividades iniciais da campanha foram executadas por meio do plano de Ensino Supletivo, elaborado pelo SEA. Para o primeiro ano de funcionamento, estavam previstas a abertura de 10.000 classes e 500.000 matrículas em todo o país. No decorrer do tempo, o número de classes

²³ A revelação desses dados impedia o Brasil de alcançar o objetivo de passar a imagem de uma nação desenvolvida internacionalmente. Além disso, o país precisava fornecer mão de obra às fábricas, pois vivenciava o período da industrialização.

²⁴ Conforme Beisiegel (1974), o SEA se desdobrava em quatro setores: administração, planejamento e controle, orientação pedagógica e relações com o público. Sua finalidade era a de orientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

deveria aumentar gradativamente, obtendo em 1948, 14.110 delas, em 1949, 15.204 e em 1950, 16.500 (BEISIEGEL, 1974).

Inicialmente, a campanha tinha duas preocupações. A primeira, instalar cursos supletivos para adolescentes e adultos analfabetos em todo o país; e a segunda, incentivar e coordenar esforços, no intuito de obter a colaboração de todos que pudessem ajudar nos trabalhos de difusão da cultura popular, seja de maneira individual, ou seja, através de associações culturais, religiosas e outras (BEISIEGEL, 1974).

Como estratégia em sua divulgação, a CEAA utilizou a publicidade para alcançar apoio, estimular a participação da sociedade e engajamento das administrações regionais no processo de implantação das classes de ensino supletivo. Além disso, ainda contou com forte voluntariado para a sua execução. No caso, é possível visualizar a dimensão que o seu apelo estava alcançando através de uma reportagem publicada no jornal *Correio de Uberlândia*, em que é divulgado que uma criança alfabetizou sua babá:

Dentre os jovens voluntários da Campanha, segundo dados colhidos no Ministério da Educação, encontra-se Pedro Neto Rodrigues Chaves. Tem apenas nove anos de idade e reside em Ituiutaba. A história desse jovem voluntário é simples. Como uma empregada de sua casa não pudesse ir ao curso existente nessa localidade, escreveu Pedro Neto uma carta ao Ministro da Educação, Sr. Clemente Mariani, pedindo uma cartilha para “ensinar sua babá”. E pedia a cartilha, explicava ele, porque a sua, de que há pouco tinha saído, estava muito rasgada... O Ministério da Educação, é claro, enviou a cartilha. E o jovem Pedro Neto conseguiu realizar o seu objetivo que era alfabetizar a sua babá. Exemplos como esse são frequentemente registrados no Departamento Nacional de Educação. E é graças a esse apoio espontâneo de estudantes e de todos quantos têm colaborado voluntariamente na Campanha que o movimento de recuperação de adultos tem alcançado um êxito excepcional (AJUDE..., 1949, p. 2).

Apesar de ser considerada um sucesso pelas autoridades nos anos iniciais de atuação, no começo dos anos de 1950, a CEAA começou a sofrer duras críticas. O material utilizado nas classes era comparado ao Ensino Infantil; lecionavam professores leigos e até semianalfabetos, e os cursos ainda funcionavam em instalações precárias, devido à falta de verbas. Os baixos salários pagos aos professores foi um dos grandes problemas enfrentados durante a execução da campanha. “Representantes de vários Estados chamaram a atenção para a irrigária gratificação oferecida aos professores, com a qual só era possível aliciar um corpo docente despreparado e incompetente”. (PAIVA, 1973, p. 193).

Devido às graves críticas sobre sua atuação, a CEAA começou a entrar em declínio. Nesse sentido, o MEC ainda criou duas campanhas, porém estas contribuíram pouco para a redução dos índices de analfabetismo no Brasil, sendo elas: a CNER, em 1952, e a CNEA, em 1958. Paiva

(1973) caracteriza a CEAA em três fases: a primeira, na qual mantém sua ascensão até o início dos anos de 1950, em um clima de euforia; a segunda: de 1951 a 1954, fase em que as atividades persistiram e se expandiram, não provocando tanto entusiasmo como a primeira; a terceira, quando a partir de 1954 entra em fase de declínio.

No ano de 1958, ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual foi reconhecido o seu fracasso em termos educativos. De acordo com Paiva (1973, p. 192), nesse momento “observa-se que a CEAA havia se mantido fiel ao seu fundamento político, formando novos contingentes eleitorais, e por outro lado – havia efetivamente contribuído para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil”. Institucionalizada, a CEAA ainda funcionou até 1963.

Ao analisar a trajetória da CEAA, vale destacar a sua contribuição na expansão do número de escolas supletivas no país durante o período de sua execução, assim como o número de matrículas efetuados nesses cursos. Antes de seu desenvolvimento, as matrículas efetivas, isto é, alunos que permaneciam matriculados até o final dos cursos somavam: “1943: 94.291; 1944: 95.119; 1945: 101.025; 1946: 120. 165, já durante a campanha: 1947: 473.477; 1948: 604.521; 1949: 665.000; 1950: 720.000”. (BEISIEGEL, 1974, p. 122).

A partir disso, pode-se observar que, mesmo com os problemas relatados em nível político e pedagógico durante a sua execução, a campanha contribuiu consideravelmente para o crescimento das turmas de ensino supletivo no país. Como a maior parcela do público atendido era em sua maioria trabalhadores, e as classes utilizavam instalações de grupos escolares já existentes, nota-se que os cursos funcionavam em horário noturno. Dessa forma, a CEAA também auxiliou a expansão dos cursos noturnos do país, criando a cultura escolar relativa a esse turno e uma estrutura mínima nas instituições para atender alunos operários.

No que se refere às escolas noturnas e à Educação de Jovens e Adultos no estado de Minas Gerais, em 1882 foi instalada na então capital, Freguesia do Ouro Preto, uma escola pública noturna em uma das salas do Lyceo Mineiro, tendo como regente o Padre Cândido Ferreira Velloso, docente responsável pela cadeia da capital. Nesse mesmo ano, foi determinado pelo presidente da província mineira, Theophilo Ottonni, a criação de outras escolas noturnas primárias para adultos nas cidades de Paraíso, Itapiba, Christina, S. Miguel de Guanhães e Santa Bárbara (NOGUEIRA, 2008).

Ainda no ano de 1882, foi instituída em uma das cadeiras do município de São João Del Rey uma escola noturna primária para adultos do sexo masculino, e, para o seu funcionamento, era exigida a frequência de 15 alunos. Conforme Nogueira (2008), várias instituições educacionais

eram mantidas pelos municípios, como a escola noturna municipal de São João Del Rey, criada em 1885, denominada mais tarde, Escola Noturna Municipal Bias Fortes.

Além das municipalidades, Nogueira (2008) relata que desde o final do século XIX os proprietários das fábricas de tecidos do estado se tornaram responsáveis pela instrução de seu operariado com auxílio do governo ou por iniciativa própria. De acordo com a autora, as fábricas foram essenciais na formação da economia de Minas Gerais, visto que aglutinava os capitais que até aquele momento eram empregados nos segmentos agrícolas ou comerciais. Além disso, o setor foi responsável pela formação dos tecelões e operários industriais que por muito tempo foram as maiores categorias profissionais do estado.

A preocupação dos empresários com a educação desses funcionários esteve presente desde a formação de fábricas no estado, uma vez que era necessário qualificar a mão de obra conforme as exigências impostas pela indústria moderna, que introduziu novas funções que exigiam maior especialização técnica. Além disso, parte de sua força de trabalho era composta por crianças ou jovens do sexo masculino em idade escolar e mulheres. Assim, esses espaços mantinham nas vilas operárias escolas diurnas e noturnas²⁵ para ambos os sexos (NOGUEIRA, 2009).

Apesar das diversas iniciativas²⁶ em favor das escolas noturnas no período, a partir dos anos de 1890 ocorreu a diminuição dessas escolas no estado, visto que foi instituído o Decreto n. 260, em dezembro de 1890, determinando que fossem extintas aquelas que não contassem com a frequência de 30 alunos. Dessa forma, das 79 cadeiras existentes, foram extintas 44 aulas noturnas, sendo conservada apenas a escola noturna criada em Ouro Preto, em 1891 (NOGUEIRA, 2009).

De acordo com Mourão (1962), no ano de 1906 o governo João Pinheiro instituiu uma verdadeira reforma da instrução pública em Minas Gerais através da Lei n. 439, que autorizava a reforma nos ensinos primário, normal e superior no estado. Na referida reforma, o ensino primário foi definido como gratuito e obrigatório e ministrado em escolas isoladas, grupos escolares e

²⁵ Ao citar as escolas noturnas criadas por iniciativa dos empresários, Nogueira (2008) aborda que no ano de 1872 a Fábrica de Tecido da Cachoeira, no município de Curvelo, já possuía uma escola noturna para os operários. Em 1874, em Montes Claros, a Fábrica do Cedro registrava também uma escola diurna de primeiras letras. Em 1879, a Fábrica de Tecidos Marzagão de Sabará transformou sua escola diurna em noturna. No mesmo período, na cidade de Pitangui, a Fábrica do Brumado converteu uma cadeira do sexo masculino em noturna. Em 1882, foi criada a escola noturna para o sexo masculino na Fábrica do Cedro. Já em 1883, foi relatada a manutenção de uma escola primária noturna (NOGUEIRA, 2008).

²⁶ Além das associações filantrópicas, desde no início do século XX, as associações de classes também colaboraram com estado no desenvolvimento da educação de adultos, oferecendo instrução aos trabalhadores, fornecendo materiais para o funcionamento das escolas operárias noturnas, “como é o caso das Escolas Operárias noturnas de Guanhães; das escolas noturnas para cada sexo, do Centro Beneficente das Classes Operárias de Juiz de Fora e da escola noturna masculina da União Operária de Curvelo. A primeira de 1901 e as duas últimas de 1911” (NOGUEIRA, 2008, p. 3-4). Já em 1905, a Confederação Auxiliadora dos Operários ganhou destaque na tarefa de instruir os operários, chegando a solicitar sua transformação em grupo escolar do estado no ano de 1912 (NOGUEIRA, 2008).

escolas modelos, sendo estas anexas às escolas normais. É preciso ressaltar que pela primeira vez aparecia a denominação grupo escolar na legislação de ensino do estado. Sobre o ensino primário conforme o autor:

Tratando do ensino primário oficial, o artigo 16 classificava as escolas isoladas em urbanas, distritais e de colônias, podendo ser escolas para cada sexo ou mistas. O artigo 19 previa a possibilidade de criação de escolas rurais nos centros fabris e manufatureiros de população densa. Voltava-se assim a uma categoria de escolas existente nos primeiros anos da república. (MOURÃO, 1962, p. 142).

No que se refere à educação de adultos, segundo Mourão (1962), na Reforma João Pinheiro o governo obrigava a criação de escolas noturnas para adultos, desde que a frequência mínima fosse de 30 alunos.

Já em 1910, no governo de Júlio Bueno Brandão as normas em relação ao ensino foram revisadas, determinando novos padrões²⁷ para os graus: pré-primário, primário e normal. Tais regras foram previstas através da Lei de Orçamento n. 533, de 24 de setembro, do referido ano, porém, foram instituídas como decreto somente no ano seguinte, através do Decreto n. 3.191 (MOURÃO, 1962).

No que se refere às escolas noturnas, conforme Mourão (1962), estavam previstas a criação de uma instituição específica para o sexo masculino, que tivesse frequência mínima de 30 alunos. As escolas dominicais seriam destinadas aos trabalhadores rurais que poderiam frequentar as povoações somente aos domingos e dias santificados. Nesse momento, as escolas noturnas começam a receber um tratamento diferenciado nas políticas educacionais mineiras. Nogueira (2009, p. 161) classifica tal momento como:

De fundamental importância na configuração de uma política que visou a atender à especificidade do público adulto, por meio de medidas específicas, tais como a criação de programas próprios para as escolas e grupos escolares noturnos; a definição de uma idade escolar para os alunos dos cursos noturnos e também a tentativa de se estabelecer a obrigatoriedade de frequência escolar para os analfabetos maiores de quatorze anos de idade.

Segundo Mourão (1962), o programa das escolas noturnas tinha como intuito atender adolescentes e adultos do sexo masculino. O regime educacional nesse caso era o mesmo praticado em escolas singulares, isto é, quatro classes em que os alunos estudavam juntos, tendo o professor a

²⁷ No referido regulamento, as escolas singulares para o sexo masculino, feminino e mistas foram classificadas em urbanas, distritais, rurais e coloniais, de acordo com a sua localização. A idade escolar foi definida de 7 aos 16 anos. Nas escolas mistas, não era permitida a frequência de crianças do sexo masculino que fossem maiores de 14 anos (MOURÃO, 1962).

responsabilidade de dividir as tarefas e manter todas em atividade ao mesmo tempo. As disciplinas de ensino eram as seguintes: Língua Pátria, Aritmética, Geografia, Geometria e Desenho, Lições de Coisas. As aulas funcionavam de segunda a sábado, todas as noites, por três horas. Os horários se dividiam da seguinte maneira:

QUADRO 2 – Programa de disciplinas das escolas noturnas em 1910

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO
1º hora	Leitura 1º e 2º classes	Aritmética 1º e 2º classes	L. Pátria 1º e 2º Classes	Geografia 1º e 2º classes	Leitura 1º e 2º classes	Geometria e Desenho 1º e 2º classes
2º hora	Aritmética 1º e 2º classes	L. Pátria 1º e 2º classes	Geometria e Desenho 1º e 2º Classes	Aritmética 1º e 2º classes	Aritmética 1º e 2º classes	Geometria 1º e 2º classes
3º hora	Exercícios de observação e experiências, com todas as classes, no museu, gabinetes e utilizando aparelhos da escola.					

Fonte: adaptado de Mourão (1962, p. 212).

No programa, era especificado que, enquanto o professor estivesse ministrando aula em uma classe, as outras ficariam ocupadas com atividades de escrita, desenho, corografia²⁸ e contabilidade. Era definido, ainda, que a terceira hora de trabalho seria “facultativa aos alunos, sendo destinadas para os que desejarem receber noções de coisas em breves explicações e experiências simples, que o professor estiver aparelhado para fazer com o material da escola” (MOURÃO, 1962, p. 212).

Em 1917, foi criado através do Decreto n. 4.726 o Grupo Escolar Assis Chagas, primeiro grupo escolar noturno do estado de Minas Gerais, com o objetivo de atender os operários da capital. O curso primário tinha duração de quatro anos, e funcionava das 19h às 21hs. Com a criação do referido grupo, em 1918 a Secretaria do Interior fez novas mudanças nos programas, estabelecendo,

²⁸ “especialidade da Geografia que se dedicava ao estudo geográfico de um país ou de uma de suas regiões, mais concretamente ‘estudo geográfico particular de uma região ou de um país’ ou ‘compêndio que trata do estudo geográfico de uma região ou de um país’. A descrição corográfica clássica incluía em geral um a referência mais ou menos circunstanciada à historiografia local e um estudo demográfico e antropológico das povoações descritas” (COROGRAFIA, 2018).

dessa forma, um programa específico para o grupo escolar e outro para as escolas primárias isoladas noturnas e dominicais (NOGUEIRA, 2009).

No referido período, ocorreu o crescimento das escolas noturnas no estado. Em 1914, os dados estatísticos apontavam que havia 13 escolas noturnas em Minas Gerais para o ensino de adultos. Destas, 10 funcionavam no primeiro semestre de 1914, alcançando “a proporção de quase cinquenta alunos por escola, tendo a frequência chegado a cerca de 38%”. (NOGUEIRA, 2009, p. 171). É preciso notar que, apesar da frequência baixa, o número de alunos era superior ao exigido pela legislação.

Esse fato pode ser um forte indício de que havia grande interesse dos operários por tais escolas. Já no segundo semestre, foram apresentados dados mais significativos, “pois o percentual de frequência foi de 52%, na razão de 53 alunos por escola. Normalmente, o que se via no segundo semestre era uma forte redução na frequência de todas as escolas, e foi o que também ocorreu nas escolas noturnas mineiras”. (NOGUEIRA, 2009, p. 171).

Em 1915, o número de escolas noturnas aumentou para 20, já em 1916 esse número subiu para 25 escolas. Em 1917, já havia em Minas Gerais 24 escolas noturnas. Apesar do crescimento dessas instituições, devido à baixa frequência apresentada, os cursos noturnos foram considerados não satisfatórios pelas autoridades, sofrendo, dessa forma, medidas restritivas. Nogueira (2009) levanta a hipótese de que, devido a esse fato, nos anos seguintes não houve a criação de nenhuma escola noturna no estado. Conforme a autora “Somente a partir de 1920 foram criadas novas escolas noturnas e no ano de 1926, o governo mineiro autorizou a criação do segundo grupo escolar noturno do estado, na cidade de Juiz de Fora, denominado Grupo Escolar Estevam de Oliveira”. (NOGUEIRA, 2009, p. 171).

No ano de 1920, o governo de Arthur Bernardes implantou uma nova reforma de ensino através da Lei n. 800, de setembro, que reorganizou o ensino primário no estado. Com a mudança, o ensino público primário foi dividido nas categorias: fundamental e complementar. “O primeiro, leigo, obrigatório e gratuito; e o segundo, também leigo, seria facultativo, e para os menores pobres, gratuito” (NOGUEIRA, 2008, p. 12).

Segundo Mourão (1962), as leis de ensino instituídas por Arthur Bernardes tinham rigorosos dispositivos para obrigar a instrução primária. No Artigo 33 da Lei. 800 era prescrito que os pais, tutores ou responsáveis por menores entre 7 e 14 anos eram obrigados a zelar pela sua frequência, desde que residissem a menos de 3 quilômetros da escola. Caso isso não fosse cumprido, “haveria multa de 10\$000 aos infratores, e na falta, prisão por três dias” (MOURÃO, 1962, p. 324). Em

relação às escolas noturnas, foi imposto que nos lugares onde existissem essas instituições, os analfabetos maiores de 14 anos e menores de 18 deveriam frequentá-las “até aprenderem perfeitamente a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, a regra de três e o sistema métrico” (MOURÃO, 1962, p. 324).

Em agosto de 1924, foi aprovado um novo Regulamento de Ensino primário através do Decreto n. 6, que passou a vigorar a partir de 1925. As escolas públicas foram divididas em três categorias: infantis, primárias e complementares, e o governo estadual ainda poderia subvencionar o ensino primário oferecido pelos municípios, associações ou particulares. O referido regulamento reafirmou no estado a obrigatoriedade do ensino primário fundamental para a faixa etária de 7 a 14 anos em locais que houvesse o suficiente de escolas públicas ou particulares subvencionadas (MOURÃO, 1962).

Em relação às escolas primárias, estas foram classificadas como: rurais, noturnas²⁹ e ambulantes (2 anos de curso); distritais, urbanas reunidas e grupos escolares (4 anos de curso). Segundo Mourão (1962, p. 344), as disciplinas oferecidas pelas primeiras seriam as seguintes:

As escolas ambulantes, noturnas e rurais tinham, nos cursos respectivos, as seguintes disciplinas: a – Leitura e Escrita; B – Língua Pátria; C – as quatro operações fundamentais da Aritmética e decimais; D – generalidade acerca do mundo e rudimentos de corografia do Brasil; E – história sumária de Minas Gerais e noções de Educação Moral e Cívica; noções de Higiene individual e Urbanidade.

Já em 1927, foi aprovado um novo regulamento para o ensino primário, por meio do Decreto n. 7.970A, que entrou em vigor no ano seguinte. A norma fez parte da chamada Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais. Nela, o ensino público primário foi dividido em duas categorias: fundamental e complementar, sendo o último em caráter técnico profissional e com um regulamento à parte (MINAS GERAIS, 1927).

Em relação ao Ensino Fundamental, este foi definido como obrigatório e leigo, dividindo-se em dois graus: escolas infantis de primeiro grau (três anos de curso); e o segundo, escolas primárias (três anos de duração). Estas últimas foram classificadas em: rurais (três anos de curso), distritais e urbanas singulares (três anos de curso), escolas reunidas e grupos escolares (quatro anos de curso), escolas para débeis orgânicos, escolas ou classes especiais para os retardados pedagógicos. Apesar de não classificar as escolas noturnas, o regulamento citava em seu Artigo 255 que poderiam ser

²⁹ De acordo com Nogueira (2008), em relação ao horário das aulas noturnas, o referido regulamento manteve seu início às 18h30min. e término às 21h. A matrícula mínima para abertura das classes era de 35 alunos, com frequência de 20 alunos. O ano letivo se iniciava em janeiro e finalizava em novembro, tendo aulas todos os dias, com exceção dos domingos, quintas-feiras e alguns feriados.

criadas para o público adulto nas localidades em que o governo julgasse conveniente, de preferência nos centros industriais (MINAS GERAIS, 1927).

O número de matrículas mínimo nas classes seria de: escola rural e noturna (30 a 35 alunos), distritais (35 a 40) e urbanas (40 a 45 alunos). Já em relação à frequência, esta era estabelecida como: escola rural e noturna (20 alunos), distrital (25 alunos) e urbana (30 alunos). O horário de funcionamento das escolas também foi definido como: grupos escolares e escolas reunidas, das 11h às 15h30min.; escolas noturnas, das 18h30min. às 21h e escolas singulares, das 11h às 15h30min. O regulamento ainda proibia a matrícula de menores que não tivessem completado os 7 anos de idade ou houvessem excedido os 14 anos. Já nas escolas noturnas, eram proibidas as matrículas de menores de 14 anos (MINAS GERAIS, 1927). Não foi encontrado um programa específico para as escolas noturnas no referido regulamento.

No que se refere ao desenvolvimento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em Minas Gerais, de acordo com Soares (1995), desde a fundação da capital do estado em 1897 até o ano de 1930, havia em Belo Horizonte 10 grupos escolares. Com o desenvolvimento da campanha, apenas em 1947 já haviam sido criados mais 5 grupos escolares. Em março de 1947, foi enviado um telegrama ao professor Lourenço Filho, ressaltando os dados alcançados através da campanha. Segundo os números enviados, as matrículas de adolescentes e adultos somavam 70.000 alunos e ainda podiam chegar a 100.000, fato que era considerado como um verdadeiro acontecimento público (SOARES, 1995).

Ainda no início de 1947, foi criada a Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos que ficaria responsável pelo desenvolvimento da campanha em Minas Gerais. A primeira recebeu da coordenação geral da campanha um grande número de materiais para o desenvolvimento dos trabalhos a ser realizados, pois estava prevista a abertura de 1.500 classes de ensino supletivo nessa localização. Devido ao seu extenso território e densa população, elas foram distribuídas entre os 288 municípios, conforme o recenseamento geral de 1940 (SOARES, 1995).

As normas para a instalação das classes de alfabetização de adolescentes e adultos seguiram o Plano Nacional de Educação de Adultos³⁰, sendo estabelecidas através da Portaria n. 8, de 1947. De acordo com as regras, cada classe receberia de 50 a 60 alunos, que seriam distribuídos em duas turmas sob a responsabilidade de um docente que ministraria as aulas em dias alternados em cada

³⁰Em Minas Gerais, o Serviço de Educação de Adultos tinha como principal função designar professores para atuar nas classes de educação de adultos. Porém, na maioria das vezes, a escolha ocorria por indicação de políticos locais ou através de diretores dos estabelecimentos, o que fazia com que a maioria dos professores das classes fosse leiga em relação à educação de maneira geral (SOARES, 1995).

uma delas. Elas aconteceriam de segunda a sábado, durante duas horas, no período noturno. A duração dos cursos seria de dois anos com o objetivo principal de alfabetizar (SOARES, 1995).

A remuneração recebida pelos docentes foi duramente criticada em toda a execução da campanha, principalmente em seus anos finais de existência. “Nos momentos iniciais da Campanha, embora a remuneração fosse ‘pouquíssima’, o propugnado ‘amor à causa’ fazia com que ‘as regentes de classe se encantassem’ com essa ‘gratificação’, ‘muito pequena’” (SOARES, 1995, p. 101). Além disso, outra crítica sofrida foi em relação ao material utilizado na campanha, que não se diferenciava do ensino regular.

A CEAA também contou com a colaboração de voluntários individuais, instituições, igrejas e empresários. Porém, com o decorrer dos anos, esse tipo de participação se tornou escassa. No congresso de 1958, houve um grande número de queixas em relação à baixa remuneração e qualificação dos docentes que atuavam na iniciativa (SOARES, 1995).

Apesar da euforia e dos números apresentados nos anos iniciais, com o passar do tempo o desenvolvimento da campanha em Minas Gerais, assim como nos demais estados do país, começou a perder forças. Em 1958, ainda foi lançada a experiência de Leopoldina, vinculada à Campanha Nacional de Analfabetismo, que se tornou referência para o país. Porém, apesar de prever o combate ao analfabetismo em todas as idades, ela se limitou ao Ensino Infantil, como expansão do sistema regular de ensino (SOARES, 1995).

Com o intuito de se discutir a ampliação do ensino e as dificuldades enfrentadas na Campanha de Educação de Adultos, o governo de Minas Gerais realizou em 1958 um seminário regional em Belo Horizonte. Além desse, ainda ocorreram outros com o objetivo de se discutirem os problemas em termos regionais e locais para serem abordados no II Congresso de Educação de Adultos. No entanto, não foi obtida uma participação significativa no evento, pois foram apresentados somente dois trabalhos que não se diferenciaram dos outros estados (SOARES, 1995). Dessa maneira, após o evento, a campanha entrou em declínio, assim como nos demais estados do Brasil, sendo extinta em 1963.

1.3 Instituições escolares noturnas primárias no município de Uberlândia (1933 a 1959)

Em relação à criação de escolas noturnas primárias em Uberlândia, em março de 1923, através da Lei n. 278, foi decretada a criação da primeira escola noturna do município de Uberabinha. De acordo com a referida lei, a instituição seria direcionada ao sexo masculino, e

deveria receber apenas alunos maiores de 16 anos (UBERABINHA, 1924, p. 10). No entanto, a escola foi instalada somente no ano seguinte. Segundo Vieira (2009), a instituição funcionou apenas durante o seu primeiro ano de atuação, sendo suprimida antes do final do ano letivo, devido à falta de frequência e consequente evasão dos alunos.

A partir de pesquisas sobre as escolas e grupos escolares noturnos existentes no período de 1933 a 1959, foram encontradas as seguintes instituições:

QUADRO 3 – Grupos escolares e escolas noturnas de Uberlândia (1933 a 1959)

ANO DE INSTALAÇÃO	ESCOLA
1933	Escola Noturna Municipal para o sexo feminino
1935	Escola Noturna Municipal Benedito Valadares ³¹
1945	Escola Municipal Modelo Governador Valadares
1946	Escola Municipal Padre Ancheta
1947	Escola Noturna para Alfabetização de Adultos da Cerâmica “Eldorado”
1948	Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo
1957	Grupo Escolar Noturno Governador Valadares

Fonte: Uberlândia (1933b, 1938a, 1945a, 1946f, 1948c).

A primeira escola noturna feminina encontrada no período proposto foi a Escola Noturna Municipal para o Sexo Feminino em 1933. Subvencionada pelo município, funcionava anexa ao Externato Espírito Santo, tendo como professora a normalista Judith Vasconcelos. Ela era dividida em três classes multisseriadas, que ocupavam o mesmo espaço: 1º ano, 2º ano e 3º ano, seguindo a classificação adotada no programa oficial do estado. Disciplinas como Linguagem e Aritmética eram ministradas para as alunas. No mês de agosto, a escola foi transferida para uma sala do Grupo Escolar Estadual Júlio Bueno Brandão³², instalado na Praça da República (atualmente, Praça Tubal Vilela) (UBERLÂNDIA, 1933b).

No início do ano seguinte, em visita à escola, o inspetor escolar ordenou à professora que eliminasse as alunas que estivessem inscritas no 3º ano (UBERLÂNDIA, 1934a, p. 8). De acordo com ele, esse fato levaria ao melhor aproveitamento da turma, deixando um número de alunas suficiente para ocupar o tempo que era apenas de duas horas de aula. Embora a escola fosse constantemente elogiada por sua disciplina, organização e empenho da professora e das alunas, conforme demonstra as citações a seguir, o grupo escolar funcionou apenas durante dois anos:

³¹ A partir de 1947, a escola passou a se chamar Grupo Noturno Augusto César.

³² O Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, atual Escola Estadual Bueno Brandão, foi criado em 1911 pelo então governador do estado, Júlio Bueno Brandão. No entanto, suas atividades somente tiveram início em 1 de fevereiro de 1915, pelo Decreto 3.200 (CARVALHO, 2002).

Estão bem feitos todos os exercícios nos cadernos de provas mensais, e nota-se bem o aproveitamento nos estudos pelo que assistimos nas diferentes aulas. Nada tenho a observar sobre a disciplina da escola, que é ótima, e bem assim a execução do programa que está sendo aplicado fielmente (UBERLÂNDIA, 1933c, p. 3).

As provas de exercícios nos cadernos de linguagem estão feitas com asseio e bom tipo de letras. Nota-se boa organização em todos os trabalhos escolares, e a professora está cumprindo fielmente as obrigações do seu cargo (UBERLÂNDIA, 1934c, p. 9).

Em 1935, a escola feminina se juntou à escola noturna masculina, que funcionava também no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, formando, assim, a Escola Noturna Municipal Benedito Valadares. A primeira passou a ocupar cinco salas do grupo escolar. No termo de reabertura das salas, foi relatado que os matriculados eram todos maiores e operários. A professora Judith Vasconcelos, que atuava no grupo feminino, tornou-se diretora da escola, onde havia ainda quatro professoras. Em 1947, a escola passou a ser registrada como Grupo Escolar Noturno Augusto César. No caso, foram encontradas atas das reuniões realizadas até o ano de 1955, porém a sua documentação de matrículas consta até o ano de 1958. Em 1949, foi acrescido o 5º ano como parte do ensino oficial oferecido pelo estado (SILVA, 2015).

FOTO 1 – Alunos e professores do Grupo Escolar Noturno Municipal Augusto César



Alunos e professores do Grupo Noturno Municipal Augusto César. Da esquerda para direita: Anita Vilela, Carmem Pimentel, Alyria Cunha Rezende, Helenita de Castro, Ruth Barbosa e Sebastiana Arantes

Fonte: ALUNOS..., [194?].

A Foto 1 representa um dos poucos registros em imagem da Escola Noturna Municipal Benedito Valadares, encontrados durante a pesquisa. Através dela é possível elucidar o perfil da instituição e dos alunos atendidos.

Inicialmente, nota-se, entre alunos e professores, o ar de respeito e seriedade no momento do registro. Observa-se, ainda, que poucos alunos estão sorrindo, e alguns deles apresentam um olhar de estranhamento ou desconfiança, fato que demonstra a pouca intimidade com a fotografia. Os braços estão cruzados ou estendidos, e as pernas, juntas. De acordo com Souza (2001), o modo como eles foram ordenados, em fileiras sucessivas, uma sobrepondo à outra, pode ter sido uma técnica encontrada para enquadrar uma grande quantidade de alunos. Em relação à pose na imagem, esta consiste “na primeira metade do século XX, em um ritual de compenetração. A escola é o espaço da ordem, da obediência, do silêncio e da disciplina” (SOUZA, 2001, p. 90).

Acredito que a fotografia tenha sido tirada em um momento solene ou festivo no grupo escolar, pois os trajes dos alunos são poucos usuais para o cotidiano de trabalhadores. Alguns homens estão de paletó e gravata. A vestimenta dos meninos mais novos alterna entre calça e bermuda; um aluno se apresenta com roupa social e descalço. As mulheres e meninas se apresentam com vestido, e outras de saia e blusa. Ainda na imagem, percebe-se que não há um padrão de idade entre os estudantes, de modo que são apresentadas algumas crianças, adolescentes e adultos misturados entre si. Como será visto adiante, a escola era frequentada por meninos e meninas, homens e mulheres. Outra característica que não pode ser ignorada nessa análise é a predominância de alunos negros na instituição. Não há nenhuma referência à cor de pele dos alunos nos documentos localizados, porém a imagem demonstra bem esse aspecto.

A Foto 2 também foi tirada na Escola Noturna Municipal Benedito Valares. A imagem ainda parece se referir a um momento solene do grupo escolar, devido ao vestuário dos alunos. Novamente visualizamos homens e crianças no mesmo espaço. Além disso, é possível perceber que os adultos estão ao fundo, e os meninos menores sentados na parte da frente. Então, observa-se que foi feito um esforço para que todos conseguissem aparecer na fotografia. Ocupando o lugar central estão as professoras da instituição, juntamente com o inspetor escolar. Nessa imagem, percebe-se mais uma vez que o número de alunos negros é predominante na escola. Devido ao fato de a imagem ter sido captada à noite, parece ter sido tirada no pátio da escola para aproveitar a claridade das luzes do espaço.

FOTO 2 – Alunos e professores do Grupo Escolar Noturno Municipal Augusto César



Fonte: ALUNOS..., [19--].

Em relação à população negra de Uberlândia, segundo Kinn (2006), em meados do século XX já havia sua grande presença no município. De acordo com a autora, a sua migração para a cidade ocorria por meio das redes de sociabilidade que se estabeleciam através dos laços de parentescos e amizade. Como as pessoas moravam nas cidades próximas e fazendas, a vivência com aqueles que já habitavam Uberlândia facilitava essa chegada, pois criava-se um ambiente de segurança junto aos parentes e amigos. O trabalho próximo às residências era outro fator que estimulava a vinda de famílias negras para o município.

Carmo (2000), ao pesquisar as funções exercidas por essa população em Uberlândia entre anos de 1945 e 1960, relata que as atividades consideradas “funções de preto” eram poucas e demandavam grande esforço físico. O autor as resume em dois grupos, sendo o primeiro: atividades exercidas nos curtumes, charqueadas, fábricas de banha, máquinas de beneficiar arroz e os saqueiros; e o segundo: formado por atividades ligadas à construção de infraestrutura da cidade, como o calçamento das ruas, trabalho em pedreiras e olarias.

Conforme Carmo (2000), um grande número de trabalhadores negros urbanos do município estava alocado em algumas “funções de preto”, enquanto os demais se inseriam em outras atividades juntamente com os outros trabalhadores, tais como:

Construção civil, sapatarias, ou como lavradores, limpadores de quintais, apanhadores e vendedores de lenha, operários das máquinas de beneficiar algodão, fábricas de artefatos de couro, fábricas de móveis, fundições, oficinas mecânicas, alfaiatarias, panificadoras, serralherias, carpintarias e fábricas de carroças e carrocerias, serrarias, fábricas de artefatos de ferro e aço, entre outros (CARMO, 2000, p. 51).

Nas décadas de 1940 e 1950 os Bairros Vila Osvaldo, Vila Operária, Vila Martins e Patrimônio eram majoritariamente habitados por famílias negras, sendo o último citado conhecido historicamente como um dos primeiros espaços negros ocupados de Uberlândia (CARMO, 2001). Os grupos escolares noturnos recebiam alunos de todas as localidades da cidade. Especificadamente o Grupo Escolar Augusto César (representado na Foto 2) era frequentado por alunos residentes nesses espaços.

A seguir, por meio da Foto 3, é possível visualizar a localização dos bairros mais habitados pelos alunos e também onde se encontravam os grupos escolares. Apesar de parecer próximos ao centro da cidade, como citado, os bairros sofriam com falta de infraestrutura adequada e outros problemas, como “falta de água para abastecer a população; as ruas transformavam-se em verdadeiros lamaçais no tempo das chuvas, a iluminação pública era muito precária, os terrenos vazios viravam depósitos de lixo e entulho” (SOARES, 2008, p. 153). Através desse aspecto é possível verificar um dos problemas vivenciados pelas alunas para participarem das aulas noturnas. Caminhar em bairros sem infraestrutura e principalmente sem energia elétrica no período noturno, em uma época em que o espaço público noturno não era apropriado ao público feminino, evidencia a resistência das mulheres para frequentar as escolas e principalmente o significado da educação para elas.

FOTO 3 – Localização dos grupos escolares noturnos e das vilas de Uberlândia



Fonte: Arquivo Público de Uberlândia/Planta geral da cidade em 1953.

- | | |
|--|--|
|  Grupo Escolar Noturno Augusto César |  Vila Martins (bairro Martins) |
|  Grupo Escolar Governador Valadares |  Vila Operária (bairro Aparecida) |
|  Escola Municipal Padre Anchieta |  Vila Carneiro (bairro Osvaldo Rezende) |
|  Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo |  Vila Osvaldo (bairro Osvaldo Rezende) |

Na Foto 4, registrada no ano de 1938, confirmam-se novamente as informações já relatadas anteriormente:

FOTO 4 – Alunos e professores do Grupo Noturno Municipal Augusto César em 1938



Alunos e professores do Grupo Noturno Municipal, em 1938. Na primeira fila, da esquerda para a direita estão as professoras do estabelecimento, Maria Aparecida da Rocha, Marites Otoni, o inspetor municipal, Jerônimo Arantes, a diretora, Helenita de Castro, além de Leonor Altafim e Cornélia Avelino.

Fonte: Arquivo Público de Uberlândia, 1938a.

No entanto, diferentemente das fotografias anteriores, nota-se na Foto 4 uma quantidade maior de crianças, adolescentes e poucos adultos. Aqui é possível inferir que ela foi registrada no dia dos exames finais da instituição, que ocorreram no mês de novembro de 1938. Ainda, é preciso destacar o lugar central ocupado pelo inspetor escolar, professor Jerônimo Arantes, em relação às professoras, reproduzindo “as relações de poder prevalecentes na organização escolar” (SOUZA, 2001, p. 92).

No ano de 1945, foi instalada em Uberlândia a Escola Municipal Modelo Governador Valadares. Localizada na Praça Nossa Senhora do Carmo, no centro da cidade, a instituição funcionava em três turnos, do 1º ao 4º ano e foi criada com o objetivo de ser modelo para as instituições rurais mantidas pela prefeitura. De acordo com Silva (2015), em 1947 a escola passou a se chamar Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo em homenagem à padroeira da cidade, visto que não poderia mais dar nome de pessoas vivas a estabelecimentos escolares. No caso, foram encontrados registros sobre ela até o ano de 1955.

Já em 1946, foi construída na Avenida Rio Branco a Escola Municipal Padre José de Anchieta. Com o mesmo padrão estrutural da Escola Municipal Governador Valadares, dispunha de três turnos do 1º ao 3º ano. Em 1956, passou a registrar o turno

noturno separadamente, havendo no referido período três salas, correspondendo do 1º ao 3º ano.

Com a execução da CEAA no país em 1947, além de classes avulsas, houve a criação de uma escola noturna para alfabetização de adultos no município. Nesse sentido, a Escola Noturna para Alfabetização de Adultos da Cerâmica Eldorado, localizada na Fazenda Eldorado, utilizava as instalações da escola rural Professor José Felix Bandeira que funcionava durante o dia. A escola manteve-se ativa apenas em 1947, com 17 alunos (SILVA, 2015).

No ano de 1948, foi inaugurado o Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo, o qual utilizava os espaços do Grupo Escolar Dr. Duarte Pimentel de Ulhôa, que funcionava durante o dia e estava localizado na Avenida Vasconcelos Costa na Vila Martins (atual Bairro Martins). Em 1961, ele foi transferido para o Bairro Tabocas (atual Bairro Bom Jesus), passando a atuar em três turnos em 1962. Com esse acontecimento, o grupo foi renomeado como Grupo Escolar Felisberto Alves Carrejo (SILVA, 2015).

Em 1957, foi incluído o Grupo Noturno Governador Valadares no caderno de registro de atas do Grupo Municipal Nossa Senhora do Carmo. Ele foi instalado na sede do Grupo Estadual Bom Jesus, na Avenida Paranaíba, Bairro Tabocas. Sua documentação consta até o ano de 1959; a partir dessa data não foi localizado nenhum registro sobre a escola.

Ao ser analisada a trajetória da instrução pública primária no Brasil, foi possível compreender a razão do surgimento dos cursos noturnos para jovens e adultos analfabetos do país. Criada para atender a população pobre, em toda a história foi oferecida uma instrução pública precária, que, aliada às condições políticas e sociais, contribuíram para os altos índices de analfabetismo no país. Inicialmente, foi dada pouca importância à educação do povo, devido à estrutura social brasileira. Dessa forma, o governo entregou aos estados a tarefa de cuidar do próprio ensino primário.

No entanto, com os acontecimentos dos anos de 1930, principalmente a urbanização e a industrialização que precisava de mão de obra especializada nas indústrias e no comércio, o governo retomou o ensino primário para si, porém sem que ele fosse sua prioridade. É possível ainda observar que as políticas de educação primária variavam de acordo com os interesses das autoridades no poder, sendo este utilizado até mesmo como instrumento ideológico. Nesse cenário, a população recebeu

uma educação precária, que, somada às difíceis condições de vida, resultou nos altos índices de evasão e repetência.

Se a situação era complicada para o ensino primário ofertado em turno diurno, no período noturno, isto é, para os cursos noturnos primários, a caso se agravava. Tratado desde o seu surgimento como um “favor”, maneira de “regenerar” a população pobre e analfabeta, a intenção não era fornecer instrução, mas formar cidadãos, conforme o discurso moralista da sociedade do período. Muitas vezes, os estados delegavam às associações filantrópicas essa tarefa, chegando até mesmo a subsidiar essas iniciativas. Utilizando os espaços das escolas diurnas, os cursos noturnos funcionavam de maneira precária, de modo que professores que atuavam durante o dia também lecionavam à noite.

Em relação à legislação educacional, nota-se que as escolas noturnas seguiam as especificações das primárias diurnas, sendo, em alguns momentos, tratadas de maneira específica. A partir dos anos de 1940, devido aos altos índices de analfabetismo do país, a Educação de Jovens e Adultos começou a ganhar visibilidade, especialmente quando lançada em 1947 a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. No entanto, assim como a educação primária, a Educação de Jovens e Adultos e, consequentemente, as escolas noturnas não tiveram políticas públicas permanentes, pois a cada governo alterava-se o nível de importância dessa modalidade de ensino.

Sobre as escolas noturnas pesquisadas no município de Uberlândia no período proposto, observa-se que não havia diferenças em relação às escolas noturnas do país, pois estas não tinham espaço próprio de instalação. Exemplo disso é que utilizavam os espaços das escolas diurnas e funcionavam de maneira precária, a ponto de alunos e professores conviverem com a falta de materiais e até mesmo de energia elétrica. O público recebido era diversificado, sendo formado por adolescentes, adultos e até mesmo crianças. Sem fugir à regra, a modalidade também era vista como um “favor” para a população trabalhadora überlandense.

Ao final, também foi possível constatar, por meio da trajetória das escolas noturnas, que os homens eram o público-alvo. A análise desse caminho demonstra que esses espaços não era para mulheres, visto que, nos momentos em que se refere às escolas noturnas, a legislação educacional deixava claro a quem se destinavam. No entanto, apesar de ser oficialmente voltado ao público masculino, percebe-se que elas passaram a ocupar as escolas noturnas, persistindo e aproveitando a oportunidade de se

alfabetizarem mesmo com todas as limitações e imposições feitas pela sociedade e instituições escolares.

2 A EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL E A INSERÇÃO DAS MULHERES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NOTURNAS PRIMÁRIAS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

Não nos embala a vã pretensão de operar uma reforma no espírito de nosso país. Por demais sabemos que muitos anos, séculos, talvez, serão precisos para desarraigar herdados preconceitos a fim de que uma tal metamorfose se opere. Esperamos somente que os zelosos operários do grande edifício da civilização em nossa terra atentem para os exemplos que a História apresenta do quanto é essencial aos povos, para firmarem a sua verdadeira felicidade, o associarem a mulher a esse importante trabalho. A esperança de que, nas gerações futuras do Brasil, ela assumirá a posição que lhe compete nos pode somente consolar de sua sorte presente (FLORESTA, 1989, p. 45).

Esta seção será iniciada com uma revisão bibliográfica sobre a trajetória da educação feminina no Brasil, pois parte-se aqui do princípio de que os acontecimentos que influenciaram o desenvolvimento da instrução de mulheres no país também se refletiram sobre o ensino noturno oferecido a esse público. Posto isso, será explorado o domínio da igreja católica no campo da educação e suas consequências para a educação feminina. Neste subitem, ainda será dissertado a respeito das instituições escolares noturnas primárias femininas no país.

Posteriormente, serão apresentadas as análises sobre a inserção das mulheres nas instituições escolares noturnas primárias do município de Uberlândia no período proposto. Para alcançar tal objetivo, investigamos o número de matrículas do sexo feminino recebidas em cada uma delas. Assim foram verificados dados referentes à sua frequência e aproveitamento, os números em relação às eliminações, bem como seus motivos, além da quantidade de concluintes ao final dos anos letivos. Também foram investigadas as condições de infraestrutura e funcionamento das instituições, uma vez que o espaço também educa e influencia sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Ainda nesta seção, será apresentado o perfil das alunas atendidas nas instituições escolares noturnas primárias de Uberlândia. Nesse sentido, procurou-se primeiramente saber a idade, profissão que desempenhavam (alunas da escola feminina) e sua origem social. No que concerne a esse último subitem, foram investigados os locais de moradia e o perfil de seus pais por meio da subcategoria profissão.

2.1 A trajetória da educação feminina no Brasil

No período colonial, a educação das mulheres limitava-se aos cuidados do lar, filhos e marido, sendo a instrução destinada aos filhos homens de indígenas e colonos. “Esses últimos cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a Universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, assim como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”. (RIBEIRO, 2000, p. 79).

Após a Independência do Brasil, a educação passou a ser oferecida de maneira gratuita e extensiva a todos os cidadãos, inclusive as mulheres, que até aquele momento só podiam estudar por meio de instituições religiosas. Com essa abertura, surgiram oportunidades para a atuação feminina na carreira de magistério, visto que não era permitido a coeducação, e os professores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos. Assim, além de pavimentar os caminhos para a profissionalização também auxiliou a expansão da instrução feminina (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

É necessário destacar que essa inserção ocorreu através da Lei de Primeiras Letras, em 1827, que estabeleceu a criação de escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas, na quais os presidentes das províncias julgassem necessário. Bruschini e Amado (1988) indicam que apesar de tal lei ser um marco para a educação da mulher, também se tornou um instrumento que reforçou a discriminação sexual, visto que só era permitido o ingresso de meninas no ensino primário, e as diferenças eram intensificadas por meio dos conteúdos curriculares.

Apesar de o ensino primário ser instituído através de lei como gratuito e universal, na realidade, o seu acesso era limitado, com a existência de poucas escolas e baixa qualidade de ensino oferecida. Dessa forma, “a maioria das mulheres – com exceção das de elite e talvez das dos poucos estratos ascendentes urbanos – não teve, de fato, muito acesso à escolaridade nesse período” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

A situação da educação feminina era mais grave do que a educação primária precária oferecida no país, visto que, como mencionado, não era permitido a coeducação nas escolas e “embora o nível de exigência para o professorado do ensino primário fosse somente o domínio de leitura, escrita e das quatro operações de aritmética”, as mulheres encontravam dificuldades para serem aprovadas nos concursos públicos. (CUNHA; SILVA, 2010, p. 99).

Para tentar resolver o problema da formação de professores para atuar no ensino primário, as autoridades imperiais fundaram as escolas normais. Entretanto, tais instituições funcionavam de maneira precária, “onde se ensinavam os conteúdos elementares do ensino e algumas noções pedagógicas, caracterizados pela baixa qualidade na formação que proporcionavam” (CUNHA; SILVA, 2010, p. 99). Assim, a maioria das mulheres permanecia à margem do processo de escolarização, não existindo diferenças significativas em relação à grande parcela dos homens pobres e livres.

Ao final do século XIX, ocorreram vários movimentos ligados à transformação social, como reflexos da concretização do sistema capitalista de produção e, consequentemente, das solicitações que este fazia para a sua manutenção, estrutura e reprodução. Nesse cenário, a questão da educação perpassou todas as propostas de organização social, e, em especial, a educação das mulheres. “Esta situação assumiu proporções significativas neste período em função das novas demandas sociais oriundas das transformações no modo de produção vigente”. (TAMBARA, 1997, p. 68).

Louro (2004) informa que as décadas finais do século XIX indicaram a necessidade de fornecer à mulher uma educação ligada à modernização da sociedade e higienização da família. Assim, buscou-se vincular o conceito de trabalho ao de ordem e progresso, de modo que as autoridades procuraram recrutar as mulheres pertencentes às camadas populares. Conforme a autora, elas deveriam ser:

Diligentes, honestas, ordeiras, asseadas, a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; aquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. (LOURO, 2004, p. 447).

Porém, essa visão das autoridades, isto é, de fornecer educação às mulheres, não foi aceita de maneira pacífica no país, já que na sociedade brasileira ainda predominava o regime conservador patriarcal, além do domínio da igreja católica nesse tipo de instrução. Assim, nesse momento o ensino feminino passou a ser alvo de constantes debates.

Para a sociedade brasileira, tradicional e conservadora, a responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho assalariado. A independência econômica das mulheres, obtida pelo desempenho de uma profissão, e sua autonomia intelectual representada por uma educação igual à dos homens, significava a ruptura com a tradição e poderia ocasionar desordem social. [...] Demasiados conhecimentos, de acordo com essa imagética, eram desnecessários, pois poderiam prejudicar a sua frágil constituição física e emocional, além de serem menores suas capacidades intelectuais. (ALMEIDA, 2015, p. 74).

Com a influência das ideias liberais³³ e o advento da Proclamação da República, houve a instituição do ensino laico no país, fato que libertou, ainda que de maneira formal, o ensino oficial dos vínculos com a igreja católica. Apesar de tal acontecimento significar uma derrota para os católicos, devido à perda dos benefícios recebidos de sua vinculação com o Estado, também a fortaleceu, “pela unidade de doutrina e pela autonomia de que passou a gozar diante do poder político”. (SAVIANI, 2008, p. 179).

Embora a separação entre a igreja e o Estado tenha estabelecido à laicidade do ensino, como citado, a primeira não se afastou do campo da educação. Ela buscou fundar colégios confessionais, permanecendo responsável pela educação das classes dominantes. Nos primeiros anos do século XX, a educação feminina nesses colégios tinha o objetivo de

preservar a moral e a instrução da mulher para o lar [, posição que]
[...]

favorecia a hegemonia da Igreja, em razão do insignificante número de escolas normais públicas no país. No entanto, essas instituições não fugiram do padrão já então colocado sobre a mulher, visto que a educação feminina era uma formação para o lar, estabelecendo uma relação mecânica entre diploma e casamento. Essa era a proposta das filhas da elite quando ingressavam em tais instituições privadas. (SILVA; INÁCIO FILHO, 2004, p. 6).

É necessário ressaltar que, conforme Saffioti (1976), a influência do liberalismo sobre a legislação educacional na Primeira República deixou amplo espaço para a atuação da igreja católica, pois, devido a sua tradição e experiência com magistério, tinha mais capacidade para atuar no campo da educação que os leigos. Dessa forma, com a instituição da liberdade de ensino, a igreja recebeu mais benefícios que demais instituições.

Com imensa vantagem no campo da instrução, as mulheres se tornaram o público-alvo dos católicos, formando

os grandes contingentes discípulares dos colégios religiosos que, por não serem gratuitos, marginalizavam do processo educacional amplas camadas da população nacional, repercutindo, pois, seriamente, na instrução da população feminina. [...].

³³ Em relação à educação feminina, o liberalismo a apontava como necessária para a preparação adequada da mulher para as funções de esposa e mãe. O objetivo não era a “emancipação econômica, social e política da mulher, mas puramente torná-la apta a desempenhar, segundo os requisitos da sociedade, seu papel de mãe de família” (SAFFIOTI, 1976, p. 209). Apesar da modesta colocação do liberalismo, é graças a ele que a questão começou a ser discutida e, assim, passou-se a compreender a necessidade de uma instrução comum a homens e mulheres. (SAFFIOTI, 1976).

Dada à insuficiência quantitativa das escolas normais, o encaminhamento das moças aos cursos secundários dos colégios religiosos constituía sério obstáculo à profissionalização feminina. Não sendo esses colégios equiparados aos oficiais, nem davam acesso direto aos cursos superiores, nem permitiam a realização de outros cursos de caráter eminentemente profissional (SAFFIOTI, 1976, p. 215).

Nesse cenário em que a igreja católica tinha o domínio, é importante destacar a contribuição das escolas protestantes³⁴ para o processo de ampliação do campo cultural das mulheres no Brasil. Devido às estreitas afinidades com o cientificismo, provenientes da austerdade de seus procedimentos mentais e de sua disposição para análise, fato que lhe dava o direito a conviver com as ideias republicanas e ainda lhe concedeu crescimento no novo regime, o protestantismo introduziu no país a coeducação dos sexos em suas instituições de classes mistas, contribuindo, dessa forma, “para modernizar as relações entre elementos de um e outro sexo na nação brasileira, amenizando a segregação sexual e seus efeitos deletérios para a educação feminina” (SAFFIOTI, 1976, p. 215)

Os anos iniciais do século XX permaneceram ligados à concepção de que o destino das mulheres se resumia em amar e ser amada, e que ainda “por meio do amor concretizariam na maternidade sua máxima aspiração, devendo também cultivarem-se para a vida em sociedade e os cuidados domésticos” (ALMEIDA, 2007, p. 74). Assim sua educação deveria ser alinhada a esses objetivos. O pensamento das elites intelectuais no período republicano era orientado por correntes ideológicas que enfatizavam que esse era o lugar natural das mulheres, destacando a sua importância na educação dos filhos e apoando, nesse aspecto, a necessidade de educá-las, concedendo ainda a elas o “papel de transmissoras da moral, dos bons costumes e guardiãs da virtude e da religiosidade” (ALMEIDA, 2007, p. 74).

Com a ocorrência da Revolução de 1930, houve a reorganização do ensino, o que acarretou mudanças no Ensino Superior por meio do Decreto n. 19.851, e a reforma do ensino secundário através do Decreto n. 19.890. A educação da mulher pôde, então, ser ampliada. De acordo com Saffioti (1976), esse último decreto permitiu a atualização e alguns anseios de renovação da educação que haviam sido estruturados no final dos anos de 1920.

³⁴ “Data de 1871 a fundação da Escola Americana, em São Paulo, que deu origem ao Mackenzie College ao que acrescentariam, em 1886, o curso secundário e, em 1902, a Escola do Comércio. Esta e outras iniciativas das seitas protestantes, principalmente das Metodista e Presbiteriana, trouxeram inestimável colaboração à educação dos brasileiros, sobretudo do sexo feminino” (SAFFIOTI, 1976, p. 215).

Essa mudança afetou diretamente o ensino primário, normal e profissional, isto é, a instrução de responsabilidade dos estados. Já os ensinos secundários e superior, representados pela União, pouco sofreram alterações. Dentre os avanços ocorridos no sistema de educação do país, parte do público feminino obteve conquistas significativas.

Porém a Lei n. 4.244 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), promulgada através da reforma de Gustavo Capanema no ano de 1942, significou de certa maneira um retrocesso, visto que determinou “a educação militar para os rapazes, proibiu pessoas com mais de 25 anos de frequentar o curso normal e promoveu a segregação sexual escolar – o recato, o pudor das mulheres, deveria ser preservado judiciosamente nas aulas de Educação Física” (ROSENBERG, 2013, p. 336). Nesse sentido, após as reivindicações³⁵ da Confederação Católica Brasileira de Educação, a reforma fez as seguintes prescrições:

1 – É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino secundário de exclusiva frequência feminina.

2 – Nos Estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação.

3 – Incluir-se nas 3º e nas 4ª séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina da Economia Doméstica.

4 – A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (ROSENBERG, 2013, p. 337).

No que se refere aos números da educação feminina, no ano de 1955, 51,65% da população eram de analfabetos, dos quais, 23,44% eram homens e 28,21% eram mulheres, isto é, para 8.570.524 homens analfabetos, havia 10.311.962 mulheres analfabetas. Em relação ao número de matrículas nos cursos secundários (ginásio e colégio), os números revelavam 311.996, para o sexo masculino e 261.768, para o sexo feminino, concluindo havia 39.540 homens e 35.832 mulheres no ano anterior (SAFFIOTI, 1976).

Se inicialmente elas eram impedidas de frequentar as instituições escolares, conforme vimos, nas escolas noturnas o cenário não foi diferente. Nesse sentido, Mafra (1994) informa que a sua abertura foi feita predominantemente para atender ao sexo

³⁵ A “Confederação Católica Brasileira de Educação enviou ao ministro Capanema um memorial contestando especialmente as normas relativas ao exame médico, que previa a mensuração do diâmetro d'aperna, do quadril, da coxa: tomais tais medidas feriria ‘o recato natural’ das moças” (ROSENBERG, 2013, p. 337).

masculino livre (a idade era limitada para maiores de 16 anos até 40 anos). Poucas escolas noturnas aceitavam a presença de índios e mulheres, e maiores restrições eram estabelecidas para os negros. De acordo com a autora, “A discriminação racial e a discriminação de gênero, são, portanto, estabelecidas desde as primeiras experiências como o ensino noturno”. (MAFRA, 1994, p. 111).

No município da Corte, por exemplo, em setembro de 1878, através do Decreto n. 7. 031-A, foram criados cursos noturnos para homens adultos nas escolas públicas de instrução primária de primeiro grau (BRASIL, 1878). De acordo com o Artigo 5 do referido decreto, tinha direito à matrícula todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos e maiores de 14 anos, excluindo, dessa forma, mulheres e escravos.

Apesar das restrições estabelecidas, no período imperial foi possível encontrar iniciativas que atendiam a público do sexo feminino. Costa (2007), ao analisar relatórios de presidentes de províncias no período de 1860 a 1889, com o objetivo de buscar informações sobre as escolas noturnas, descreve a inexistência de escolas primárias noturnas para o sexo feminino na maioria das províncias e também na Corte. No entanto, a autora encontrou em suas pesquisas, com certa surpresa, mais de dois cursos noturnos destinados a esse público na província de Pernambuco nos anos de 1883 e 1878.

Na Província do Ceará, em 1879 por meio da Lei de 24 de setembro, foram criados três cursos noturnos de ensino elementar para adultos. Destes, dois eram destinados ao sexo masculino e um ao feminino. Os referidos cursos seriam ministrados entre seis e nove horas da noite. Teriam o direito de se matricular indivíduos maiores de 14 anos de idade, “com atestado de boa conduta civil e moral passado pelo vigário”. (MOACYR, 1939, p. 365).

Em 1884, através da iniciativa particular do vice-reitor do externato do Colégio D. Pedro II, criou-se a primeira Escola Noturna Primária Feminina na Corte. O currículo da instituição se mostrava amplo para o período:

Português, Italiano, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Matemáticas Elementares, Geografia, História Geral, Cartografia do Brasil, História do Brasil, Retórica e Poética, História Literária, Literatura Novo-Latina, Literatura Nacional, Gramática Histórica da Língua Portuguesa, Filosofia Racional e Moral, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Economia Doméstica, Legislação Usual e Pedagogia. (SANT'ANNA; MIZUTA, 2010, p. 115).

Em Minas Gerais, ao ser aprovada a criação de escolas noturnas em fábricas do estado no ano de 1896, foi permitida a abertura de duas escolas para o sexo feminino; a

primeira, na Fábrica de Tecidos do Beribery, no município de Diamantina; e a segunda, na Fábrica de Tecidos da Cachoeira, Distrito de Sant'Anna de São João Acima (atual município de Itaúna), no município do Pará de Minas (NOGUEIRA, 2009).

Ao pesquisar a inserção das mulheres nos grupos noturnos, é possível notar, como exposto anteriormente, a dificuldade de encontrar fontes sobre a sua inserção no período do Império. Se durante esse tempo as escolas noturnas eram escassas, o acesso por parte das mulheres era praticamente inexistente. Porém, a partir dos anos de 1900, observa-se o crescimento das escolas noturnas e, consequentemente, a inclusão de mulheres, assim como a criação de grupos escolares noturnos mistos.

Conforme Cohn (2008), em 1907 foi criada uma escola feminina noturna na cidade de Juiz de Fora/MG, no entanto, sua instalação ocorreu apenas em 1914, em razão de necessidades do município. Segundo o censo de 1907, os setores de destaque no período eram os têxteis e o de alimentação, áreas que mais empregavam operários, tendo assim maior população. Desse modo, o trabalho fabril englobava o maior número de operários, que se destacavam devido ao maior número de mulheres e crianças.

A escola noturna para o sexo feminino foi instalada anexa ao Grupo Escolar José Rangel, recebendo 225 matrículas. Desse total, verifica-se que a nacionalidade das alunas era variada, englobando brasileiras, argentinas, turcas, italianas, portuguesas e alemãs. Segundo Cohn (2008), nos dois primeiros anos de funcionamento, a escola foi especificamente feminina. Em 1917, passou a receber turmas masculinas, e em 1921, começou a receber turmas mistas.

O programa de ensino adotado pela instituição se restringia a dois anos de curso, enfatizando o ensino de Leitura e Escrita, Língua Pátria e Contabilidade Prática, Noções Geográficas e História de Minas e Brasil, Rudimentos de Instrução Moral e Cívica, além de Higiene (COHN, 2008). No primeiro e segundo anos, eram adotadas as disciplinas: Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geografia e História e Instrução Moral e Cívica.

As prioridades do programa eram as noções dos saberes escolares que seriam ensinados de forma resumida, com o intuito de “produzir um padrão de comportamento feminino das alunas e de mãe de família, pautado na moral e nos bons costumes, na ausência de vícios, nas virtudes, no respeito aos superiores e ao trabalho” (COHN, 2008, p. 98). Essa afirmação é evidenciada através dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de Instrução Moral e Cívica, tais como:

Necessidade de ter religião; verdade e gratidão; respeito e obediência aos superiores; fidelidade aos compromissos; aversão à falsidade, ao furto, à mentira, ao álcool, ao fumo e às más companhias; amor ao trabalho e à família, assiduidade e pontualidade nas obrigações e deveres, economia, honestidade, deveres de mãe de família (COHN, 2008, p. 99).

Já na capital mineira, conforme Nogueira (2009), a primeira escola noturna isolada foi instalada em 1913 para atender exclusivamente ao público feminino. A instituição funcionou durante dois anos utilizando as instalações do terceiro grupo escolar da capital. No primeiro semestre, o número de matrículas foi de 361 alunas, e a frequência, de 115 alunas. Em junho de 1913, a escola adotou o programa de ensino diferenciado, com tempo de duração do curso de dois anos, diferentemente do Regulamento de 1911, que previa a duração de quatro anos. Ao estabelecer esse menor tempo, a ideia foi a de racionalização de tempo e custos.

2.2 – A inserção das mulheres nas instituições escolares noturnas do município de Uberlândia

No que se refere à inserção das mulheres nas instituições escolares noturnas primárias em Uberlândia, após a localização das instituições que funcionavam no período proposto, foram buscadas informações sobre o número de matrículas, especialmente sobre as inscrições femininas realizadas em cada instituição e grupo escolar noturno. Na escola noturna para o sexo feminino, foi possível perceber que no primeiro semestre de 1933 houve o crescimento das matrículas, porém no segundo semestre os números foram diminuindo, conforme podemos verificar no Quadro 4:

QUADRO 4 – Número de matrículas recebidas na Escola Noturna para o Sexo Feminino em 1933

ANO DE 1933			
MÊS ³⁶	MATRÍCULAS	FREQUÊNCIA	%
Maio	36	36	100
Junho	52	32	61,5
Julho	62	38	61
Agosto	58	34	59
Novembro	51	38	74,5

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações de Uberlândia (1933b).

Apesar da redução do número de matrículas no segundo semestre, a escola manteve mais de 50% das matrículas no decorrer do ano, como pode ser observado nos dados do Quadro 4. Ao final do ano letivo, 36 alunas participaram dos exames finais, que ocorreram no dia 4 de dezembro, sendo 30 do 1º ano e 6 do 2º ano. Tal fato nos demonstra a persistência e resistência das alunas para permanecerem na escola noturna, já que, um dos problemas enfrentados pelos grupos noturnos era a falta de frequência e evasão dos alunos.

A banca examinadora foi formada pela regente da turma, Judith Vasconcelos, e a professora Julieta Rezende, contando também com a presença do inspetor escolar Jerônimo Arantes (UBERLÂNDIA, 1933a, p. 7). Das alunas presentes, foram aprovadas 16, do 1º ano e 6, do 2º (todas com a nota 10). No caso, não foram encontrados registros de que as alunas do 3º ano participaram das avaliações. Ao analisar o Quadro 4, é possível perceber que, apesar de ocorrerem eliminações ao longo do ano, a escola manteve mais de 60% das alunas matriculadas, com exceção do mês de agosto, no qual o índice foi de 59%. Novamente os números ajudam a verificar a persistência das alunas para se manter na escola. No entanto, conforme mencionado, esses números não foram suficientes para manutenção da escola.

Em relação ao número de matrículas recebidas na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares, foram localizadas documentações dos anos de 1936 a 1941 e, em seguida, de 1947 a 1958. A escola recebia alunos de ambos os sexos, divididos em turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos. No que se refere ao número de matrículas femininas, foram encontrados os seguintes dados:

³⁶ Os meses de setembro e outubro não foram descritos nas atas.

QUADRO 5 – Escola Noturna Municipal Benedito Valadares – matrículas efetuadas pelo sexo feminino

ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS	FEM.	%
1936	395	154	39
1937	306	122	40
1938	296	135	46
1939	299	110	37
1940	300	115	38
1941	409	146	36
1948	554	190	34
1949	515	193	37,5
1950	490	163	33
1951	526	208	40
1952	521	220	42
1953	416	187	45
1954	495	244	49
1955	599	290	48
1956	535	240	45
1957	507	264	52

Fonte: Uberlândia (1933a, 1938a, 1948b, 1945, 1951, 1954).

No Quadro 5, é possível verificar que o número de matrículas do sexo feminino foi inferior ao masculino em 20 anos de atuação do grupo escolar. Entretanto, em 1957, último registro da instituição localizado, esta recebeu um número maior de inscrições femininas, sendo ele de 52%. Informação que chama a atenção, visto que, em todos os anos de atuação o grupo escolar recebeu o maior número de matrículas masculinas. Apesar de as matrículas oscilarem, no decorrer do tempo, não houve uma queda brusca em relação aos anos anteriores, com exceção de 1950.

Na Foto 5, é possível visualizar esse aspecto, de modo que na turma do 1º ano B, da professora Marites Otoni, há 9 meninas e 16 meninos. Em relação ao fato de o número de matrículas do sexo masculino ser superior ao feminino, uma possível explicação seria a de que para muitas famílias pobres, não era necessário que suas filhas frequentassem as escolas, pois entendiam que elas “desde muito cedo e sem escolaridade formal, já tinham conhecimento suficiente para ajudar os pais na manutenção da família e, depois, sobreviver na vida adulta” (ARENDA, 2013, p. 76). Fato no qual acreditamos que se estendia as alunas dos grupos noturnos.

FOTO 5 – Alunos e professora do Grupo Noturno Municipal³⁷



Fonte: ALUNOS..., [19--].

Já no Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo, percebe-se por meio do Quadro 6 uma situação diferente do grupo descrito anteriormente, em todos os anos de atuação o número de matrículas do sexo masculino superou o feminino. Com exceção dos dois primeiros anos de atuação (1948 e 1949), o número de matrículas masculinas ultrapassou 60% das inscrições. Outro fato importante é que em seus três primeiros anos, o número de matrículas do sexo feminino sofreu redução em relação ao ano anterior. A partir de 1952, o índice voltou a crescer até 1954.

QUADRO 6 – Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo: alunos distribuídos por gênero (1948-1954)

GRUPO ESCOLAR NOTURNO FELISBERTO CARREJO				
ANO	MASC.	%	FEM.	%
1948	175	54	148	46
1949	231	57	177	43
1950	328	67	162	33
1951	420	62	261	38
1952	765	72	298	28
1953	390	70	168	30
1954	328	68	156	32

Fonte: Silva (2015).

³⁷Através do registro da fotografia Grupo Escolar de 1938 e também do registro da ata de exames finais, verificou-se que essa classe, 1º ano B, pertencia à professora Marites Otoni.

Em relação ao Grupo Escolar Noturno Governador Valadares, foram obtidas informações sobre a distribuição dos alunos da 1^a a 4^a série. Nesse sentido, observa-se também que o número de matrículas do sexo masculino também se sobrepôs ao feminino, alcançando 40% das matrículas apenas na 2^a série. No ano de 1957, o grupo recebeu o total de 36% das matrículas femininas. Em 1958, esse número diminuiu para 35%.

QUADRO 7 – Grupo Escolar Noturno Governador Valadares: alunos distribuídos por gênero e série (1957-1958)

1957						1958					
SÉRIE	TOTAL	MASC.	%	FEM.	%	SÉRIE	TOTAL	MASC.	%	FEM.	%
1º A	24	15	62,5	9	37,5	1º A	24	15	62,5	9	37,5
1º B	24	16	67	8	33	1º B	25	16	64	9	36
2º ano	35	21	60	14	40	2º ano	35	21	60	14	40
3º ano	24	16	67	8	33	3º ano	24	16	67	8	33
4º ano	19	13	68	6	32	4º ano	24	18	75	6	25
TOTAL	126	81	64	45	36	TOTAL	132	86	65	46	35

Fonte: Silva (2015).

No que se refere ao aproveitamento das alunas nas classes noturnas, observa-se que, no Grupo Escolar Noturno Governador Valadares, com exceção do 1º ano A, nos dois anos analisados as demais séries conseguiram alcançar mais de 50% de aprovação com estudantes do sexo feminino. É interessante notar que a taxa de reprovação ocorre dois anos seguidos no primeiro ano. Isso pode ter acontecido devido às condições adversas encontradas, como a falta de estrutura dos grupos escolares para o recebimento de alunos e suas condições de sociais de vida.

QUADRO 8 – Grupo Escolar Noturno Governador Valadares: alunas aprovadas e reprovadas distribuídas por série (1957-1958)

			APROVADOS		REPROVADOS	
	SÉRIE	TOTAL FEM.	FEM.	%	FEM.	%
1957	1º ano A	9	3	33	6	67
	1º ano B	8	8	100	0	0
	2º ano	6	4	67	2	33
	3º ano	8	8	100	0	0
	4º ano	6	4	67	2	33
	TOTAL	37	27	73	10	27
1958	1º ano A	9	3	33	6	67
	1º ano B	9	9	100	0	0
	2º ano	14	9	64	5	36
	3º ano	8	8	100	0	0
	4º ano	6	4	67	2	33
	TOTAL	46	33	72	13	28

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis em Uberlândia (1957, 1958).

Além desses aspectos citados acima, outros fatores que podem ter influenciado o nível de escolaridade dos alunos foram às reprovações, desistências e mudanças. Silva (2015), ao analisar os números de repetências e desistências no Grupo Escolar Noturno Augusto César, informa que no ano de 1956, 53% dos alunos matriculados eram repetentes, já as desistências eram de 47,5%, o que demonstra ser uma situação recorrente nos grupos noturnos. O retorno de alunos repetentes a instituição também pode ser vista como persistência dos alunos para continuar estudando, apesar de não conseguirem sucesso no ano anterior.

QUADRO 9 – Alunos repetentes e desistentes matriculados no Grupo Escolar Noturno Augusto César de 1954 a 1958

ANO	ALUNOS	REPETENTES	%	DESISTENTES	%
1954	495	93	19	40	8
1955	599	266	44	61	10
1956	488	257	53	232	47,5
1957	507	132	26	245	48
1958	444	227	51	288	65

Fonte: Silva (2015).

No Quadro 09, observa-se que nos anos de 1956 a 1958 houve uma elevação na taxa de desistentes, sendo respectivamente 47,5%, 48% e 65%. Nesse último caso, mais da metade dos alunos havia deixado de estudar. Sobre esse fato, vários fatores podem ter

influenciado esses números, como as difíceis condições sociais de vida dos alunos, discutidas anteriormente, situações precárias da instituição³⁸ e falta de condições básicas para permanecer nos grupos escolares.

No que se refere a infrequência dos alunos, esse foi um problema citado em todos os grupos escolares pesquisados. Em 1937, o inspetor escolar, Jerônimo Arantes, chegou a fazer uma palestra na escola para que as faltas fossem limitadas: “Em palestra que fiz em cada classe, pedi aos alunos para limitarem as faltas às aulas. A fim de haver maior aproveitamento, facilitando o trabalho da professora para as provas que deverão ser submetidos a exames” (UBERLÂNDIA, 1937b, p. 27).

Foi constatado através dos registros de matrículas que muitos abandonavam a escola e depois retornavam às aulas, fato que demonstra a persistência para continuar os estudos. Na Foto 6, por exemplo, uma aluna foi eliminada por infrequência no mês de abril, retornando às classes no mês de julho, porém, em setembro foi eliminada por transferência.

FOTO 6 – Registro de matrícula do Grupo Noturno Municipal Benedito Valadares em 1938

do Grupo Noturno Municipal

RESIDÊNCIA	ÉPOCAS DAS INSCRIÇÕES						Ano do Curso	ELIMINAÇÃO			Mês de saída	Observações
	Na matrícula primitiva			Na matrícula do aluno efetivo				Datas	Causas			
	Dia	Mes	Anno	Dia	Mes	Anno						
Avenida Hf. Pena	21	Janeiro	1938				1º					
Av. Cezario Alvim	21	"	"				4º					
Rua 15 Novembro	21	"	"				2º					
Av. Cezario Alvim	22	"	"				3º					
Rua Francisco Alves	"	"	"				4º					
Av. Cezario Alvim	24	"	"				2º					
Rua Aurora	"	"	"				4º	16	Maio 1938	Insubordinação		
Vila Operaria	"	"	"				1º					
"	"	"	"				1º					
"	"	"	"				2º					
"	"	"	"				2º	31	Maio 1938	Infrequênc.		
v. Barão Pio Branco	"	"	"				3º	29	Abri 1938	Infreq.		
"	"	"	"				2º					
v. Lusitania	25	"	"				2º	31	Julho 1938	Indisciplina		
v. Sip Del Favero	"	"	"				4º	5	Agosto 1938	Infreq.		
v. São Pinheiro	"	"	"				3º					
Cezario Alvim	"	"	"				3º	29	Abri 1938	Infreq.		
v. 21 Abril	"	"	"				1º					
a. Operaria	91	"	"				1º					

Fonte: Uberlândia (1938b, p. 1).

³⁸ O prédio que abrigava o Grupo Escolar Noturno Augusto César, isto é, o prédio do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão foi interditado e demolido no ano de 1961, pois suas instalações estavam em estado precário, não atendendo às necessidades do município. No mesmo local, foi construído o prédio atual, inaugurado em 1965.

Ainda sobre esse assunto, é necessário lembrar que, de acordo com os documentos pesquisados, eles eram em sua maioria trabalhadores. Isso conduz à hipótese de que a rotina exaustiva de trabalhar durante o dia e estudar à noite pode ter contribuído para esse quadro. Além disso, a falta de infraestrutura dos bairros já citadas anteriormente também pode ter sido de grande influência, pois a maioria dos alunos residia na periferia da cidade, e os grupos escolares eram localizados na área central do município. Exemplo disso é que um jornal da cidade publicou uma nota solicitando um grupo escolar para seus moradores, uma vez que os já existentes naquele momento eram distantes do bairro:

Vila Brasil é um dos bairros mais distantes do centro da cidade. Sua população, composta na totalidade por operários, que trabalham dia e noite sem cessar, para conseguirem viver precariamente, não podem sustentar seus filhos em escolas particulares, resultando disso o crescimento de centenas de crianças analfabetas, visto serem muito distante os grupos escolares que funcionam na cidade. Urge, portanto a criação de escola gratuita aos moradores da Vila Brasil, que a prefeitura se interesse por esse problema de transcendental e magna importância. Pelo que fomos informados dentre em breve dará entrada na prefeitura local, um memorial assinado pelo povo da Vila Brasil, solicitando do Sr. Prefeito providências para o caso (QUEREM ESCOLAS..., 1946).

A partir disso, é possível inferir que os problemas podem ter contribuído para a infrequência dos alunos, já que as aulas ocorriam no período da noite. Ao verificar o número de eliminações³⁹ femininas na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares nos anos de 1936 a 1941, constata-se que em 1936, mais de 50% delas foram eliminadas, fato que se repetiu em 1938. O ano de 1940 obteve o menor número de eliminações, sendo apenas de 9%. Além das eliminações é possível analisar o número de alunas concluintes, na qual, apenas em dois anos (1936 e 1938) o grupo não alcançou 50%. Fato que também auxiliar a verificar a persistência e resistência das alunas para se manterem estudando e finalizar o ano letivo. Em 1941 mais de 90% das alunas finalizaram o ano letivo no grupo escolar noturno.

QUADRO 10 – Número de eliminadas e concluintes na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares de 1936 a 1941

³⁹ O termo eliminações era utilizado nos registros de matrícula e frequência dos grupos escolares noturnos. De acordo com os documentos pesquisados, as eliminações ocorriam por motivo de infrequência, mudança e indisciplina.

ANO	FEM.	ELIMINADAS	%	CONCLUENTES	%
1936	154	95	62	59	38
1937	122	58	47,5	64	52,5
1938	135	70	52	65	48
1939	110	53	48	57	52
1940	115	10	9	105	91
1941	146	33	23	113	77

Fonte: Uberlândia (1933b, 1938a).

As justificativas para essas eliminações foram variadas, tendo destaque a infrequência como mais recorrente, seguida por motivo de mudança. Sobre este último, é necessário lembrar que, devido a sua localização geográfica, no final do século XIX o Triângulo Mineiro já exercia um papel importante na economia nacional, visto que estabelecia ligação com São Paulo e outras regiões do interior do Brasil, através da ferrovia “Companhia Mogiana de Estradas de Ferro”. A proximidade com esse estado, além de proporcionar o desenvolvimento local, garantiu ainda “a possibilidade de se criar na região um importante centro urbano que se beneficiaria dessa situação” (MESQUITA; ANDREOZZI, 2009, p. 128-129).

A partir dos anos de 1950, Uberlândia ainda passou por grandes transformações, devido à “decorrência direta da implantação de estradas de rodagem que interligavam o Centro-Oeste ao Centro-Sul e à construção de Brasília, para o qual Uberlândia serviu de entreposto, fornecendo de mão-de-obra para a construção civil” (SOARES, 2009, p. 159). A cidade foi privilegiada através das políticas de interiorização do país, apoiadas por Juscelino Kubitschek em seu governo.

Devido a esses fatores, Uberlândia começou a adquirir importante posição comercial no Triângulo Mineiro, “começando a atrair o interesse de empresários e de outras partes do país que poderia vir para a cidade com o intuito de acumular capital, passando a criar no espaço urbano uma condição mais apropriada para atrair capital” (MESQUITA; ANDREOZZI, 2009, p. 129). Assim, é possível partir para a hipótese de que a cidade também atraía trabalhadores em busca de melhores condições de vida; quando não alcançavam esse objetivo, seguiam com suas famílias para outros municípios da região ou mesmo para a cidade de São Paulo, onde a economia estava se desenvolvendo juntamente com as promessas de novas oportunidades.

Outra justificativa encontrada foram eliminações por trabalho à noite, fato que chama a atenção, uma vez que se tratam de mulheres. O motivo de casamento foi encontrado apenas uma vez.

QUADRO 11 – Motivos de eliminações na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares de 1936 a 1941

MOTIVO DE ELIMINAÇÕES	Nº
A pedido	1
Casamento	1
Desobediência	3
Doença	4
Falecimento	1
Infrequência	126
Indisciplina	2
Insubordinação	2
Motivo justo	3
Mudança	58
Trabalho à noite	17
Transferência	3

Fonte: Uberlândia (1933a, 1938b).

Além de vivenciar problemas como os citados, os grupos noturnos também passavam por outras situações difíceis, como a falta de estrutura nos espaços utilizados. Fato que poderia influenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, conforme Nosella (2002, p. 13), além dos alunos, professores, administradores da escola e a população, “O espaço físico da escola, sua fachada e estrutura, o jardim, as salas de aula, os corredores, a sala dos professores e do diretor, enfim, toda a organização arquitetônica do espaço é parte importante desse determinado ambiente que educa”.

Ainda sobre as condições físicas dos grupos escolares, as características que diferenciavam os prédios escolares, como “beleza, imponência e exuberância” não prevaleceram em todas as regiões do Brasil. Com exceção de poucos prédios construídos como “palácios”, “prevaleceram edificações modestas com poucas diferenças internas além das salas de aulas. Registraram-se ainda, a precariedade e a insuficiência dos prédios, problema acentuado no ensino primário em todo o país” (FARIA FILHO; SOUZA, 2006, p. 36).

A falta de materiais e iluminação para funcionamento eram problemas frequentes constatados em todos os grupos pesquisados. Na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares, por exemplo, ao fazer a leitura das atas escolares é possível notar que a instituição sofria com problemas de iluminação e falta de materiais:

Encontrei boa organização na escrita das professoras pelo que examinei nas cadernetas de ponto e os livros de escrita. Necessita mais iluminação no pátio, pois a [sic] escuridão no local da entrada pela escada fora do alpendre. Uma lâmpada colocada no alto de um poste em frente à parte interna do prédio onde fica a escada utilizada para a entrada dos alunos resolveria o problema da iluminação ali, indispensável providência que urge pôr em prática (UBERLÂNDIA, 1937b, p. 27).

Encontramos tudo em boa ordem notando a falta de uma estante para o arquivo dos objetos escolares que ali não podem ficar por motivo de serem as salas ocupadas durante o dia pelos alunos do Grupo. Ordenei à diretora requisitar uma estante pequena para as professoras guardarem os objetos de uso nas classes (UBERLÂNDIA, 1937a, p. 26 verso).

Em 1936, em uma visita técnica, o inspetor fez as seguintes observações em seu registro de visita:

A- Melhorar a iluminação das classes

B- melhorar as situações da sala de aula, para tanto, livros para o pessoal docente, de registro da frequência diária, etc. [...].

A prefeitura recomenda:

A- solicitar das professoras terceiras dos grupos locais, instituições, quando delas necessitar aqui.

A escola noturna Benedito Valadares [...] uma instituição que precisa ser olhada com carinho pela população de Uberlândia. Se torna a organização de uma caixa escolar para a mesma, para que seja admitida a grande quantidade de alunos que a procuram (UBERLÂNDIA, 1936b, p. 18 verso, p. 19).

Em 1951, os problemas de infraestrutura enfrentados por alunos e professoras do Grupo Noturno Augusto César⁴⁰ foram relatados pelo jornal *Correio de Uberlândia*:

Passando pelo Grupo Bueno Brandão, sexta-feira passada tivemos impressão de abandono e mentalmente, classificamos o educandário de “a casa abandonada”. Isto porque o prédio exteriormente está muito feio e muito sujo com quase todos os vidros quebrados por pedradas dos moleques, lembrando casas em ruínas (TEREZA, 1951, p.1).

Com essa última citação, é possível observar que desde o início de seu funcionamento, a Escola Noturna Municipal Benedito Valadares passou por problemas, como falta de estrutura no prédio utilizado. Outro exemplo é o Grupo Escolar Governador Valadares, que, em seu segundo ano de atuação, enfrentava problemas na infraestrutura de sua construção: “A reforma nos aparelhos sanitários já requerida mais de uma vez pela inspetoria torna-se inadiável para normalizar a higiene indispensável a

⁴⁰ Devido às suas estruturas físicas precárias, o primeiro prédio do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão (local onde funcionava o Grupo Noturno Augusto César) foi demolido no ano de 1961, sendo construído em seu lugar o atual prédio (MUSEU VIRTUAL DE UBERLÂNDIA, 2015).

estabelecimentos desse gênero. Mais uma vez solicito providências para a solução desse caso em apreço” (UBERLÂNDIA, 1946g, p.7).

Outra dificuldade enfrentada pelos grupos noturnos era a falta de verbas, apesar de serem subvencionados pela prefeitura. Na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares, por exemplo, esperava-se que a sua administração fosse assumida pelo governo de Minas Gerais, pedido que era feito pelo prefeito do município. Como uma das saídas encontradas para a falta de verba da instituição, foi sugerido pelo inspetor do estado que se criasse um caixa escolar para que a população uberlandense ajudasse na manutenção da instituição.

Ajudei na reorganização das classes, dando-lhes um cunho oficial. Pena é se ele vir a desaparecer ou a ser preciso reduzi-lo por falta de verba. Assim, cerca de duas centenas de operários veriam desaparecer o único meio de conseguirem sua alfabetização. Grande benefício traria a este povo laborioso e pacífico o ato do Governo do Estado, convertendo-o em escolas reunidas. Faço votos que o entusiasmo das jovens mestras, que nele, não se arrefeça tão cedo, em benefício de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 1935a, p. 11).

Ao analisar a expressão “cunho oficial”, utilizada pelo inspetor de educação, é possível notar como era o funcionamento da escola. Em outra passagem, ele ainda deseja que a instituição seja oficializada pelo estado, devido à contribuição que este fornecia ao município.

Oxalá que Sr. Governador do Estado tome em consideração o pedido que o Sr. Prefeito Municipal zeloso para tudo que constitui progresso para a sua terra Natal se empenha para a Criação do Grupo Escolar Noturno de Uberlândia. Aguardamos com ansiedade a realização de mais esse engrandecimento para essa cidade de labor crescente e prosperidade intensa (UBERLÂNDIA, 1935b, p. 13 verso).

A partir dessas citações e das condições físicas e de funcionamento dos grupos noturnos, é possível visualizar a pouca importância que estes tinham para a sociedade naquele período, ou seja, observa-se o caráter marginalizado que essas instituições assumiam em relação aos investimentos públicos. Nesse sentido, é importante consentir com as palavras de Viñao Frago (2000, p. 99), ao dizer que “Todo el espacio escolar, en suma, nos habla, de modo expresso o simbólico, del tipo de education que en él se imparte”.

Em relação às mulheres matriculadas nos grupos escolares noturnos, nota-se que, apesar das dificuldades vivenciadas no cotidiano, elas permaneciam nas instituições e aproveitavam a oportunidade de estudar. Por meio das pesquisas, verifica-se que o aproveitamento das alunas nas instituições era alto. Por exemplo, no

Grupo Escolar Governador Valadares, nos anos de 1957 e 1958 elas alcançaram, no total, mais de 70% das aprovações na instituição.

2.3 As alunas dos grupos escolares noturnos de Uberlândia (perfil, origem social e perfil dos pais)

Como mencionado, apesar de a primeira escola noturna de Uberlândia ter sido criada no ano de 1923 e instalada no ano seguinte, apenas 10 anos mais tarde, em 1933, as mulheres passaram a ter acesso às salas de aulas noturnas do município, em uma escola instalada exclusivamente para o sexo feminino. Ao buscar o perfil das discentes que a frequentavam, foram encontradas as seguintes idades, conforme o Quadro 12:

QUADRO 12 – Idade das alunas da escola noturna feminina

IDADE	Nº DE ALUNAS	%
13	4	6
14	14	23
15	6	10
16	5	8
17	6	10
18	5	8
19	3	5
20	1	2
21	1	2
22	4	6
24	2	3
25	1	2
26	2	3
27	1	2
39	1	2
Não consta	5	8
Total	61	100

Fonte: Uberlândia (1933b).

Nota-se que a escola recebeu alunas de idades entre 13 e 39 anos, sendo o maior número de mulheres com 14 anos, o que resulta em 23% do total de matrículas. Além disso, havia o predomínio entre as faixas etárias de 13 e 18 anos, de modo que ao somar as porcentagens, obtém-se a representação de 65% das matrículas.

Sobre a idade das alunas trabalhadoras, Arend (2013) explica que com o Código de Menores, em 1927, e com a legislação trabalhista emitida no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) meninas e meninos foram impedidos de trabalhar nas fábricas. Restou, dessa forma, aos segundos o segmento de comércio, e às primeiras, o trabalho doméstico, já que o “espaço preferencial das mulheres era a casa”. Segundo a autora, grande parte delas começou a trabalhar entre os 9 e 10 anos na função de babá e, futuramente, essas pessoas se transformavam em empregadas domésticas. O salário recebido por essas meninas complementava o orçamento da família ou até se tornava o sustento da casa. De acordo com Arend (2013, p. 76):

Apenas uma parcela das meninas que trabalhavam tinha a possibilidade de estudar. Apesar dos esforços de determinados governos no sentido de difundir o saber escolar para as filhas e filhos dos trabalhadores urbanos, a extensa jornada de trabalho das meninas as impedia de frequentar assiduamente a escola. As que conseguiam fazê-lo procuravam ao menos completar o antigo curso primário, pois o fato de serem alfabetizadas poderia lhes proporcionar maiores chances no mercado de trabalho, inclusive obter um posto na indústria ou no setor comercial quando adultas.

Em relação à profissão que exerciam, foram localizadas as seguintes: cozinheira, empregada, lavadeira, operária e passadeira. Destas, quatorze alunas não repassaram essa informação, e vinte apresentaram-se como cozinheiras. No Quadro 12, é possível notar que as profissões declaradas eram ligadas a tarefas domésticas, com exceção da função de operária. Observa-se que, ao apontarem as funções exercidas, havia uma distinção entre tais atividades, fato que demonstra haver uma hierarquia, pois a cozinheira atuava em um ambiente específico e precisava ter o conhecimento diferenciado das demais para executar suas tarefas, já as empregadas domésticas ficavam responsáveis pelo cuidado da casa, isto é, organização e limpeza, atividades que não precisavam de habilidades específicas.

Sobre a atuação das mulheres apenas em espaços domésticos Arend (2013) afirma que nas zonas urbanas o espaço do comércio era vetado às mulheres, já que atuar neste significava estar em ambiente público. “Como idealmente o local preferencial das mulheres era a casa, as autoridades judiciais da época aconselhavam os patrões a não contratarem meninas para trabalhar em seus estabelecimentos” (ARENDS, 2013, p. 76). Dessa forma, é possível supor que esse conselho se estendia às mulheres com mais idade, restando assim, como dito, o espaço doméstico para trabalhar.

QUADRO 13 – Profissão das mulheres matriculadas na escola feminina

PROFISSÃO	Nº DE ALUNAS
Cozinheira	20
Empregada	12
Lavadeira	4
Operária	7
Passadeira	1
Não consta	14

Fonte: Uberlândia (1933b).

Em relação à Escola Noturna Municipal Benedito Valadares, foi encontrado o seguinte perfil das alunas matriculadas nos anos de 1936 a 1941:

QUADRO 14 – Idade das alunas matriculadas na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares de 1936 a 1941

1936 A 1941		
IDADE	Nº	%
7	1	0,1
8	1	0,1
10	1	0,1
12	9	1
13	18	2
14	222	28,3
15	127	16
16	115	15
17	66	8
18	54	7
19	39	5
20	36	4,5
21	11	2
22	20	3
23	22	3,5
24	6	0,7
25	6	0,7
26	6	0,7
27	5	0,6
28	5	0,6
29	1	0,1
30	3	0,3
31	2	0,2
34	1	0,1
36	2	0,2

37	2	0,2
38	2	0,2
40	1	0,1
TOTAL	784	100

Fonte: Uberlândia (1933b, 1938a).

Como verificado no Quadro 14, a idade das alunas recebidas na instituição variava de 7 a 40 anos, sendo mais frequentada por meninas de 14 (28,3%) a 16 anos (15%). O maior número de matrículas era de meninas com a idade de 14 anos, mesmo fato foi encontrado na escola noturna feminina já demonstrada.

A Foto 7 a seguir ajuda a elucidar o perfil das alunas, de modo que é possível visualizar meninas e mulheres ocupando o mesmo espaço. Além desse aspecto, percebe-se novamente a predominância de estudantes negras na imagem, as quais estão próximas umas das outras, enquanto as alunas de cor branca estão em menor número na parte central. Ainda ao centro, vemos um homem, que parece ser o inspetor escolar juntamente com as professoras (três à sua esquerda e duas à direita). Não foi localizada a data do registro da imagem, no entanto, devido às atas escolares e o número de educandas, acredita-se que foi feita nos anos iniciais de atuação do grupo, isto é, final da década de 1930.

FOTO 7 – Alunas da Escola Noturna Municipal Benedito Valadares



Fonte: ALUNAS..., [193?].

No que se refere ao local de moradia das alunas, foram encontrados os seguintes dados, conforme o Quadro 15:

QUADRO 15 – Local de moradia das alunas matriculadas na Escola Noturna Municipal Benedito Valadares

1936 A 1941					
MORADIA	Nº	MORADIA	Nº	MORADIA	Nº
Av. Afonso Pena	15	Rua 5 de Novembro	1	Rua Ipiranga	1
Av. Belo Horizonte	2	Rua Alexandre Marques	4	Rua Joaquim Rosa Souza	1
Av. Cesário Alvim	22	Rua América	5	Rua Lusitânia	16
Av. Cipriano Del Fávero	11	Rua Artur Bernardes	1	Rua Manoel Alves	1
Av. das Tabocas	2	Rua Augusto Cesar	7	Rua Melo Viana	1
Av. Fernando Vilela	8	Rua Aurora	28	Rua Morrinhos	1
Av. Floriano Peixoto	37	Rua Barão de Camargos	9	Rua Oriente	12
Av. Getúlio Vargas	2	Rua Benjamin Constant	10	Rua Padre Feijó	5
Av. João Pessoa	7	Rua Bernardo Cuprino	1	Rua Padre Pio	1
Av. João Pinheiro	26	Rua Bernardo Guimarães	19	Rua Particular	1
Av. Rio Branco	32	Rua Bororós	12	Rua Rezende	2
Av. Rio de Janeiro	3	Rua Bueno Brandão	2	Rua Santos Dumont	5
Colônia José Tomaz	1	Rua Buenos Aires	2	Rua Silva Jardim	6
Lagoinha	1	Rua Cel. Antônio Alves	8	Rua Silviano Brandão	2
Patrimônio	27	Rua Cel. Severiano	2	Rua Tenente Virmondés	20
Praça Antônio Carlos	7	Rua D. Fernando	5	Rua Tiradentes	6
Praça Benedito Valadares	3	Rua da Chapada	4	Rua Tupinambás	16
Praça Cel. Carneiro	1	Rua da Justiça	14	Rua Velocidade	3
Praça da República	6	Rua Felisberto Carrejo	8	Rua Vigário Dantas	14
Praça Matriz	3	Rua Francisco Alves	6	Vila Carneiro	22
Praça Rui Barbosa	3	Rua Gardênia	1	Vila Martins	41
Rua 13 de Maio	12	Rua General Osório	9	Vila Nova	1
Rua 15 de Novembro	4	Rua Goiandira	5	Vila Operária	74
Rua 19 de Março	1	Rua Goiás	2	Vila Osvaldo	82
Rua 24 de Fevereiro	1	Rua Guarani	7		

Fonte: Uberlândia (1933b, 1938a).⁴¹

No Quadro 15⁴², percebe-se que as alunas moravam em diversos locais da cidade. Porém, os três locais com maior número de discentes recebidos pela escola foi a Vila Osvaldo, seguida pela Vila Operária e Vila Martins, bairros que até a década de 1940 faziam parte da periferia de Uberlândia, juntamente com os bairros Patrimônio e as Vilas Carneiro, Santa Terezinha e Brasil (MOURA; SOARES, 2009).

⁴¹ Alguns pais informavam a rua, e outros apenas o bairro em que residiam.

⁴² Durante a análise verificamos que havia um alto índice de procedência de alunas morando nas principais ruas da cidade: Cesário Alvim, Floriano Peixoto e Rio Branco. Tal fato nos fez pensar que os endereços fornecidos poderiam ser das residências dos patrões, uma vez que muitas alunas trabalhavam como empregadas domésticas e era uma prática comum no país as moças dormirem no local de trabalho.

Os locais citados eram bairros operários, construídos pelas indústrias em suas mediações, sem infraestrutura (rede de água, esgoto e energia elétrica), com o objetivo de assegurar a mão de obra, que era escassa no período. Apesar desses problemas, essas construções significavam para eles a fixação na cidade. Um dos primeiros bairros a surgir foi a Vila Operária (1924), localizado nas proximidades de uma fábrica de tecidos e da estação ferroviária do município, inicialmente era composto por 50 casas, construídas de maneira rudimentar, e, como exposto, sem infraestrutura (MOURA; SOARES, 2009).

A construção das vilas operárias além de ser uma estratégia de fixação da mão de obra nas proximidades das fábricas, ainda permitiria “controlar a economia interna do trabalhador e seu próprio tempo fora da esfera do trabalho, delimitando o espaço em que pode[ria] circular” (RAGO, 1985, p. 178). Esses locais também se tornaram um negócio lucrativo para os empresários do município, exemplo disso é que a Imobiliária Tubal Vilela⁴³ acumulou capital principalmente nos anos de 1940 a 1950, “quando conseguiu o apoio dos técnicos da prefeitura a serviço do empresário/prefeito, a autorização de vários lugares para investimento e extração de lucros” (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 301).

Sobre as profissões dos pais declaradas nos livros de matrículas, foram encontradas várias, porém o número maior foi de empregadas domésticas e lavradores. Analisar essas funções demonstra a separação de gênero existente no período pesquisado, de modo que as mulheres exerciam atividades domésticas (uma extensão do lar), para ajudar no sustento da família, e ainda realizavam o papel de mãe e, provavelmente, de esposa. Já os homens, eram ligados a atividades que exigiam maior força braçal. Em suma, o quadro a seguir, demonstra o quão restrito era o universo das profissões reservadas às mulheres em comparação com a diversidade daquelas ocupadas pelos homens.

⁴³ Pertencente a Tubal Vilela da Silva, “nascido em 1901 no município de Prata, veio com seus pais para Uberlândia em 1908 que aqui se estabeleceram com um pequeno armazém de secos e molhados. Em 1921 adquiriu seu próprio armazém. Em 1924, em sociedade com seu pai, montou a firma Tubal Vilela e Cia, cujo estabelecimento denominava-se Grandes Armazéns Brasil. Com o falecimento do pai, a firma é liquidada e Tubal organizou a Empresa Imobiliária Uberlandense. Em 1952 a empresa foi transformada em sociedade anônima. Inaugurada no início dos anos de 1950, um dos maiores projetos da nova corporação foi a construção do Edifício Tubal Vilela, cujo empreendimento estimulou a construção de outras obras do mesmo porte. Politicamente atuou como Vereador (1945-1949), Prefeito (1951-1955), Deputado Estadual (1955-1959) (LOPES, 2010, p. 114).

QUADRO 16 – Profissão dos pais das alunas da Escola Noturna Municipal Benedito Valadares

1936 A 1941					
Profissão dos pais	Nº	Profissão dos pais	Nº	Profissão dos pais	Nº
Açougueiro	2	Empregado da estação	1	Marceneiro	10
Agricultor	2	Empregado da prefeitura	4	Mecânico	1
Alfaiate	4	Empregado público	1	Negociante	8
Aposentado	1	Empregada ⁴⁴	3	Oleiro	3
Barbeiro	3	Fabricante	1	Operário	25
Boiadeiro	1	Farmacêutico	9	Órfã (cozinheira)	3
Carpinteiro	20	Fazendeiro	8	Órfã (doméstica)	5
Carroceiro	31	Ferreiro	2	Ourives	2
Carteiro	3	Ferroviário	1	Padeiro	1
Chacareiro	4	Garimpeiro	4	Pedreiro	44
Charqueador	1	Guarda	1	Proprietária ⁴⁵	4
Chofer	20	Guarda-livros	1	Sapateiro	15
Comerciante	3	Guarda-noite	1	Seleiro	4
Comerciário	5	Hortelão	2	Serralheiro	2
Construtor	1	Inválido	13	Sorveteiro	1
Curtidor	3	Jornalista	1	Tintureiro	1
Costureira	1	Lavadeira	4	Varredor	2
Cozinheira	6	Lavrador	156	Verdureiro	13
Dentista	1	Lenhador	4	Viajante	4
Doméstica	287	Liquidante	2		

Fonte: Uberlândia (1933b, 1938a).

Quanto ao Grupo Noturno Felisberto Carrejo, no Quadro 17 estão representadas as idades de suas alunas em 1948:

QUADRO 17– Idade das alunas do Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo em 1948

⁴⁴ Não é especificado em qual tipo de atividade.

⁴⁵ Idem.

IDADE	Nº	%
11	3	2
12	19	15
13	18	14,5
14	11	9
15	11	9
16	18	14,5
17	9	7
18	8	6,5
19	5	4
20	1	1
21	5	4
22	2	1,5
23	2	1,5
26	1	1
27	1	1
28	1	1
31	1	1
32	1	1
34	1	1
35	2	1,5
37	1	1
38	1	1
57	1	1
TOTAL	123	100

Fonte: Uberlândia (1948c).

Verifica-se no Quadro 17, que o grupo recebeu, em 1948, alunas com idades entre 11 e 57 anos. Porém as idades predominantes foram de 12 (15%), 13 (14,5%) e 16 (14,5%) anos. Além disso, a faixa etária de 12 a 18 anos prevaleceu no grupo escolar, totalizando 58 pessoas, isto é, 4% das matrículas. No que se refere à profissão dos pais, as informações se assemelham com a Escola Noturna Municipal Benedito Valadares, pois as mais declaradas foram de doméstica e lavrador.

QUADRO 18 – Profissão dos pais das alunas do Grupo Noturno Felisberto Carrejo, em 1948:

PROFISSÃO DO PAI	Nº	PROFISSÃO DO PAI	Nº
Alfaiate	2	Guarda-trem	2
Amolador	1	Guarda civil	1
Aposentado	2	Jardineiro	1
Carpinteiro	1	Lavourista	1
Carroceiro	6	Lavrador	33
Chofer	2	Maquinista	1
Comerciante	5	Marceneiro	1
Comerciário	5	Negociante	2
Costureiro	1	Pedreiro	3
Doméstica	40	Pintor	2
Fazendeiro	1	Sapateiro	2
Ferreiro	1	Serrador	4
Fiscal	1	Tintureiro	1
Funcionário público	1	Viajante	2

Fonte: Uberlândia (1948c).

Em relação ao local de moradia, assim como os dois grupos analisados anteriormente, o maior número de alunas habitava nas Vilas: Operária, Nova,⁴⁶ Martins e Carneiro, periferia de Uberlândia no período estudado.

QUADRO 19 – Local de moradia das alunas do Grupo Escolar Felisberto Carrejo

LOCAL DE MORADIA	Nº
Av. Fernando Vilela	7
Av. João Pessoa	3
Av. João Pinheiro	3
Av. Mato Grosso	4
Av. Vasconcelos Costa	2
Av. Cipriano Del Fávero	5
Córrego dos Caetanos ⁴⁷	1
Rua Duque de Caxias	1
Rua Quintino Bocaiúva	1
Rua Alexandre Marques	1
Rua Estados Unidos	2
Rua Marquês Póvoa	1
Rua Particular	1
Rua S. Salvador	1
Rua Araguari	5
Rua Bernardo Cupertino	1
Rua Estrela do Sul	1

⁴⁶ Atual Bairro Martins.

⁴⁷ Não é especificado nos documentos pesquisados a qual endereço exato este se refere.

Rua Ituiutaba	1
Rua Mato Grosso	5
Rua Padre Feijó	5
Rua Tenente Virmondes	2
Rua Vitória	1
Vila Carneiro	7
Vila Martins	15
Vila Nova	13
Vila Operária	35
Vila Osvaldo	2

Fonte: Uberlândia (1948c).

Já na Escola Municipal Padre Anchieta, que funcionava em três períodos e tinha seu próprio espaço para funcionamento, analisando os dados de 1947, obteve-se que as idades variavam entre 7 e 29 anos, sendo o maior número de 14 (19%) e 13 (17,5%) anos. Ainda é possível verificar que a faixa etária predominante era dos 13 aos 17 anos, perfazendo o total de 62% das matrículas.

QUADRO 20 – Idade das alunas matriculadas na Escola Municipal Padre Anchieta em 1947

1947		
IDADE	Nº	%
7	1	1,5
8	2	3
9	1	1,5
10	2	3
11	3	5
12	3	5
13	11	17,5
14	12	19
15	6	9,5
16	5	8
17	5	8
18	3	5
19	3	5
20	2	3
22	1	1,5
24	2	3
29	1	1,5
TOTAL	63	100

Fonte: Uberlândia (1946f).

Em relação à profissão dos pais, o maior número observado foi de domésticas, assim como nos demais grupos noturnos localizados.

QUADRO 21 – Profissão dos pais das alunas da Escola Municipal Padre Anchieta em 1947

1947	
PROFISSÃO DO PAI	Nº
Açougueiro	2
Boiadeiro	1
Carpinteiro	4
Carroceiro	4
Cisterneiro	1
Comerciante	1
Comissário	1
Costureira	1
Diarista	1
Doméstica	20
Ferroviário	1
Jogador	1
Lavrador	6
Mecânico	3
Oleiro	1
Operário	1
Pedreiro	4
Professor	1
Sapateiro	1
Não consta	16

Fonte: Uberlândia (1946f).

Já sobre o local de sua moradia, nota-se uma situação diferente das anteriores, de forma que os lugares mais citados foram a Avenida Cesário Alvim, Avenida Rio Branco e a Rua Benjamin Constant, locais próximos à escola, neste aspecto levanta-se a hipótese das alunas trabalhadoras residirem no próprio local de trabalho, já que, tal lugar refere-se a área central do município. Carmo (2001) revela em suas pesquisas que a maioria da população que habitava nessas localizações nos anos de 1940 a 1950 era negra. Informação que permite melhor elucidar o perfil dos alunos que frequentavam o turno noturno no município.

QUADRO 22 – Local de moradia das alunas da Escola Municipal Padre Anchieta em 1947

1947	
LOCAL DE MORADIA	Nº
Rua Agenor Paes	2
Av. Floriano Peixoto	2
Av. Cesário Alvim	12
Av. Rio Branco	10
Bairro Patrimônio	1
Rua 24 de maio	4
Rua Benjamin Constant	9
Rua Buenos Aires	1
Rua Cruzeiro dos Peixotos	2
Rua Campo Alegre	1
Rua Cel. Antônio Alves	3
Rua Duque de Caxias	1
Rua Ipiranga	5
Rua Oriente	2
Rua Quintino Bocaiuva	1
Rua Rezende	3
Rua Tapajós	1
Rua Uberaba	1
Bairro Santa Maria	1
Vila Nova	1
Vila Saraiva	3

Fonte: Uberlândia (1946f).

Sobre a idade das alunas do Grupo Escolar Governador Valadares, ela variava entre 7 e 28 anos. Na Escola Municipal Padre Anchieta, as idades com mais alunas eram: 14 (25%), 16 (12,6) e 17 anos (19%), perfazendo o total de 56,6% das matrículas.

QUADRO 23 – Idade das alunas matriculadas no Grupo Escolar Governador Valadares em 1947

1947		
IDADE	Nº	%
7	1	6,2
11	1	6,2
12	1	6,2
13	1	6,2
14	4	25
16	2	12,6
17	3	19
18	1	6,2
23	1	6,2
28	1	6,2
TOTAL	16	100

Fonte: Uberlândia (1945b).

No item profissão dos pais, a mais destacada, assim como nos casos anteriores, foi a de doméstica, seguida pela de operário.

QUADRO 24 – Profissão dos pais das alunas matriculadas no Grupo Escolar Governador Valadares

1947	
PROFISSÃO DO PAI	Nº
Chacareiro	1
Doméstica	8
Garimpeiro	1
Motorista	1
Operário	4
Retireiro ⁴⁸	1

Fonte: Uberlândia (1945b).

Sobre o local de moradia das alunas, não houve um de destaque, já que os endereços se distribuíram pela cidade. No entanto, constata-se que os locais também eram próximos ao grupo escolar, assim como ocorreu na Escola Municipal Padre Anchieta.

QUADRO 25 – Local de moradia das alunas do Grupo Escolar Governador Valadares

⁴⁸ De acordo com o dicionário *Aulete*, retireiro pode ser definido como “1. Aquele que, num retiro, guarda certa porção de gado; 2. Indivíduo que retira leite de animais; ORDENHADOR” (RETIREIRO, 2017).

1947	
LOCAL DE MORADIA	Nº
Rua Agenor Paes	1
Av. Monsenhor Eduardo	1
Ponte Marquinho ⁴⁹	1
Rua Dom Barreto	1
Rua Estados Unidos	1
Av. Fernando Vilela	1
Rua Goiás	1
Rua Marques Póvoa	2
Rua Princesa Isabel	1
Rua Rafael Rinaldi	1
Rua Tiradentes	2
Rua Vigário Dantas	1

Fonte: Uberlândia (1945b).

Ao final, os dados de todas as instituições pesquisadas foram reunidos. Com isso, verificou-se que as instituições escolares noturnas recebiam alunos de vários locais da cidade, no entanto, apesar da diversidade, os grupos atendiam uma grande quantidade de discentes residentes na Vila Operária, Vila Osvaldo e Vila Martins, bairros periféricos do município.

QUADRO 26 – Local de moradia das alunas dos grupos escolares: Benedito Valadares, Felisberto Carrejo, Governador Valadares e Padre Anchieta

LOCAL DE MORADIA	Nº	LOCAL DE MORADIA	Nº
Outras	224	Av. Cipriano Del Fávero	16
Vila Operária	109	Av. Fernando Vilela	16
Vila Osvaldo	84	Rua Lusitânia	16
Vila Martins	56	Rua Tupinambás	16
Av. Rio Branco	42	Av. Afonso Pena	15
Av. Floriano Peixoto	39	Rua Vigário Dantas	15
Av. Cesário Alvim	34	Vila Nova	15
Av. João Pinheiro	29	Rua da Justiça	14
Vila Carneiro	29	Rua Oriente	14
Patrimônio	28	Rua 13 de Maio	12
Rua Aurora	28	Rua Bororós	12
Rua Tenente Virmondes	22	Rua Cel. Antônio Alves	11
Rua Benjamin Constant	19	Av. João Pessoa	10
Rua Bernardo Guimarães	19	Rua Padre Feijó	10

Fonte: Uberlândia (1933b, 1938a, 1945a, 1945b, 1946f, 1948c).

⁴⁹ Nos documentos pesquisados, não há evidências sobre qual tipo de endereço seria este.

Em relação à profissão dos pais, estes desempenhavam várias funções, como detalhado anteriormente. Porém, ao analisar esses dados em todos os grupos escolares, nota-se que o número daqueles que trabalhavam como doméstica e lavrador era predominante:

QUADRO 27 – Profissão dos pais das alunas dos grupos escolares: Benedito Valadares, Felisberto Carrejo, Governador Valadares e Padre Anchieta

PROFISSÃO	Nº	PROFISSÃO	Nº
Doméstica	347	Marceneiro	11
Lavrador	189	Comerciário	10
Outras	112	Negociante	10
Pedreiro	51	Comerciante	9
Carroceiro	41	Farmacêutico	9
Operário	26	Fazendeiro	9
Carpinteiro	25	Alfaiate	6
Chofer	22	Cozinheira	6
Sapateiro	18	Lavrador	6
Verdureiro	13	Viajante	6

Fonte: Uberlândia (1933, 1938a, 1945a, 1945b, 1946f, 1948c).

Por meio da profissão dos pais e local de moradia das alunas, percebe-se que os grupos escolares atendiam a população pobre e trabalhadora do município. As atas analisadas ajudam a reforçar essa hipótese, de forma que destacam-se os grupos noturnos: Feminino, Benedito Valadares e Felisberto Carrejo, pois no decorrer dos cadernos de registros de visita da inspeção dessas instituições são mencionadas essas características:

É frequentada por pessoas adultas apenas, a quem não foi possível ser alfabetizadas na infância, o que dá logo a ideia de serem pobres (UBERLÂNDIA, 1934b, p.11).

As alunas são todas operárias, ótimas estudiosas e cumprem com boa ordem todas as exigências regulamentares do ensino. Vê-se nos cadernos de provas escritos exercícios feitos com boa caligrafia e capricho (UBERLÂNDIA, 1934c, p. 9).

É digno de louvor o trabalho que essa professora vem fazendo para amparar o ensino noturno para operários pobres de tanto merecimento (UBERLÂNDIA, 1935c, p. 12, verso).

Reina boa harmonia entre as escolares, e a professora adquirido daí ótima organização nessa escola que acolhe a maior parte dos filhos da

massa operária, dando-lhes educação instrução e saber.
(UBERLÂNDIA, 1935b, p. 13, verso).

QUADRO 28 – Idade das alunas dos grupos escolares: Feminino, Benedito Valadares, Felisberto Carrejo, Governador Valadares e Padre Anchieta.

IDADE	Nº	%
14	263	26
15	150	15
16	145	14
17	89	9
18	71	7
13	52	5,1
19	50	5
20	40	4
12	32	3,1
22	27	3
23	25	2,5
21	17	1,7
24	10	1
26	8	0,8
11	7	0,7
25	7	0,7
27	7	0,7
28	7	0,7
TOTAL	1.007	100

Fonte: Uberlândia (1933b; 1938a; 1945a; 1945b, 1946f, 1948c).

Em relação à faixa etária das alunas durante o período pesquisado, a idade com maior número de matrículas foi entre 14 e 16 anos. Esse aspecto nos faz pensar que como as meninas precisavam ajudar os pais, tornavam-se trabalhadoras e não conseguiam concluir os estudos no tempo estabelecido pelo regulamento de ensino, restando-lhes então o ensino noturno. Louro (2004, p. 445) afirma que “desde muito cedo estavam envolvidas em atividades domésticas, no trabalho na roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas”.

Nesta seção, verificou-se que a falta de frequência influenciava no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto, foi possível verificar a dificuldade dos alunos para permanecer na escola, na qual as condições sociais de vida influenciavam para esse acontecimento. Porém, apesar das dificuldades, os números de matrículas de repetentes nos grupos noturnos revelam a importância das escolas noturnas e a persistência das

estudantes, de modo que, mesmo sendo repetentes, retornavam no ano seguinte para as instituições.

Analisou-se aqui a persistência e resistência das alunas para se manterem nas escolas noturnas, na qual na primeira escola feminina do município, mais de 50% das alunas conseguiram concluir o ano letivo, números que chama a atenção. Além disso, é possível verificar a persistência pode meio do exemplo da aluna que foi eliminada do grupo escolar, retornou e passado algum tempo foi eliminada por transferência.

3 A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MAGISTÉRIO E OS GRUPOS ESCOLARES NOTURNOS DE UBERLÂNDIA: CONDIÇÕES DE TRABALHO E O CONTROLE SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES

“... E não há melhor resposta que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida Severina”
(MELO NETO, 1976, p. 115-116).

Inicia-se esta seção justificando que as professoras fazem parte desta análise por serem mulheres trabalhadoras que atuavam no ambiente escolar noturno. Desta forma será abordada primeiramente a entrada do público feminino no mundo do trabalho através do magistério. Para analisar as condições de trabalho vivenciadas pelas docentes nos grupos escolares noturnos, é preciso mostrar como ocorreu a sua inserção no campo da educação. Inserção que foi perpassada pelo controle e vigilância das autoridades. Vale destacar, nesse sentido, a persistência das professoras nesse processo, que utilizaram de dispositivos impostos para se firmar nesse campo.

Posteriormente, serão elucidadas as condições de trabalho enfrentadas pelas docentes nas salas de aula. Inicialmente, buscou-se investigar o seu perfil por meio dos cadernos de pontos dos educadores e atas das reuniões escolares. No entanto, após ser realizada uma pesquisa em trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre os grupos escolares diurnos do município Uberlândia no período pesquisado, descobriu-se que as respectivas professoras tinham dupla jornada de trabalho, atuando durante o dia nos grupos escolares municipais, em sua maioria nas áreas rurais, e no período da noite, nos grupos escolares noturnos. Com essa informação, foi levantada a hipótese de que os salários recebidos pelas docentes podem ter influenciado diretamente para esse acontecimento.

Ainda, será analisada a intensa cobrança sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos grupos escolares noturnos, principalmente para que o Regulamento Oficial de Ensino do Estado de Minas Gerais de 1927 fosse executado, o que demonstra

a tentativa de controle do estado até mesmo nos grupos escolares noturnos. Nesse aspecto, foram usados como categoria os termos “controle” e “cobrança”. Outro aspecto analisado, no decorrer do subitem, foi a indisciplina nas salas de aula, de modo que foram encontrados vestígios de que esse problema também ocorria nas classes noturnas. Com isso, foi possível constatar que, em relação aos conteúdos ministrados, para o estado e para as professoras, a Língua Portuguesa e Aritmética tinham preferência em relação às demais.

3.1 A inserção das mulheres no magistério: controle, vigilância e persistência

De acordo com Soihet (2013), com a instituição da República do Brasil no final do século XIX, as pretensões femininas mudaram de maneira considerável, ou seja, as mulheres dos segmentos médios e altos da sociedade passaram a buscar juntamente com as pobres o mercado de trabalho. Um fato que teve grande influência sobre isso foi o início da industrialização no país, visto que, com esse acontecimento, as famílias passaram a adquirir os produtos fornecidos pelo mercado, o que levou à necessidade de contribuição financeira também das mulheres.

Com esse advento, a classe média começou a exigir que se aumentassem as possibilidades de capacitação profissional das mulheres e o desaparecimento das barreiras impostas ao trabalho feminino remunerado. Aquelas que pertenciam à alta burguesia também aderiram a essas reivindicações, pois também desejavam essa realização profissional e econômica. Para alcançar esses objetivos, alguns instrumentos foram considerados fundamentais, como o acesso a uma educação de qualidade e direito ao voto.

Porém, a realização desses anseios não aconteceu de maneira imediata, uma vez que já na Assembleia Constituinte de 1891 foram rejeitados. De acordo com Soihet (2013), havia na maior parte da sociedade brasileira e entre autoridades e políticos, em particular, uma forte oposição às reivindicações femininas. Essa oposição era respaldada na ciência, que considerava a mulher frágil e de menor inteligência, características que eram inadequadas para as funções públicas, afirmando, dessa forma, que o lar e o cuidado com a família eram mais adequados para sua inserção social (SOIHET, 2013).

Devido a esse pensamento, por muito tempo elas foram impedidas de assumirem funções no espaço público. No entanto, uma maneira encontrada de adentrar esse espaço

surgiu através do magistério primário. Segundo Almeida (1998), por um longo período a única profissão que tiveram direito a ter acesso no espaço público foi a docência. Conforme citado, os demais campos eram proibidos e de exclusividade dos homens.

De acordo com Bruschini e Amado (1988), as primeiras vagas para as mulheres atuarem no magistério primário surgiram após a independência do país, a partir da qual a educação se tornou pública, gratuita e acessível a todos. Esse ingresso foi permitido através da Lei de Ensino Primário, de 1827. Como não era admitida a coeducação e os professores deveriam ser do mesmo sexo que os alunos, abriu-se o espaço para a inserção feminina no mercado de trabalho.

Segundo Almeida (1998), essa abertura gerou uma grande busca pela profissão de professora. Associado a essa procura, discursos ideológicos trouxeram um grande número de considerações que indicavam que essa função seria melhor desempenhada pelas mulheres, resultado do fato de a docência ser relacionada às ideias de domesticidade e maternidade. Conforme a autora: “Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência.” (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Nesse aspecto, Bastos e Garcia (1999) ao analisarem o livro *Noções de vida doméstica*⁵⁰ (destinado à escola primária e posteriormente às aulas de sexo feminino do Imperial Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 1881 e utilizado no curso noturno gratuito para o sexo feminino instalado no Colégio D. Pedro II), destacam que no capítulo VII, referente à profissionalização da mulher, é descrito que:

A professora é há um tempo mãe, dona de casa e instrutora; tríplice missão de maior alcance moral, cujo desempenho é a pedra de toque de todas as virtudes domésticas. À grandeza e à elevação de pensamento, à distinção e elegância das maneiras, à dignidade de caráter, deve aquela que se destina ao Magistério, juntar a arte de bem mandar e dirigir, de impor obediência, atrair simpatias, infundir afeição em suas discípulas. (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 90).

⁵⁰ “A obra Noções de Vida Doméstica é uma adaptação, com acréscimos, do original francês homônimo da Madame Eugéne Hippeau – Cours de l’économie domestique (1869). O autor refere-se que ‘a leitura de tão interessante trabalho despertou-nos, desde logo, a ideia de vertê-lo para o nosso idioma, e, posto que bem mal o fizemos, suprimindo certos trechos, ampliando outros e introduzindo novas espécies [...] Este livro é uma adaptação, de acordo com os nossos usos e costumes, à educação do sexo feminino’” (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 85).

A utilização do referido livro nas escolas femininas deixa claro o perfil de mulher que se pretendia construir na sociedade, isto é, com tríplice função, que além de ensinar ainda continuava ligada à responsabilidade do lar e a criação dos filhos.

Rosemberg (2013), ao discorrer sobre a entrada das mulheres nas escolas normais,⁵¹ informa que a segregação sexual nessas instituições foi um obstáculo não apenas para as meninas, mas também para a formação de professoras. As escolas normais públicas criadas entre as décadas de 1830 e 1840, e frequentadas somente por homens, quando se dispuseram a recebê-las enfrentaram grandes transtornos. Com o objetivo de manter a segregação sexual, alguns mecanismos foram criados, como a frequência de homens e mulheres em dias e períodos diferentes e a utilização de prédios separados.

Ainda, a entrada das mulheres para atuar no magistério também foi perpassada por uma série de regras e procedimentos, com o “intuito de se proteger a sexualidade” das professoras (LOURO, 2004). Com essas regras, as autoridades poderiam ter vigilância e controle sobre o seu trabalho. A justificativa para tal ato era de que:

Percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada. Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco. Mesmo o trabalho das jovens das camadas populares nas fábricas no comércio ou nos escritórios era aceito como uma espécie de fatalidade. Ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres, por isso o trabalho deveria ser exercido de modo a não afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar. (LOURO, 2004, p. 453).

Segundo Muniz (2015, p. 28), em Minas Gerais para ingressar na profissão docente, foram estabelecidas às mulheres “minuciosas e inúmeras prescrições legais de modo a promover sua transformação e domesticação: de desocupadas mulheres/jovens em zelosas mães/mestras”. Nesse sentido, o Regulamento de 1861 determinava em, seu artigo 27, que:

As Senhoras que pretendarem o professorado exibirão, das provas mencionadas nos artigos antecedentes, se forem casadas, certidão de casamento; se viúva, a de óbito do marido; ou se viverem dele separadas, certidão de sentença que jogou a separação, para avaliar o motivo que o originou. As casadas e as viúvas serão em igualdade de circunstâncias preferidas às solteiras (MINISTÉRIO DA

⁵¹ “A criação de escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-profissional. As escolas normais, no século XIX, substituem definitivamente o ‘velho’ mestre-escola pelo ‘novo’ professor do ensino primário”. (VILLELA, 2000, p. 100-101).

INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MINAS GERAIS, 1861 apud MUNIZ, 2015, p. 28).

A preferência dada às mulheres casadas e viúvas em relação às solteiras, mostra o perfil das docentes desejado pelas autoridades. Entendia-se que as primeiras, devido à experiência conjugal, tinham mais eficiência que as solteiras e possuíam os atributos necessários para o modelo pretendido de “mestra honrada, dedicada, recatada, paciente e maternal” (MUNIZ, 2015, p. 28).

Durante a pesquisa, foi encontrada uma passagem que exemplifica essa preferência em relação às mulheres jovens, em uma ata do Grupo Escolar Noturno Benedito Valadares, na qual o inspetor escolar menciona que, apesar de as professoras serem “senhoritas”, estavam se esforçando para ministrar o ensino de acordo com a parte curricular e também moral dos alunos.

As professoras, *apesar de serem senhoritas* são esforçadas tanto na aplicação do ensino que vem sendo ministrado pelas normas do programa adotado como na parte moral afeta a perfeição do caráter dos escolares. Há boa organização nas classes e aproveitamento por parte dos alunos, fato esse que se nota com admiração visto não haver uma diretoria técnica para orientar os trabalhos das mestras (UBERLÂNDIA, 1935f, p. 15, grifos nossos).

Além desses atributos, os limites que separavam desempenho profissional e doméstico eram frágeis e em concordância com o modelo regulamentar de mestra que vigorava na época A imagem disseminada era recorrente da mulher e do feminino, como “abnegação, modéstia, distinção, respeitabilidade, paciência, disciplina e assexualidade. Trata-se de construção reiteradamente afirmada de forma a produzir uma visão, uma realidade comum a um conjunto social acerca da identidade docente feminina”. (MUNIZ, 2006, p. 232).

Além de terem que lidar com regras e procedimentos que acompanhavam a entrada na carreira docente, as mulheres sofriam constantemente com o controle dos inspetores escolares, que estavam mais preocupados com o seu comportamento moral do que propriamente com os conteúdos curriculares ministrados aos alunos. Conforme Muniz (2006, p. 242), era preciso “vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos, principalmente quando se tratava de professoras”. Essa vigilância ocorria por meio de inúmeros dispositivos, como o Regulamento n. 49, de janeiro de 1862, que “estabelecia um sistema gradual de punições para os mestres e mestras indisciplinados”.

Vilella (2000, p. 125) afirma que, ao dar ênfase à conduta moral de docentes e fazer poucas exigências em relação à qualificação profissional, “na concepção dos dirigentes da província, a escola para o povo destinava-se mais a moralizar e disciplinar do que propriamente a instruir”.

Ao exercer sua função, os inspetores escolares usavam e abusavam do poder que lhes eram conferidos por meio da fiscalização da atividade docente. Os relatórios que registravam a atuação das professoras eram confeccionados de maneira minuciosa, de modo que as preocupações principais eram o respeito e a moral das educadoras. “Esses dois critérios eram aplicados segundo conveniência do avaliador, uma vez que diziam respeito não apenas à conduta no âmbito profissional, mas também no familiar/doméstico”, visto que em alguns locais as professoras moravam no mesmo local de funcionamento da escola. (MUNIZ, 2006, p. 243).

Através dos variados dispositivos (discursos, instituições, leis, medidas morais e outros), as autoridades exerceram o poder, com o intuito de adequar o “corpo de mulheres em corpos de professoras, ou seja, em corpos desapossados de si, um processo de domesticação em que atributos e enunciados constitutivos do modelo normativo de mulher foram apropriados e ressemantizados no de mestra” (MUNIZ, 2006, p. 248).

Em 1935, uma professora foi exonerada do cargo em uma escola rural de Uberlândia, acusada de má conduta moral. Inicialmente, o motivo para tal decisão não foi informado à docente, fato que gerou sua revolta. Com isso, ela escreveu uma carta ao prefeito solicitando explicações pelo ocorrido. Na ocasião, ela desabafou quanto às condições de trabalho que enfrentava na escola:

Prestei meu serviço à prefeitura e ao povo desta parte do município de Uberlândia, tendo lecionado a dezenas de crianças além do número exigido pelas leis de ensino. Lecionei aula desdobrada até o fim do ano, apesar da falta de material escolar, pois a prefeitura só forneceu seis carteiras velhas. Quadro negro, mesa, mais bancos e a respectiva sala para aula meu marido e eu fornecemos à prefeitura, e como remuneração por esse auxílio à prefeitura, a professora recebeu uma exoneração desonrosa, semelhante a uma bofetada na fronte de uma mulher honesta. De vós, como dirigente honesto, justiciero e progressista deste grande município de Uberlândia, espero as providências necessárias que o caso requer (BRITTO, 1935).

Ao ser acusado de ter exonerado a professora por razões políticas, por um jornalista da cidade, o inspetor municipal alegou que não havia sido por esses motivos, mas por denúncias sobre a conduta moral da docente. Como provas para tal ato, o último utilizou de uma carta recebida, na qual uma testemunha relatava que durante as

férias a professora havia se hospedado em uma pensão da cidade com um homem apresentado como seu marido.

Como outras testemunhas, o inspetor municipal usou o relato de duas crianças, a primeira, filha da professora (questionada sem a presença da mãe), informou que quando o pai viajava, a docente dormia com outro homem (aquele apresentado como seu marido na pensão). A segunda, outra criança, relatou que não iria à escola porque viu a professora junto com o referido homem. Ao finalizar suas explicações, o inspetor ainda escreve com ironia:

Terminamos aqui o fundamento da nossa denúncia, que causou a exoneração da “mulher honesta e esposa ultrajada” que o inspetor escolar “cometeu a infâmia de macular a sua honra”. Leiamos agora ofício insultuoso que a autoridade escolar remeteu à professora.

Em cumprimentos de dever venho comunicar-vos que fostes exonerada, a pedido, do cargo de professora pública municipal do povoado Rocinha por ato de sua Prefeito Municipal em Decreto número de Janeiro do Corrente ano. Cumpre-me agradecer-lhe pelos bons serviços que prestastes ao ensino na escola desse povoado onde o vosso é conhecido como de ótima professora (ARANTES, 1935).

Os argumentos da educadora não foram suficientes para reverter o seu caso. Como visto, o bom trabalho desempenhado por ela foi até citado em uma carta de “agradecimento” escrita pelo inspetor municipal, porém, isso não foi levado em consideração. No caso relatado, observa-se que a esfera pública se mistura com a privada, de forma que as acusações ocorreram fora do ambiente de trabalho, não sendo informado em momento algum sua ocorrência dentro do ambiente escolar. Outro fato importante é a escolha das testemunhas utilizadas para a acusação, duas crianças, consideradas, de acordo com as palavras do inspetor, fundamentais para a exoneração da docente. Nesse caso, a palavra da mulher foi sem validade até mesmo frente à de crianças.

Ao investigar a história dos grupos escolares noturnos de Uberlândia, percebe-se também o controle exercido através dos inspetores municipais. Ao assumir a regência da primeira Escola Noturna Municipal, a docente Alice Paes⁵² demonstrou obter autonomia profissional delimitada e diferente daquela permitida nos outros horários em

⁵² “Alice da Silva Paes, natural de Miracema-RJ, assumiu em 01 de fevereiro de 1915 uma das oito vagas destinadas para professora estadual de ensino primário no Grupo Escolar Bueno Brandão. Antes desse ano, obteve o diploma na rede normalista renovada Escola Normal de Campos, no norte fluminense, e iniciou uma trajetória profissional na área da Educação como professora do ensino primário, primeiro na escola municipal de Faria Lemos-MG, e no ano seguinte como professora na escola estadual distrital da cidade de Rio Pardo de Leopoldina, no mesmo estado” (VIEIRA, 2009, p. 3).

que atuava. Em 1924, ela assumiu a regência dos primeiros anos do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no período diurno e atuou como diretora do seu próprio colégio feminino. No período noturno, tornou-se docente da Escola Noturna Municipal, momento no qual seu trabalho passou a ser submetido à avaliação e orientação direta do inspetor escolar municipal, Francisco Santos e Silva, “seu hierárquico imediato sobre o trabalho de professora municipal, o que contribuiu para promover o controle e delimitação da sua autonomia profissional” (VIEIRA, 2009, p. 4).

Anteriormente, em sua trajetória, a docente obteve expansão de sua autonomia, ao atuar como professora, diretora e proprietária do Colégio Nossa Senhora da Conceição e também ao participar de bancas de exames escolares, de forma que recebia prestígio e respeito profissional. Porém, ao assumir a Escola Noturna Municipal, essa autonomia profissional foi reduzida, uma vez que a professora passou a ser controlada pelo inspetor municipal.

No caso, o fato de ela ter assumido uma classe na qual todos os alunos eram homens, pode ter influenciado diretamente no acompanhamento mais próximo por parte do inspetor. Segundo Vieira (2009, p. 6), a professora ainda tentou superar as dificuldades e submeter-se ao regulamento de ensino do município, tendo que lidar com questões, como:

Os limites de mobiliário e da estrutura física oferecidos pelo governo municipal; da indisposição e falta de cultura escolar da primeira turma de alunos/trabalhadores do ensino noturno; do controle direto do Inspetor Municipal, tanto sobre os alunos quanto sobre a própria professora, no que diz respeito à presença nas aulas, a obediência às normas estabelecidas e ao compromisso profissional.

Assim, uma das dificuldades enfrentadas pela professora foi a de passar pelo controle direto da sua hierarquia. Nesse sentido, é possível crer que havia tensões na relação profissional entre a docente e o inspetor. Segundo Vieira (2009), em uma visita à instituição, foi comunicado à educadora e aos alunos instruções sobre o funcionamento da escola. Além disso, ela recebeu instruções de como deveria ser a sua conduta em relação a um caso de indisciplina. “Tais orientações estavam fundamentadas no suporte legal da legislação educacional, com os deveres, direitos e proibições que sustentavam a força da profissionalização na restrição da autonomia da professora”. (VIEIRA, 2009, p. 6).

Ainda em outra visita entre os meses de maio e julho, o inspetor deixou claro à professora que ela e os alunos deveriam “obedecer às orientações já estabelecidas por

ele nos meses anteriores, inclusive para que se fizesse a chamada no horário determinado, e não depois das 18h30min., bem como não fossem admitidos alunos depois desse horário e eliminados os faltosos” (VIEIRA, 2009, p. 7). Apesar de todos os esforços da docente, a Escola Noturna Municipal foi extinta antes do término do ano letivo, devido à falta de alunos.

Entretanto, foi encontrada a informação de que no ano seguinte a escola reabriu com outra configuração, em que os alunos maiores de 16 anos ficaram sob a responsabilidade do professor Jerônimo Arantes, e a turma restante, com a professora Minervina Cândida de Oliveira (UBERLÂNDIA, 1925).

Ao discorrer sobre o novo estatuto social feminino do magistério, Almeida (2014b) informa que este possibilitou o surgimento de novos mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres, ao estabelecer ideologias de domesticidade e maternidade. No entanto, essa ideologia foi utilizada por elas como um elemento de resistência, ao passo que, ao aceitar a posição de submissão, desbloquearam o caminho para a sua inserção no mercado de trabalho. Sob essa análise, cabe apontar os estudos de Certeau (1994), quando discorre sobre estratégias e táticas utilizadas no cotidiano, no qual as primeiras são definidas como a “arte dos fortes” ou daqueles que detêm o poder, em nosso caso, as autoridades que estabeleceram os mecanismos para controlar a entrada das mulheres no magistério:

A estratégia implicava a existência de um sujeito de querer e poder, instalado em um lugar suscetível de ser concebido como próprio e, simultaneamente, a base de partida de ações visando a uma exterioridade de alvos. Por próprio, devia se entender a vitória do lugar sobre o tempo. Baseando-se no princípio panótico, usava a metáfora do lugar para indicar as propriedades das instâncias do poder (CERTEAU, 1994, p. 277).

Em contrapartida, as táticas são especificadas como a “arte dos fracos”, de modo que circulam em um espaço que não lhes pertence. Na presente análise, as táticas pertencem às mulheres, que aceitam a imposição das regras e os estereótipos como uma maneira de adentrar um campo que, inicialmente, não é seu.

A tática, por outro lado, configurava-se na arte dos fracos, circulando num espaço que lhe era sempre alheio. Por não possuir um lugar próprio, movia-se no interior do campo inimigo, tendo por aliado apenas o tempo, as possibilidades oferecidas pelo instante em que a vigilância do poder falhava (CERTEAU, 1994, p. 277).

A entrada das mulheres na carreira do magistério não ocorreu de forma pacífica. Além de se criar e impor vários dispositivos como forma de tentar moldar as docentes ao modelo da época, para os homens, esse fato representava a perda de um espaço profissional, além disso, seu desejo era o de que as mulheres permanecessem no espaço privado, cuidando da casa e dos filhos. Apesar disso, elas buscaram meios de se firmar nesse campo.

Dhoquois (2003), ao tratar sobre as autoridades que eram contra o trabalho feminino nas fábricas na França, informa que os argumentos utilizados eram de que a mulher seria a base familiar, a responsável pelo bem-estar dos filhos e do marido. Ela tinha o papel de cuidar dos filhos e da casa, no plano material ou moral, e, consequentemente, do marido, que cuidava do sustento da família. No entanto, na realidade, esse discurso mascarava outra questão, o trabalho feminino aumentava a concorrência no mercado de trabalho, fazendo com que os salários ficasse baixos, dessa forma, era necessário buscar argumentos para enfrentar a concorrência. Posto isso, é possível acreditar que o discurso reproduzido por homens que eram contra a inserção das mulheres no magistério pode ter ocorrido também por temer essa disputa.

Ao pesquisar o processo de feminização do magistério no Brasil e em Portugal, Almeida (2014b) relata que a imprensa educacional foi um importante instrumento utilizado pelas professoras para defender suas ideias e desejos. Nesse sentido, a autora ainda aponta que havia o movimento de mulheres compenetradas em vontades e intenção de se fixarem em um espaço público que não lhes eram permitido. Assim, de acordo com ela, seria um discurso ingênuo acreditar que tudo o que lhes foi conferido aconteceu apenas por uma concessão masculina, sem que houvesse exigências e reivindicações.

Além disso, as mulheres se aliaram a vários fatores como a necessidade de mão de obra e escolaridade obrigatória para conseguirem forçar sua entrada e ocupar o magistério em pouco tempo. Outro fato importante é a questão da vitimização imposta às docentes, que não se reconheciam como tal, ao contrário, enxergavam-se como vencedoras por executar uma profissão que lhes concedia realizações. Elas reconheciam os mecanismos de discriminação que existiam, no entanto, conseguiam conviver com esse problema de maneira tranquila, ainda que denunciassem as desigualdades ao fazer reclamações na imprensa. (ALMEIDA, 2014b).

Apesar de todos os obstáculos, através do magistério, as professoras puderam deixar a invisibilidade do espaço privado e passaram a ocupar o espaço público. Além disso, nas palavras de Muniz (2015, p. 33):

O “ser mestra” assegurava a muitas mulheres – solteiras, casadas ou viúvas – uma maior liberdade de movimentos e poder de decisão, advindos do exercício de uma profissão remunerada, vinculada ao Estado e identificada como atividade intelectual em um contexto social escravista em que o preconceito contra o trabalho braçal atingia todas as classes, indistintamente. Esta condição proporcionava a muitas professoras solteiras e solitárias relativa autonomia financeira e, para aquelas que fossem casadas ou residissem com seus pais ou parentes, a possibilidade de efetiva ajuda no orçamento familiar.

Assim, é preciso desmistificar que as mulheres passaram a atuar no magistério somente por vocação ou por amor às crianças. Os motivos foram variados, mas, em sua maioria, essa entrada ocorreu porque precisavam trabalhar. De acordo com Muniz (2015, p. 32), com ou sem vocação, muitas começaram a atuar no magistério de maneira lenta e gradual.

3.2 As condições de trabalho docente no município de Uberlândia: dupla jornada e os baixos salários

Esta pesquisa foi iniciada com a busca de informações sobre as docentes atuantes nos grupos escolares noturnos, com o intuito de elucidar seu perfil. Após o levantamento e o cruzamento de algumas fontes, como: cadernos de pontos dos professores e os estudos acadêmicos sobre a os grupos escolares diurnos de Uberlândia, ficou evidente que as docentes também atuavam no período diurno nos grupos escolares do município.

Ao localizar dados sobre a primeira docente do Grupo Escolar Feminino, professora Judith Vasconcelos, nota-se que ela foi fundadora, diretora e responsável pela administração do Externato Espírito Santo, no período de 1930 a 1933 (UBERLÂNDIA, 1941), no qual a escola feminina foi instalada, inicialmente, atuando em tempo integral.

Na Foto 7 está registrado o primeiro quadro de professores rurais de Uberlândia, no qual as professoras Sebastiana Arantes, Irene de Castro Oliveira e Ruth Barbosa (docentes também do Grupo Noturno Municipal Augusto César) fazem parte, o que

possibilita a ideia de que elas trabalhavam em dupla jornada. No caso, é possível acreditar que a remuneração recebida influenciou essa realidade.

FOTO 8 – Corpo docente das escolas municipais rurais de Uberlândia de 1936



Fonte: Ribeiro (2009, p. 104).

Na Foto 8, vemos em primeiro plano as professoras Sebastiana Arantes, Helenita de Castro, Irene de Oliveira e Ruth Barbosa. Em segundo, Maria Elisa Carrijo, Alda de Oliveira, Dioclides Guimarães, Jerônimo Arantes (inspetor escolar), Cecília Teles, Maria Coelho de Andrade, Ruth de Paula e Emiliana de Pádua. Em terceiro plano: Antônio Goulart, Nivaldo Nascimento, Claudemiro Terra, Edson Vieira, Antônio Zeferino, Sebastião Branquinho, Antonino Martins, José Lúcio e Alcebiades Casais de Andrade (RIBEIRO, 2009).

Analizando o cenário espacial da fotografia, nota-se que as mulheres estão à frente, sentadas, com as mãos sobre o colo. Já os homens, estão em pé, separados. Apenas o inspetor escolar está sentado ao lado das docentes, o que leva a crer que, devido à sua autoridade, tinha respaldo para tal posição. Percebe-se também que ele está ao centro, refletindo, dessa forma, as relações de poder existentes na organização escolar. A imagem ainda ilustra os professores como categoria profissional e não como indivíduo, como cita Souza (2001, p. 91):

Diferentemente do retrato individual, estas imagens referem-se à identidade coletiva dos professores como corpus. Elas transformam o indivíduo professor em uma categoria profissional e institucional. Distinção, respeito, galhardia depreendem-se nessas imagens. O ar grave e austero é expressão do ofício profissional.

Sobre a questão comportamental, é possível verificar que as professoras estão de vestidos longos, de mangas, e cabelos presos; sua expressão é séria. Os homens estão de terno e gravata. A disposição delas remete ao início da inserção das mulheres no magistério, no qual foi criada e implementada uma série de normas de dispositivos, de maneira à “assujeitá-las ao modelo de mestre da época”, com o intuito de se normalizar a conduta docente. Dessa forma, para a mulher atuar na profissão era preciso seguir o “modo correto de agir, sobretudo quanto à postura, gestos, atitudes” até mesmo o “modo de vestir-se e pentear-se” (MUNIZ, 2015, p. 27).

Em relação à hierarquia entre professores, no século XIX ela existia de modo interno, indicando a existência de lugares sociais diversificados entre os profissionais de ensino, dessa forma, conforme o lugar ocupado, maior eram a remuneração e prestígio social. Os postos mais altos eram destinados a docentes que atuavam em instituições que formavam a elite intelectual e política. Nessa hierarquia, os professores primários públicos formavam a base, que ainda se diferenciavam entre si através de fatores como: “localização das escolas (áreas urbanas centrais ou suburbanas e rurais), a efetividade ou a substituição no cargo, o número de matrículas, o valor dos aluguéis das casas escolares (que em regra, era descontado dos vencimentos do professor)”. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 170).

No século XX, essa classificação entre os professores primários permanecia. Conforme os estudos de Vicentini e Lugli (2009), os docentes no começo de carreira eram obrigados a atuarem inicialmente nas escolas rurais, e, somente após um ano de exercício, eram liberados para se candidatar a uma vaga nas escolas urbanas ou naquelas localizadas nas capitais. O objetivo dessa imposição era “prover as escolas mais afastadas e de difícil acesso, que raramente eram assumidas por professores diplomados”. (VINCENTINI; LUGLI, 2009, p. 72). Fato que demonstra que aqueles com experiência tinham vantagens em relação aos recém-formados.

Isso fica ainda mais evidente no demonstrativo de vencimentos inserido no Regulamento Oficial de Ensino do Estado de Minas Gerais, exibido no Quadro 29, no qual os valores de salário dos educadores variavam conforme a localização dos grupos escolares, recebendo maior gratificação aqueles que lecionavam nas instituições localizadas na capital.

QUADRO 29 – Vencimentos estabelecidos pelo Regulamento Oficial de Ensino do Estado de Minas Gerais em 1927.

CATEGORIA	VENCIMENTOS	
	POR ANO	POR MÊS
Inspetor geral da instrução pública	18.000\$000	1.500\$000
Assistente técnico da capital	9.600\$000	800\$000
Assistente técnico regional	8.400\$000	700\$000
Diretor de grupo da capital	6.600\$000	550\$000
Diretor de grupo de cidade ou vila	6.000\$000	500\$000
Diretor de grupo de distrito	4.200\$000	350\$000
Professor de grupo ou escola da capital	4.200\$000	350\$000
Professor de grupo ou escola de cidade ou vila	3.810\$000	320\$000
Professor de grupo ou escola de distrito	3.000\$000	250\$000
Professor de escola rural	2.400\$000	200\$000
Professor de trabalhos manuais (antigo técnico) da capital	6.000\$000	500\$000
Idem de cidade ou vila	5.400\$000	450\$000
Estagiária de grupo ou escola da capital	2.400\$000	200\$000
Estagiária de grupo ou escola de cidade ou vila	2.160\$000	180\$000
Estagiária de grupo ou escola de distrito	1.800\$000	150\$000
Porteiro de grupo da capital	2.400\$000	200\$000
Porteiro de grupo de cidade ou vila	2.160\$000	180\$000
Porteiro de grupo de distrito	1.800\$000	150\$000
Servente de grupo da capital	1.800\$000	150\$000
Servente de grupo de cidade ou vila	1.560\$000	130\$000
Servente de grupo de distrito	1.320\$000	110\$000

Fonte: Minas Gerais (1927, p. 1.227).

No documento não há referência a vencimentos destinados aos professores das escolas noturnas. Sobre esse fato, Nogueira (2009, p. 352) levanta a hipótese de que a “remuneração seguia a tabela proposta ao quadro do magistério público conforme o tipo de escola, se rural ou urbana; bem como a categoria ou situação funcional a que o professor pertencesse, se provisório, se normalista, se efetivo ou se adjunto”.

Essa ausência demonstra o prestígio e o lugar social que escolas noturnas ocupavam, de forma que a dupla jornada das professoras justificava-se em razão dos salários recebidos. No Quadro 30, é possível observar que os vencimentos dos professores que atuavam nos grupos escolares noturnos de Uberlândia eram menores que dos professores das escolas rurais, com exceção dos professores adjuntos.

QUADRO 30 – Verbas de serviço de educação pública, em 1935.

VERBAS DE SERVIÇO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA	
PROFESSORES ESCOLAS RURAIS	TENDA
PONTAL	160\$000
150\$000	PARAISO
150\$000	160\$000
MATA DOS DIAS	MARIBONDOS
160\$000	160\$000
MACHADOS	ROCINHA
160\$000	160\$000
CRUZEIRO DOS PEIXOTOS	QUILOMBOS
150\$000	160\$000
150\$000	MATEIROS ⁵³
MATEIROS	60\$000
160\$000	C. DOS CAETANOS ⁵⁴
SÃO FRANCISCO	60\$000
160\$000	ROCINHA ⁵⁵
C. DOS CAETANOS	60\$000
160\$000	PROFESSORES DAS ESCOLAS URBANAS
BURITY	ESCOLA SÃO VICENTE
160\$000	160\$000
SANTA THERESA	ESCOLA NOTURNA
160\$000	120\$000
	88\$000 ⁵⁶

Fonte: VERBA IV..., 1935, p. 4.

Se comparados os vencimentos estabelecidos pelo Regulamento Oficial de Ensino do Estado e os pagos para os professores do município de Uberlândia, observa-se que as docentes da cidade recebiam menos que o estabelecido pelo estado. É possível notar a discrepância entre o salário sugerido pelo documento e o pago para o inspetor de ensino municipal⁵⁷ apresentado anteriormente no quadro 29, nesse sentido pode-se

⁵³ Professores adjuntos.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Remuneração referente a 22 dias.

⁵⁷ “Os inspetores municipais deveriam apresentar ao governo, no fim de cada ano letivo, um relatório do desenvolvimento do ensino nas escolas do município, com sugestões de melhoria das suas condições e ainda informações sobre a capacidade dos professores [...] deveriam também representar ao governo sobre as necessidades materiais da escola. A eles cabia também informar os requerimentos dos professores relativos a licenças e remoções. Estas mesmas autoridades poderiam conceder licença aos professores, dentro de um ano, até 30 dias, de acordo com o Regulamento em Estado. Competia-lhes ainda promover festas escolares nas grandes datas nacionais e no fim do ano” (MOURÃO, 1962, p. 185).

deduzir que o valor é maior porque a tabela foi publicada em 1927, e a do município pertencia ao ano de 1935, havendo dessa forma uma atualização de valores. No entanto, pensar nessa possibilidade é perceber a desvalorização do professor que, além de não ter seu salário atualizado, ainda passou a receber menos que o estabelecido. Ainda é preciso ressaltar que os inspetores eram escolhidos e nomeados pelo governador do estado, sendo seus agentes de “confiança”, o que lhes poderiam render vantagens em relação aos demais.

Em 1945, o jornal *Correio de Uberlândia* divulgou uma matéria chamando a atenção dos docentes em relação ao voto, informando que o ordenado pago aos professores primários de Minas Gerais tanto para mensalista quanto para nomeados era o menor do país, conforme Quadro 31:

QUADRO 31 – Remuneração de professores primários no Brasil em 1945

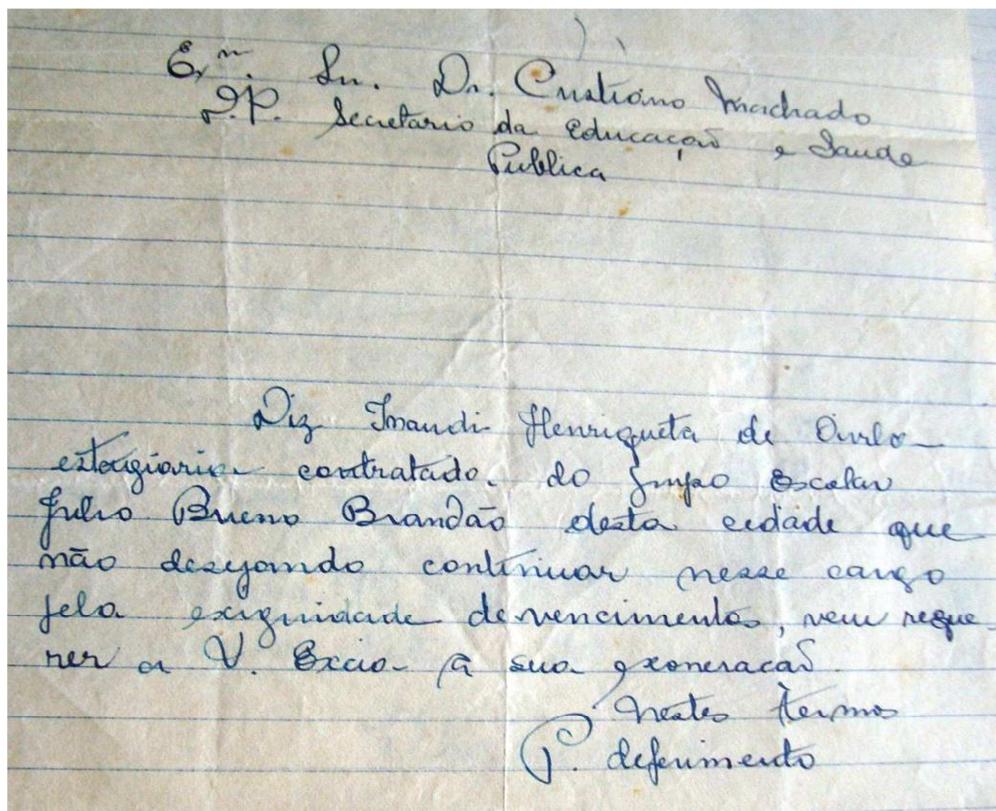
ESTADO	CR\$
Distrito Federal	900
São Paulo	650
Rio de Janeiro	550
Rio Grande do Sul	550
Amazonas	375
Maranhão	350
Mato Grosso	350
Bahia	320
Ceará	300
Rio Grande do Norte	300
Paraíba	300
Alagoas	300
Sergipe	300
Espírito Santo	300
Paraná	279
Santa Catarina	250
Goiás	250
Pará	200
Piauí	200
Pernambuco	200
Minas Gerais	150

Fonte: PROFESSOR, 1945, p. 3.

Durante a pesquisa, foi localizada uma carta de pedido de exoneração de uma estagiária do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão (Foto 8), endereçada ao secretário da

educação e saúde pública do estado de Minas Gerais, Cristiano Machado⁵⁸, que não desejava continuar no cargo devido à exiguidade dos vencimentos.

FOTO 9 – Carta de pedido de exoneração ao secretário da educação e saúde pública, Cristiano Machado



Fonte: Inaudi, [entre 1936 e 1945].

Lima, Assis e Gonçalves (2016), ao pesquisarem a trajetória de professoras leigas e alunos nas escolas rurais de Uberlândia nos anos de 1950 a 1979, informam que ao confrontar os salários registrados nas folhas de pagamento de docentes dessa modalidade na cidade com o mínimo estabelecido no estado de Minas Gerais, observaram através dos dados do Tribunal Regional do Trabalho, que a remuneração recebida era inferior ao mínimo estipulado na região, revelando a precarização desse trabalho.

⁵⁸ Cristiano Monteiro Machado ocupou o cargo de Secretário da Educação e Saúde Pública no estado de Minas Gerais no período de 1936 a 1945. (HISTÓRICO, 2010)

QUADRO 32 – Salário das professoras rurais de Minas Gerais

INÍCIO DAS DÉCADAS	MOEDA VIGENTE	SALÁRIO MÍNIMO VIGENTE EM MG	SALÁRIOS DOS PROFESSORES RURAIS	% EM RELAÇÃO AO MÍNIMO
1952	Cruzeiro	900,00	700,00 a 800,00	78% a 89%
1960	Cruzeiro	8.480,00	5.500,00 a 6.300,00	65% a 74%
1970	Cruzeiro	177,60	125,00 a 150,00	70% a 84 %

Fonte: Lima, Assis e Gonçalves (2016, p. 210).

Como evidenciado, os baixos salários eram um problema que ocorria nos grupos escolares rurais e também nos grupos escolares noturnos. Em 1936, duas professoras auxiliares do Grupo Escolar Noturno Benedito Valadares foram até a Câmara Municipal de Uberlândia solicitar o aumento de seus salários, pois o número de alunos tinha aumentado. Elas receberam parecer favorável ao ajuste de seus vencimentos.

Parecer: Considerando os termos da petição em que as srtas. Sebastiana Arantes e Ruth Barbosa, professoras auxiliares da Escola Noturna Benedito Valadares, expondo razões de ordem material solicitam aumento de vencimentos, dado o aumento verificado na matrícula da referida escola, os secretários deste, membros do Conselho Consultivo são de parecer que se atenda as requerentes (UBERLÂNDIA, 1936a, p. 3).

A baixa remuneração e até mesmo o trabalho gratuito de professores nas escolas noturnas é um tema recorrente na história da educação de adultos. Em 1885, no estado de Pernambuco o regimento das escolas noturnas além de detalhar as prescrições para o seu funcionamento, ainda previa que “outras aulas para adultos poderiam ser estabelecidas por professores que, gratuitamente, a isso se propusessem mediante a autorização do presidente da província funcionando na casa e com os moveis da escola diurna”. (SOARES; GALVÃO, 2009, p. 206).

Ainda sobre esse tema, é possível notar o prestígio dessas aulas nas informações apresentadas por Mafra (1994), demonstrando que professores recebiam bonificações conforme o número de alunos nas salas de aula. De acordo com Moacyr (1939), ao serem criadas as aulas na província de Pernambuco, em 1886, eles receberiam as referidas gratificações: no município de Recife, 800\$; nas cidades e vilas do interior, 600\$; nos demais lugares, 400\$. No entanto, o tempo de atuação nessas intuições não seria computado para obtenção de gratificação de qualquer natureza. “O tempo de exercício em escolas noturnas não será computado para obtenção de gratificação de

qualquer natureza, e somente contado na razão da quarta parte para a jubilação, não se compreendendo nesta disposição o tempo que já contarem os atuais professores” (MOACYR, 1939, p. 53).

Outro aspecto a se observar é a utilização do trabalho voluntário nessas instituições, como já apontado por Soares e Galvão (2009). No ano de 1934, em uma visita ao Grupo Noturno Benedito Valadares em Uberlândia, um dos técnicos do estado relatou que das professoras atuantes na instituição, apenas duas eram subvencionadas pelo município, sendo as outras voluntárias na instituição.

Visitei o estabelecimento de ensino primário noturno Benedito Valadares, mantido pela municipalidade e que funciona no prédio do grupo escolar com cinco cadeiras, duas das quais subvencionadas pela Prefeitura e as *outras três a cargo de professoras abnegadas que nada recebem*. Dirige-o a normalista Judith Vasconcellos. A matrícula é de 112 alunos e a frequência é de 80% sobre a matrícula. (UBERLÂNDIA, 1934b, p. 11, grifos nossos).

Por fim, o técnico ainda escreveu: “Faço votos que o entusiasmo das jovens mestras, não se arrefeça tão cedo, em benefício de Uberlândia” (UBERLÂNDIA, 1934b, p. 11). Ao analisar a frase do referido técnico é possível notar as dificuldades enfrentadas pelas docentes, como descrito, estas conviviam com a falta de estrutura física das escolas e até de materiais escolares.

Em outra visita a essa mesma instituição no ano de 1938, um técnico designado faz a seguinte observação:

Assisti ao desenrolar dos trabalhos em todas as classes e por diversas vezes constatando sempre a boa vontade e a dedicação das senhoras professoras que educam mais com o exemplo de uma solicitude espontânea e sincera que pelos proventos materiais de um cargo cuja remuneração de modo nenhum pode ser compensadora. (UBERLÂNDIA, 1938c, p. 34).

Assim, até mesmo o técnico de educação reconheceu que o salário recebido pelas docentes era insuficiente em relação às atividades desenvolvidas nas salas de aula, onde educavam de “maneira sincera” e com uma “solicitude espontânea”, o que pode ser considerado como elogio ao seu trabalho.

3.3 O controle sobre as práticas docentes nos grupos escolares noturnos de Uberlândia

Desenvolver o trabalho pedagógico nos grupos escolares noturnos não era uma tarefa fácil para as professoras. Além das dificuldades relatadas, elas ainda conviviam com a constante cobrança e controle dos inspetores de ensino para que o trabalho pedagógico fosse desenvolvido conforme as normas estabelecidas pelo estado. Em Uberlândia, os grupos escolares noturnos seguiam as normas do Regulamento de Ensino Oficial do Estado de Minas Gerais de 1927, porém não havia regras específicas para essas instituições, que deveriam seguir os princípios estabelecidos para ensino primário das escolas urbanas. No entanto, o referido documento era voltado para a educação de crianças:

Art. 249. O ensino primário tem por fim, não somente a instrução, mas, antes e, sobretudo, a educação, compreendendo-se como tal toda obra destinada a auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças, para o que deverá ser considerada a infância não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesses próprios dela. (MINAS GERAIS, 1927, p. 1.215).

Em seu Artigo 249, o regulamento estabelecia que o ensino primário tinha o objetivo de auxiliar no desenvolvimento “físico, mental e moral das crianças”, ou seja, em momento algum é citada a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, existia a possibilidade de que as professoras precisavam fazer adequações aos conteúdos e à maneira de ensinar para atuar nas classes frequentadas por adolescentes e adultos. Isso pôde ser comprovado no registro de uma aula, em que o inspetor lecionou para as docentes, instruindo-as a maneira mais adequada de explicar os conteúdos aos adultos. “Em minha visita tive a oportunidade de fazer dois folhetos sobre o ensino da leitura e da escrita para adultos. Estes folhetos foram separados de uma aula modelo para melhor explicação e compreensão do alfabeto.” (UBERLÂNDIA, 1936c, p. 18, verso)

Apesar de não haver referências para a educação desse público no regulamento, as docentes eram constantemente solicitadas a segui-lo, principalmente no que diz respeito ao método de ensino. Em toda visita, era registrado se a professora estava seguindo o referido método. Em 1937, o inspetor escreveu: “Em Inspeção notei que as professoras estão se esforçando lecionar o método exigido pelo regulamento de Ensino do Estado”. (UBERLÂNDIA, 1937c, p. 32).

O método estabelecido pelo Regulamento Oficial de Ensino era baseado na teoria de Decroly⁵⁹. Mourão (1962, p. 383) descreve da seguinte maneira o papel do professor:

No método Decroly, o papel do professor era bem mais elevado, embora fosse a criança o ponto de convergência de toda a ação da chamada Escola Ativa. Ao professor cabia “o papel de guia, de orientador da criança”, cabia ao mestre suprir o livro e ir muito além, orientando a inteligência da criança impedindo que essa inteligência se dispersasse “em objetos sem proveito, que ela considere ou observe falsamente, sem, no entanto, forçá-la de qualquer modo”.

Na citação, verificamos que o professor deveria conduzir a criança, ser um orientador durante o processo de ensino-aprendizagem. Porém, em uma classe de trabalhadores com experiência de vida, esse método se tornava inadequado, o que levava as professoras a procurar alternativas para lecionar nas classes noturnas.

Ao fazer isso, as educadoras dos grupos escolares noturnos faziam o movimento que Certeau (1994) chama de “invenção do cotidiano”, no qual reinventavam suas práticas do dia a dia, buscando novas “maneiras de fazer” para se ajustar às imposições das autoridades.

Nesse sentido, Duran (2007, p. 126), ao pesquisar o ambiente escolar, informa que

as invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, as diferentes formas de “caça não autorizada” que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas. [...]

Há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como professores e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando esse discurso oficial – uma produção mais escondida, aquela dos consumidores, e que se marca o que fazem com os produtos

A necessidade de outra maneira para ensinar os alunos era visível, fato que fez com que o próprio inspetor de ensino, em visita a uma classe, instruísse uma professora a atuar de forma prática nas aulas de Geografia, ensinando diretamente no mapa, pois a classe era frequentada por adultos que não tinham tempo para um estudo mais “detalhado”.

⁵⁹ Jean Ovide-Decroly era médico e educador belga, seu trabalho “voltou-se para a melhoria da técnica de ensino da escola primária, apoiado na confiança que a escola pode beneficiar-se dos progressos da ciência e deve adaptar-se às necessidades humanas. Embora comportando diferenças devidas às circunstâncias particulares, a reforma das escolas deveria pautar-se em diretrizes gerais prefixadas: unificar o conhecimento fazendo-o convergir para uma matriz, base de todas as lições; servir a grande número de crianças desenvolvendo suas faculdades e integrando-as às atividades humanas; e despertar o interesse pelo conhecimento referente aos mecanismos da vida individual e social” (VALDEMARIN, 2010, p. 91).

A professora do 4º ano fiz ciente da maneira mais intuitiva de ensinar o ponto sobre Mares e Continentes pelo estudo direto no mapa representando planisfério, *desprezando as lições por palavras ensino mais moroso e de menos resultado prático, normalmente para adultos que não dispõem de tempo para compulsar compêndios para um estudo mais detalhado.* (UBERLÂNDIA, 1937c, p. 32, grifos nossos).

Ao analisar as práticas pedagógicas nas instituições escolares noturnas, foi ainda identificado o controle exercido pelo estado através dos técnicos e inspetores de ensino:

As provas de exercícios nos cadernos de linguagem estão feitas com asseio e bom tipo de letras. *Nota-se boa organização em todos os trabalhos escolares e a professora está cumprindo fielmente as obrigações do seu cargo.* Nada mais de importante anotar no presente termo de visita, que subscrevo. (UBERLÂNDIA, 1934c, p. 9, grifos nossos).

Na data acima referida visitei este grupo noturno municipal inspecionando as aulas. Visitei todas as classes encontrando-se em exercício dos deveres diários verificando que as professoras estão trabalhando com bastante energia para *cumprirem fielmente* as funções exigidas pelo regulamento do ensino. (UBERLÂNDIA, 1937d, p. 28, verso, grifos nossos).

Posto isso, observa-se que o técnico registrou que as professoras estavam buscando cumprir “fielmente” o regulamento de ensino. Logo, é possível compreender que o governo procurava ter o controle sobre os currículos das escolas, até mesmo daquelas que tinham menos prestígio, como no caso das noturnas. Nesse contexto, supõe-se aqui que o período vivido, o “Estado Novo⁶⁰”, tenha relação direta com esse controle. De acordo com Horta (1994, p. 171-172):

Desde o início do Estado Novo a decisão de utilizar a escola como aparelho ideológico a serviço do Estado Novo aparece claramente nos discursos e entrevistas presidenciais “Esquecendo-se” das críticas que havia formulado, em 1936, às “nações que vivem sob o regime de força”, Getúlio Vargas mostra claramente a sua intenção de fazer com que a doutrina do Estado Novo “informasse” e “dirigisse” toda a educação.

⁶⁰ Período autoritário no Brasil que perdurou de 1937 a 1945, instaurado através de um golpe de Estado que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente do governo. Contou com o apoio das forças armadas e de lideranças políticas para se concretizar. De acordo com Skidmore (1982, p. 52), “em uma conjuntura crítica, o golpe de 1937 determinou os caminhos históricos do país. Naquele momento, os ideais de bem-estar social e nacionalismo econômico debatidos nos anos anteriores foram perseguidos sob tutela autoritária.”

Além do controle exercido através dos métodos de ensino, nota-se que mesmo não havendo condições favoráveis para o desenvolvimento das aulas, como citado, as docentes eram constantemente cobradas em outros aspectos, como a escrita dos cadernos e os planejamentos, que deveriam ser entregues diariamente à diretora. Em uma reunião ocorrida no grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo, no ano de 1948, esses pontos ficam visíveis:

Realizou-se no dia 27 de fevereiro de 1948, a primeira reunião do corpo docente do Grupo Noturno Municipal Felisberto Carrejo. Nesta reunião, eu, diretora, falei às professoras sobre o regulamento deste educandário, mostrando-lhes a necessidade da observância ao mesmo. Os assuntos comentados foram os seguintes:

- I-Observância ao horário;
 - II- Zelar pela frequência, disciplina e ordem das classes,
 - III- Organizarem plano de aula;
 - IV- Conservar em ordem o Livro de Chamada;
 - V- Obedecer ao programa, desenvolvendo o mais possível às matérias reais, Português e Aritmética;
 - VI- Comemoração de datas cívicas;
 - VII- Distribuição das classes.
- (UBERLÂNDIA, 1948a, p. 2)

A questão da disciplina nas salas de aula também era outro aspecto exigido das docentes. Nos documentos das instituições pesquisadas, não é descrito que esse problema ocorria nas salas de aula. Entretanto, é possível reconhecer seus vestígios através dos livros de matrículas e diários de frequência dos grupos noturnos. Nas atas de visitas dos inspetores, foram encontradas duas citações que podem ilustrar esse problema:

Reina ótima disciplina interna, já não acontecendo o mesmo lá fora, onde se observa correria e brincadeiras, às vezes com insultos feitos com palavras entre os colegas, a senhora que funciona como porteira evita que os alunos se comportem mal dentro das dependências do portão principal do pátio em frente ao edifício do Grupo (UBERLÂNDIA, 1935f, p. 15).

Quanto à disciplina interna, é a melhor que se pode exigir não continuando a mesma fora das salas, onde os estudantes juntam-se fazendo uma algazarra digna de censura não somente dentro do pátio, como ao saírem do portão (UBERLÂNDIA, 1936d, p. 22).

Em reunião realizada no Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo, no ano de 1950, uma das exigências feitas pela diretora da instituição às docentes foi referente à disciplina nas aulas, para que o ocorresse uma melhor aprendizagem. “Foi também acentuado nesta reunião que a disciplina deve ser rigorosamente exigida para que se possa com mais facilidade ministrar o ensino” (UBERLÂNDIA, 1950, p. 26).

Ao verificar os livros de frequências das escolas noturnas, foram encontrados registros de alunas eliminadas da escola (Foto 9), por não respeitarem as aulas e desobedecerem à professora: “Maria Ap. Rosa saiu por motivo de não respeitar na aula” (UBERLÂNDIA, 1946b, p. 28), “Cidinha Cândida foi eliminada por motivo de desobediência” (UBERLÂNDIA, 1946c, p. 34). Ainda foram localizados registros de um aluno eliminado porque disse à professora que poderia fazê-lo (Foto 10), o que pode demonstrar uma atitude de enfrentamento a docente. “Eurípedes Graciano está eliminado, porque ele mesmo disse que eu podia eliminá-lo” (UBERLÂNDIA, 1946d, p. 35).

FOTO 10 – Diário de frequência do Grupo Noturno Municipal em 1943

Observações

Dias do Mês	SOMA								Observações
	1.º ano F	2.º ano M	3.º ano F	4.º ano C	Comunidade F	Aplicação C	Compre- ensão F	Faltas C	
1	10/17				10	6	9	0	
2	11/17				10	3	5	4	
3	-				8	8	9	0	
4	10/16				4	5	8	1	
5	-				7	4	8	1	
6	-				7	5	9	0	
7	9/17				8	7	9	0	
8	10/15				7	6	9	0	

(O aluno José Júlio de Sousa foi eliminado por indisciplina.)

Fonte: Uberlândia (1943a, p. 45).

FOTO 6 – Diário de frequência do Grupo Noturno Municipal no mês de agosto em 1943

The image shows a handwritten diary page from August 1943. The top section is a grid for tracking student attendance by day (22 to 31) and class (1st to 4th year). The bottom section contains handwritten notes in Portuguese.

Dias do Mês	SOMA				Compre. Leitura	Aprofund. Incentivo	Faltas	Perc. dificil	Observações
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano					
	F	C	C	C	MF				
22	e	e	e	e					
23	e	e	e	e					
24	e	e	e	e					
25	e	e	e	e					
26	e	e	e	e					
27	e	e	e	e					
28	e	e	e	e					
29	e	e	e	e					
30	e	e	e	e					
31	e	e	e	e					

Handwritten notes:

- Line 1: "Bravas" written above the grid.
- Line 2: "37" written in the top right corner.
- Line 3: "Augusto" and "de 1943" written at the top.
- Line 4: "Benedito Valadares" written across the top.
- Line 5: "Observações" written on the right.
- Line 6: "O aluno Galdino Silva foi transferido para o 2º ano."
- Line 7: "O aluno Adalides Fagundes foi aluno por inter-
- Line 8: "quência. O aluno Manoel Ferreira foi eliminado por malcriação. Alberto
- Line 9: "na de Amílcaro é re-
- Line 10: "minada por faltas. A aluna Maria
- Line 11: "Rita de Jesus e
- Line 12: "Maria do Carmo de
- Line 13: "Jesus eliminada por
- Line 14: "motivo de MENSABANDA"
- Line 15: "RESUMO MENSABANDA"

Fonte: Uberlândia (1943b, p. 37).

No mesmo ano, ao registrar as atividades dos alunos, a professora informou que vários haviam tirado notas baixas, devido à má vontade de estudar e infrequênciia. “Atividades: Vários alunos tiraram notas baixas, devido à má vontade de estudar e também a falta de frequência. Fizeram-se as provas mensais”. (UBERLÂNDIA, 1946e, p. 36 verso).

Em relação aos conteúdos aplicados nas salas de aulas, também era exigido das professoras maior empenho durante o seu desenvolvimento. Em documentos pesquisados, foi verificada a ministração das seguintes disciplinas: Linguagem, Aritmética, Ciências, Geografia e História. No caso, ganhavam destaque as duas primeiras, de modo que a diretora e os inspetores de ensino exigiam maior empenho em relação ao método de sua aplicação:

Estão bem-feitos os exercícios de linguagem e os de aritmética e seguindo os estudos com boa organização quanto ao método de aplicação. A professora está compenetrada dos seus deveres ministrando o ensino com ordem e interesse de desenvolvimento. A sua escrita está bem organizada, e o programa adotado está sendo cumprido fielmente. (UBERLÂNDIA, 1933c, p. 3).

Estive primeiramente em sala onde leciona a professora Helenita de Oliveira, onde presenciei ótimo trabalho da professora aplicando

pontos de língua pátria a sua classe de 1 ano [...], visitei depois a 2ª classe do 1 ano, regida pela professora Olyria Cunha, que ministra com aptidão todos os pontos do programa, onde tive o prazer de assistir uma aula de aritmética prática, estando a perfeita apreensão do raciocínio dado (UBERLÂNDIA, 1935d, p. 13, grifos nossos).

Além de exigido maior esforço durante o desenvolvimento dessas disciplinas, foi constatado que estas tinham preferência no momento de realização dos exames finais, sendo empregadas de maneira oral e escrita, e as outras, como Geografia, História e Ciências, apenas oralmente.

Foram organizados os pontos para a prova de português e aritmética, sendo dado para a prova de português uma carta e um ditado, e para a prova de aritmética, cinco problemas variados. No dia 22, realizou-se o exame oral das outras matérias, sendo os alunos arguidos individualmente (UBERLÂNDIA, 1939a, p. 50).

Aos três dias do mês de novembro do ano de 1949, às oito horas eu, diretora, convoquei uma reunião das professoras para discutirmos a organização dos exames. Respeitando a opinião de todas e aproveitando o parecer de algumas, ficou resolvido que as classes de primeiro ano “A”, “B”, de segundo e terceiro anos, fariam exames em um só dia. [...] Resolvemos que Português e Aritmética em todas as classes teriam exame escrito e oral. As outras matérias em primeiro, segundo e terceiro anos, só escritas. Em quarto e quinto anos, assim: Português e aritmética, oral e escrito. Geografia, História e Ciências, só orais (UBERLÂNDIA, 1949, p. 13, verso).

Sobre a predominância de algumas disciplinas em relação a outras, Chervel (1990, p. 80) aponta: “Os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”, assim, é necessário refletir sobre qual cidadão se pretendia formar. No início dos anos de 1940, o recenseamento apontou que 55% da população acima dos 18 anos eram analfabetas. Dessa forma, pensamos que as autoridades competentes tinham o objetivo de ensiná-las a ler, escrever e contar para acabar com o analfabetismo no Brasil. Fávero (2008) afirma que as campanhas de educação de adultos lançadas pelo governo a partir anos de 1940 limitavam-se à alfabetização, que se restringia a ensinar e a assinar o nome para obter o título de eleitor.

Discorrendo ainda sobre o domínio de algumas disciplinas escolares, Oliveira (2007, p. 266) destaca que estas: “São herdeiras de processos de seleção e transmissão culturais devedores de disputas que procuram afirmar ou infirmar saberes, práticas e

condutas, que definiram e continuam a definir o lugar dos indivíduos, grupos ou classes na organização da cultura.”

Assim, ao ministrar os saberes básicos, como Linguagem e Aritmética, a classe trabalhadora demonstra o seu lugar reservado na sociedade. Em um grupo escolar noturno frequentado por essas pessoas em condições sociais desfavoráveis, tais habilidades eram suficientes para desempenhar o seu papel. Nesse sentido, Valdemarin (2007, p. 313) informa que os objetivos da educação podem ser analisados a partir de sua formatação nas disciplinas:

Pode-se dizer ainda que objetivos gerais da educação, preparar para o exercício de funções na sociedade, por exemplo, ganham definição quando analisados a partir de sua formatação em disciplinas: a aquisição da língua materna para diferentes formas de comunicação e acesso à cultura letrada, as operações matemáticas quando vinculadas à atividades de compra e venda, cálculo de juros; o desenvolvimento material quando especificado em termos dos objetos disponíveis para o uso do homem, o material de que são feitos e em que atividades produtivas são empregados, etc.

No que se refere à disciplina de Linguagem, em 1939 a exigência ocorreu em relação à ortografia:

Verificando que há irregularidade quanto ao emprego da ortografia nas respectivas provas, visados pelas professoras, ordenei-as empregar somente uma ortografia simplificada em cumprimento às exigências do regulamento do Ensino Oficial do Estado e bem assim retirar das classes os livros adotados na antiga ortografia (UBERLÂNDIA, 1939b, p. 41).

Porém, cabe lembrar que as classes sofriam com a falta de estrutura física e até de materiais escolares. Também é necessário refletir que se esses livros fossem retirados, então as professoras receberiam outros materiais para trabalhar nas classes?

Apesar das cobranças feitas às docentes, os técnicos de educação reconheceram que alguns problemas que estavam afetando o ensino poderiam ser resolvidos pela administração escolar, como é o caso da falta de uma diretora em uma das instituições em 1935.

A aplicação do ensino não obedece a uma organização uniforme por falta de uma diretoria que de uma norma definida na distribuição dos trabalhos escolares. Nesta visita não consta os trabalhos inspecionados na classe da professora Carmem Pimentel que estava ausente, por motivo ignorado pela Inspetoria. Nota-se boa ordem por parte dos alunos havendo para melhor disciplina das escolares fora de classe à fiscalização de uma guarda militar (UBERLÂNDIA, 1935e, p.14, grifos nossos).

No ano de 1938, em uma visita à escola, um técnico de educação constatou que o adiantamento das classes era difícil, devido ao nível de escolaridade dos alunos, evidenciando, assim, outro problema vivenciado pelas professoras: as classes heterogêneas. Em reunião com as docentes, em 1958, uma diretora registrou essa questão: “Deu logo após algumas orientações às professoras em geral e principalmente às professoras da 1º série que apresentavam dificuldades no ensino da Língua Pátria. Dificuldades provocadas por serem as classes heterogêneas” (UBERLÂNDIA, 1958, p. 70).

Em 1946, uma professora do Grupo Escolar Noturno Governador Valadares escreveu no livro de frequência dos alunos, que alguns poucos tinham desenvolvido sua aprendizagem, pelo fato de serem muito novos e nunca ter estudado, o que demonstra a diversidade nas salas de aula.

No mês de festas, houve bons resultados. Vários alunos adiantaram bem na leitura, contas e na grafia. Outros, porém, devido serem ainda muitos novos, ou melhor, que, ainda nunca estudaram, desenvolveram-se um pouquinho. Dei para esses alunos, pequeninos ditados e outras, houve erros leves. (UBERLÂNDIA, 1946a, p. 22).

A situação relatada acima já ocorria no final dos anos de 1930, momento em que para tentar modificar esse cenário, um técnico alterou o horário das aulas, ampliando uma hora a mais de exercícios, como pode ser observado a seguir. No entanto, essa medida não beneficiava os alunos, em sua maioria trabalhadores, o que pode ter contribuído para um número maior de desistências.

O adiantamento geral das classes é sofrível, em vista do índice de escolaridade dos discentes. Orientei as professoras como me foi possível fazer. Modifiquei o horário, que me parecia deficiente ampliando-o para mais uma hora de exercício e enquadrando os trabalhos dentro das exigências dos programas do Estado. Antes era das 19 às 21 horas. (UBERLÂNDIA, 1938c, p. 34, grifos nossos).

Na mesma visita, ele ainda fez algumas recomendações às docentes, em relação a como ministrar os conteúdos aos alunos e às exigências que deveriam ser feitas dentro da sala de aula, como melhorar a escrita de maneira que esta estivesse limpa e correta.

Recomendo:

- I) Exercícios orais de Língua Pátria para bem corrigir-se a linguagem falada dos alunos, dando-lhes o gosto e o zelo das boas expressões.
- II) Idem, de Aritmética, a fim de tornar-lhes os processos mentais leves e a faculdade do raciocínio mais prontos.
- III) Variar bem os exercícios de geografia e história e finalmente,
- IV) Exigir que caprichem mais com escrita, fazendo-a limpa, rápida e o mais acertada possível (UBERLÂNDIA, 1938c, p. 34).

Através da recomendação IV do inspetor, é possível elucidar mais uma característica do perfil dos alunos atendidos pela instituição, item já descrito na seção anterior. Essa indicação nos traz a informação, mesmo que não esteja escrita claramente, sobre o comportamento dos alunos, quando “é solicitado quem as professoras passem a fazer exercícios orais para melhorar e incentivar”, demonstrando que os educandos atendidos eram de origem social desfavorecida. Outro fato que nos leva a essa hipótese é um registro da professora no livro de frequência em 1946, no qual a docente informa que lecionou uma aula de higiene, “Dei aula de higiene. O modo de andarmos na rua e não escarrar no chão” (UBERLÂNDIA, 1946a, p. 22).

Essa aula remete às práticas de higienismo⁶¹ difundidas no século XIX e início do XX sobre as quais o educador, além de ensinar, tinha o papel de propagar a política higienista no ambiente escolar, sendo considerado um “agente ativo na educação das pessoas, no que tange à construção de hábitos” (FREITAS; DURÃES, 2013). No estado de Minas Gerais, o Regulamento Oficial de Ensino estabelecia em seu capítulo II, artigo 437 que o professor deveria: “Estar atento às modificações no estado de saúde das crianças, para o que procederá a uma inspeção diária dos alunos, no momento de entrarem para a classe, observando-os do ponto de vista do asseio e procurando surpreender os sinais externos de doença” (MINAS GERAIS, 1927, p. 1.260).

O docente precisava prestar a atenção em relação à saúde dos alunos e seus hábitos de limpeza. Segundo Freitas e Durães (2013), essa função é inerente à ideia moderna⁶² e civilizatória, pois a população necessitava ser civilizada e incorporar essa cultura no Brasil.

Para alcançar esse objetivo, no início do século XX, a elite do país se espelhou no modelo europeu para delinear os traços de cidadania do país, buscando criar símbolos que o representariam, como o brasão, hinos e datas. Buscou-se criar um novo projeto de sociedade, porém, na realidade, este não englobava a maior parte da

⁶¹ “Emergido no século XIX e intensificado nas primeiras décadas do século XX, o higienismo se configurou em uma intervenção da medicina numa perspectiva social, propagando a necessidade de lutar contra a doença de modo contínuo, propondo medidas que disciplinavam a rotina tanto da cidade quanto a doméstica – inclusive o cuidado com os filhos e outras práticas de higiene pessoal, tais como cuidado com o vestuário, como os alimentos, com as unhas, limpeza de mãos, entre outros”. (FREITAS; DURÃES, 2013, p. 710).

⁶² De acordo com Berman (1986, p. 86), “O pensamento sobre a modernidade se divide em dois compartimentos distintos, hermeticamente lacrados um em relação ao outro: ‘modernização’ em economia e política, ‘modernismo’ em arte, cultura e sensibilidade”.

população brasileira que permanecia alheia a direitos básicos e à participação política (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010).

No referido projeto, a educação foi sinalizada como a responsável pela regeneração do povo e construção da nova nação. Nesse cenário, ganhou destaque a preocupação higienista sobre a organização familiar. A mulher foi elevada a um novo patamar, assumindo atribuições ligadas à responsabilidade pelo futuro dos filhos. De acordo com Inácio Filho e Silva (2010, p. 222): “Essa gestão médica do espaço domiciliar e da sexualidade liberou a mulher e as crianças da tutela patriarcal; rompeu o jogo familiar das alianças e das filiações em proveito de um domínio maior da coletividade sobre a reprodução e de uma preeminência da mãe.”

Na concepção do movimento, a mulher tinha um papel importante, pois

Se a educação deve moldar-se em práticas higienistas, nada melhor que a mulher, que organiza e higieniza o espaço doméstico, para executá-lo. Se a educação deve formar a consciência moral do cidadão, então a mulher, zelosa protetora desses princípios no lar, é quem melhor pode estendê-los aos jovens. Se existe a necessidade de se formar a nação, a mulher é o centro da unidade menor da sociedade, sobre a qual se assenta o edifício social. Se a educação trabalha com crianças, que dependem de carinho e cuidados especiais, então nada como a mulher! (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 222).

O movimento higienista ultrapassou o espaço familiar, adentrando nas instituições escolares. Buscou-se fazer uma intervenção não apenas no corpo do indivíduo, mas também no corpo da sociedade. Nessa perspectiva, o sistema escolar teria uma participação fundamental. De acordo com os autores, “A ação civilizatória não se dá de forma estanque, mas estabelecem-se comunicações entre instituições consideradas muito próximas, como família e educação” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 222).

Para os médicos higienistas, a limpeza apresentava-se como uma ciência que englobava vários campos dos saberes e teria a capacidade de oferecer respostas aos diversos problemas sociais e de organização escolar. O movimento visualizava na educação uma importante ferramenta para formar as novas gerações, justificando, dessa forma, sua intervenção no espaço familiar e escolar. Para esse último, indicava-se um modelo de organização apoiado na razão médica, que retirava do espaço privado o monopólio sobre a formação das crianças (ROCHA; GONDRA, 2002, p. 509).

Os médicos higienistas procuravam definir um modelo para a escola primária, calcado nos cânones da racionalidade científica. Alicerçado sobre os propósitos de correção e prevenção, este modelo se articularia na confluência entre os objetivos da higiene escolar e da

pedagogia científica, o que justificaria a articulação entre médicos e professores na obra de vigilância constante sobre a escola, como também sobre os alunos.

Além de indicar o modelo para a escola primária, o movimento ainda definia o local que deveria ser reservado às escolas na cidade, propondo modos de organizá-lo e definindo sua dimensão educativa. Nesse discurso, aos educadores caberia a tarefa de repensar seu trabalho em função dos princípios higiênicos, “na medida em que da articulação entre higiene e educação resultaria o equilíbrio entre o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos” (ROCHA; GONDRA, 2002, p. 503).

A partir disso, observa-se que os preceitos higienistas faziam parte das cobranças dos inspetores escolares, que verificavam rigorosamente todos esses aspectos. Primeiramente, no que tange ao trabalho pedagógico dos professores, por exemplo, o modo de ensinar, a escrita dos alunos e até o asseio dos cadernos. Outra questão verificada pelos inspetores era em relação à organização dos espaços escolares, distribuição dos alunos e até as instalações das escolas.

Ao analisar esses aspectos, pode-se compreender que o papel das escolas noturnas iria além de fornecer instrução aos trabalhadores, isto é, percebe-se o seu caráter civilizatório, de forma que os alunos eram submetidos a hábitos de moral, como a maneira de se comportar dentro das instituições, os modos de falar e agir nas ruas. Aqui também pode ser incluída a higiene, ou seja, de modo a manter asseio no uso de cadernos e não “escarrar” no chão.

Ao final, foi possível verificar na trajetória da história da entrada das mulheres na carreira do magistério não ocorreu de maneira pacífica, ao contrário, foi perpassada pelo controle e vigilância das autoridades. No entanto, apesar de todos os dispositivos impostos sobre suas atividades, nota-se que elas foram persistentes e lutavam para conquistar o seu espaço no mercado de trabalho.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos nas escolas noturnas do município, a dupla jornada e os baixos salários recebidos pelas professoras refletem as hierarquias existentes entre as instituições de Uberlândia, na qual as de modalidade noturna ocupavam um lugar marginal nas políticas de educação. A utilização de trabalho voluntário nesses espaços ajuda a elucidar a representação de educação fornecida para a população trabalhadora do município, isto é, uma educação de caráter assistencial, e não como direito.

Além disso, foi observado o controle existente sobre as práticas docentes desenvolvidas nas escolas noturnas, onde as professoras eram obrigadas a seguirem o regulamento de ensino, mesmo este sendo destinado a crianças e não a adultos, neste caso, as professoras buscavam adequar suas aulas para o período noturno, reinventando suas práticas. Percebe-se, ainda, a existência da preferência em relação às disciplinas ministradas aos alunos, como a Linguagem e a Aritmética, conteúdos considerados necessários para o mundo do trabalho.

4 MULHERES TRABALHADORAS E O ENSINO NOTURNO NO MUNÍCIPIO DE UBERLÂNDIA: PERSISTÊNCIA E *MISSÃO* SOCIAL

Lurdes! Oh, Lurdes!
Tu não tá me ouvindo chamar, Lurdes?
Você não sabe que não pode ficar aqui agora?
Não perca tempo “desenhando” seu nome!
Vá lá pra fora encontrar o que fazer! Tem o
pátio pra varrer...
Vai, menina! Vê se tu me ajuda, Lurdes!
Fica aí fazendo nada...
“Desenhando” o nome... (RAMOS, 2006).

O intuito desta seção é apresentar a inserção das mulheres trabalhadoras no ensino noturno de Uberlândia. Inicialmente será apontada a luta das alunas trabalhadoras para obterem a escolarização. Nesse sentido, foi possível constatar durante a pesquisa que, apesar dos obstáculos vivenciados, elas buscavam permanecer nos grupos escolares noturnos, reclamando e sendo resistentes até mesmo perante a imposição dos patrões e regras das instituições. Cabe ressaltar que o termo “resistência” não será abordado como um movimento organizado, mas como uma ação espontânea das trabalhadoras em busca da escolarização, visto que, não foi encontrado nenhuma documentação ou vestígio que informasse a existência de algum movimento organizado dessas trabalhadoras.

Em seguida, serão expostas as iniciativas para incentivar a educação feminina nos grupos escolares noturnos da cidade. Nesse aspecto, foi observada a ausência de incentivos para a participação das mulheres nessas instituições, pois havia a divulgação dos grupos noturnos para homens e nenhuma informação para elas. No caso, nota-se, pelo jornal veiculado na cidade, que a criação de uma escola doméstica foi cogitada e divulgada, de modo que a instituição teria o objetivo de auxiliar futuras donas de casa e acolher meninas “desvalidas”, ou seja, formar mulheres para atuar no espaço privado. O incentivo à criação dessa instituição destoa da situação ocorrida em 1934, quando alunas foram eliminadas das turmas do 3º ano noturno pelas autoridades e não houve nenhuma posição contrária ou pronunciamento feito nos jornais.

Posteriormente, será abordada a difícil situação das mulheres no exercício da docência nos grupos escolares noturnos do município, onde desenvolviam suas funções como trabalhadoras, mas não eram consideradas como tais pelas autoridades responsáveis. A docência era vista como sacerdócio, discurso que ajudou a reforçar os baixos salários e as condições precárias vivenciadas dos grupos escolares noturnos.

Além disso, através das atas de reuniões, percebe-se que havia ainda uma rotatividade de profissionais nos grupos escolares noturnos.

4.1 Resistência e persistência das alunas trabalhadoras pela escolarização no município de Uberlândia

Para tratar sobre a educação das alunas trabalhadoras, é preciso pensar o lugar que estas ocupavam na sociedade. A partir da metade do século XIX, especialmente na Europa, um novo modelo de normas em relação à mulher foi elaborado, impondo regras de comportamento e etiqueta. Inicialmente direcionadas às moças de famílias abastadas e, gradativamente, estendidas às mulheres pertencentes às classes trabalhadoras, essas normas enalteciam as virtudes burguesas do trabalho, da castidade e do esforço individual (RAGO, 1985).

Esse novo modelo teceu uma representação simbólica feminina no mesmo período em que surgiram novas exigências com o crescimento da urbanização e desenvolvimento industrial. A partir disso, solicitavam a presença da mulher no espaço público e determinavam sua participação ativa no mundo do trabalho. Dessa forma, a sua ocupação no espaço urbano não significou a diminuição das exigências morais, ao contrário, ao deixar o espaço privado da vida doméstica, a sociedade burguesa impôs sobre ela “o anátema do pecado, o sentimento de culpa diante do abandono do lar, dos filhos carentes, do marido extenuado pelas longas horas de trabalho” (RAGO, 1985, p. 63).

Para a burguesia, havia uma diferenciação clara entre a classe trabalhadora e a classe média em relação ao conceito de feminilidade. Enquanto que para as mulheres da classe média vigorava a imagem da “esposa e mãe perfeita”, a visão que se tinha da classe trabalhadora “muitas vezes implicava um senso diferente de feminilidade. O trabalho remunerado destas últimas as ‘manchava’. Tal trabalho remunerado era o afastamento dos ideais burguesas de domesticidade e dependência econômica”. (APPLE, 1988, p. 20).

Dessa maneira, se as trabalhadoras não se encaixavam no perfil idealizado, tampouco se enquadravam no papel de trabalhadoras para conseguir o devido respeito e direitos iguais aos dos homens. As mulheres pobres viviam um impasse, primeiramente porque, com o desenvolvimento industrial e o crescimento da urbanização, precisavam trabalhar fora de casa, “não tendo nenhum tipo de auxílio na socialização dos filhos,

apesar de a sociedade contar com a mesma para a reprodução da força de trabalho, essencial a sua sobrevivência”, ao passo que eram “bombardeadas com as colocações acerca do dever, da santidade e das belezas da maternidade”. (SOIHET, 1989, p. 10).

As mulheres pobres eram rodeadas por uma moralidade oficial que estava totalmente fora de suas realidades, vivendo, dessa forma, “entre a cruz e a espada”. (FONSECA, 2004, p. 516). Os baixos salários recebidos pelos maridos dificilmente supririam as necessidades das casas, assim, as que buscavam escapar da miséria através do próprio trabalho ainda corriam o risco de sofrer a vergonha da “mulher pública”. Nessas circunstâncias, “em vez de ser admirada por ser ‘boa trabalhadora’, como o homem em situação parecida, a mulher com trabalho assalariado tinha de defender sua reputação contra a poluição moral, uma vez que o assédio sexual era lendário”. (FONSECA, 2004, p. 516).

Além disso, a norma oficial impunha que ela deveria ser envolvida nas tarefas domésticas e manter-se protegida em casa, ao passo que caberia ao homem assegurar os meios de sobrevivência da família trabalhando no espaço público. Porém, tal norma estava longe de mostrar a realidade, na verdade, este era um estereótipo apoiado nos valores da elite colonial, utilizado como um “instrumento ideológico para marcar a distinção entre as burguesas e as pobres”, visto que, as mulheres pobres sempre trabalharam fora do espaço privado (FONSECA, 2004, p. 517). Com o advento da industrialização no país, juntamente com as crianças, as mulheres formaram a maior parte da força de trabalho nas indústrias de alguns segmentos, por exemplo, na de tecidos. Sobre esse fato, Nogueira (2009) informa que operariado fabril do estado de Minas Gerais no início do período republicano era formado em sua grande maioria por esse grupo de pessoas.

Apesar de muitas vezes ser o principal responsável pelo sustento da casa, o trabalho da mulher não era reconhecido, sendo apresentado apenas como um complemento à renda masculina. Não considerado como profissão, o trabalho feminino “em muitos casos nem nome merecia. Era ocultado, minimizado em conceitos gerais como ‘serviço doméstico’ e ‘trabalho honesto’” (FONSECA, 2004, p. 517). Quando o trabalho feminino era citado por alguém, era descrito através de termos negativos. Geralmente as mulheres ganhavam o mínimo para a sua própria sobrevivência e, por ser uma mão de obra barata, isto é, geralmente custava em média 30% menos, os empregadores preferiam as mulheres e crianças (FONSECA, 2004).

Conforme citado, no início do século XX no Brasil, a maioria do proletariado era formada por esse grupo. Segundo Rago (2004), embora houvesse um número elevado de trabalhadoras nas fábricas do país, as mulheres não substituíram os homens, conquistando esse espaço aos poucos. Com o avanço da industrialização e a inserção da força masculina, elas inclusive foram sendo retiradas desses locais.

Independentemente da classe social à qual pertenciam, elas enfrentaram grandes barreiras para participar do mundo dos negócios.

Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido – pelos homens – como naturalmente masculino. [...]

Enquanto em 1872 as mulheres constituíam 76% da força de trabalho nas fábricas, em 1950, passaram a representar apenas 23%. O desenvolvimento das indústrias, intensificado pela Primeira Guerra Mundial, que trouxe um aumento de 83,3% da população operária no espaço de treze anos, explica-se pela ampla incorporação do trabalho masculino em detrimento do feminino. “O rápido crescimento da produção industrial dos anos 30 acentuaria ainda mais a queda na percentagem de mulheres empregadas nas atividades secundárias” (RAGO, 2004, p. 581-582).

Sobre a diminuição da presença das mulheres nas fábricas do Brasil, Matos e Borelli (2013, p. 134) indicam que esse acontecimento ocorreu devido a um conjunto de fatores: “as transformações no processo de industrialização (desenvolvimento de setores tradicionalmente masculinos como o metalúrgico, o siderúrgico e o mecânico e adoção de novos métodos de organização do trabalho)”, unidas ainda à atuação de diversos grupos que eram contra o trabalho feminino e a legislação que protegia a mulher. No entanto, apesar da diminuição nas fábricas, elas permaneceram no mercado de trabalho.

De acordo com o censo de 1920, 31% da população feminina acima de 21 anos e 14% com menos de 21 anos tinham empregos remunerados. Na indústria anotava-se 30.070 mulheres, totalizando 33,7% de participação feminina, sendo a maioria absoluta no setor têxtil e de confecção (51%) (MATOS; BORELLI, 2013, p. 134).

Em relação às mulheres negras, Rago (2004) informa que, mesmo após a abolição dos escravos, estas permaneceram atuando nos setores mais desqualificados do mercado de trabalho, recebendo baixos salários e um péssimo tratamento social. Conforme a autora, documentos oficiais e estatísticos revelam um grande número de negras e mulatas trabalhando como empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras, doceiras e vendedoras de rua.

Nas localidades onde havia uma grande quantidade de imigrantes, as mulheres negras encontravam dificuldades para localizar trabalho, visto que, devido ao preconceito, as atividades exercidas pelas brancas ganhavam preferência em relação às demais. Dessa forma, aquelas se reuniam em funções menos valorizadas e com piores remunerações, como as mencionadas. Entre estas, a atividade de lavadeira era a mais buscada por mulheres pertencentes às classes populares. Tal trabalho podia ser exercido “fora das casas dos clientes também nos portos e nas ferrovias, onde se encarregavam da roupa suja que chegava com as embarcações e os trens” (MATOS; BORELLI, 2013, p. 132). Os números do censo de 1890, dois anos após a abolição, mostravam que: “48% da população negra economicamente ativa trabalhava nos serviços domésticos, 17% na indústria, 9% em atividades agrícolas, extractivas e na criação de gados, enquanto 16% exerciam outras profissões não declaradas” (NEPOMUCENO, 2013, p. 385).

A questão da moralidade social era constantemente associada à mulher no mercado de trabalho. Para vários setores e atores sociais, como operários militantes, médicos higienistas e jornalistas, esse universo representava uma ameaça à honra feminina, na qual, as fábricas eram descritas com “antro de perdição”, “bordel” ou “lupanar”. Nesse sentido, de acordo com Rago (2004, p. 585), a trabalhadora era retratada como passiva e indefesa “visão esta associada, direta ou indiretamente, à vontade de direcionar a mulher à esfera da vida privada”. Sobre o trabalho feminino, a autora informa que:

No momento em que a industrialização absorveu várias das atividades outrora exercidas na unidade doméstica – a fabricação de tecidos, pão, manteiga, doces, vela, fósforo – desvalorizou os serviços relacionados ao lar. Ao mesmo tempo, a ideologia da maternidade foi revigorada pelo discurso masculino: ser mãe, mais do que nunca, tornou-se a principal missão da mulher num mundo em que se procurava estabelecer regidas fronteiras entre a esfera pública, definida como essencialmente masculina, e a privada, vista como lugar natural da esposa-mãe-dona de casa e de seus filhos. (RAGO, 2004, p. 591).

Dessa forma, para as mulheres atuarem no espaço público foram:

Definidos códigos sociais e morais, noções de certo e de errado, assim como a legislação trabalhista que deveria reagir por muitas décadas as relações de trabalho com consequências nos lares e na vida social. O espaço público moderno foi definido como esfera essencialmente masculina, do qual as mulheres participavam apenas como coadjuvantes, na condição de auxiliares, assistentes, enfermeiras,

secretárias, ou seja, desempenhando as funções consideradas menos importantes nos campos produtivos que lhes eram abertos (RAGO, 2004, p. 603).

Apesar das imposições e os obstáculos, aos poucos elas foram ocupando o mercado de trabalho. As pobres não ficaram somente nas indústrias, mas também estavam no espaço rural, trabalhando nas plantações e colheitas. Já no meio urbano, atuavam no interior das casas, “como empregadas domésticas, lavadeiras, cozinheiras, governantas – em escolas, escritórios, lojas, hospitais, asilos ou, ainda, circulavam pelas ruas como doceiras, vendedoras de cigarros e charutos, floristas e prostitutas”. As pertencentes às classes médias e altas se tornavam “professoras, engenheiras, médicas, advogadas, pianistas, jornalistas, escritoras e diretoras de instituições culturais” (RAGO, 2004, p. 603).

Assim, é possível pensar que as mulheres pobres e trabalhadoras viviam em uma espécie de “limbo” na sociedade, tornando-se invisíveis, sem se encaixar em nenhum dos modelos existentes e impostos, conforme descrito. O primeiro, de “rainha do lar”, isto é, boa esposa e mãe dedicada, visto que mesmo atuando no espaço privado e em atividades domésticas corriam o risco de serem acusadas de desleixo; e o outro, de trabalhadora, já que, por ser mulher seu trabalho não era reconhecido, mesmo que tivesse grande relevância.

Esse espaço ocupado pelas mulheres pobres e trabalhadoras também se estendia ao campo da educação, pois não havia incentivo para que aquelas fora da faixa etária estabelecida para escolarização frequentassem as classes noturnas, destinadas às pessoas que não tinham se alfabetizado no período proposto pelo regulamento de ensino.

Sobre este último, ao pesquisar sobre Uberlândia, verificou-se que, ao estabelecer as regras de idade para as crianças frequentarem as escolas rurais, definiu-se através do Artigo 5, que seriam “admitidas nas escolas primárias rurais todas as crianças de um e outro sexo, limitada a idade de 8 a 16 anos para o masculino e de 8 a 12, para o feminino” (UBERABINHA, 1924, p. 10). O regulamento havia criado uma escola noturna para homens que tivessem mais de 16 anos, porém, para mulheres não havia escola alguma, fato que demonstra a falta de importância que elas tinham para a sociedade.

Apesar dessa exclusão, observou-se durante a pesquisa que quando surgiu a oportunidade de alfabetização através da primeira escola noturna primária de Uberlândia em 1933, as mulheres tiveram uma ampla participação na instituição. No

final do ano letivo de 1933 os exames finais contaram com um número expressivo de alunas, demonstrando desta forma a importância da escolarização para as mulheres.

Aos 4 de Dezembro de 1933, no prédio do Grupo Escolar “Bueno Brandão” desta cidade, às 12 horas, iniciaram-se os exames da Escola Noturna Feminina perante a banca examinadora formada pelo Sr. Inspetor Escolar Municipal, prof. Julieta Rezende e pela prof. da cadeira, Judith Vasconcelos. Feita a chamada, verificou-se a presença de 35 alunas, sendo 5 do 2º ano e 30 do 1º (UBERLÂNDIA, 1933a, p.7).

Embora as classes noturnas femininas tivessem considerável aproveitamento e participação das alunas, o descaso com a escola era visível, como exemplo é possível citar o ano de 1934, quando o inspetor municipal mandou que a diretora eliminasse as alunas do 3º ano. Tal fato revela a falta de investimento e organização dessas classes.

Para regularizar os trabalhos escolares com melhor aproveitamento por parte das alunas, ordenamos a professora eliminar as alunas que estão classificadas no 3º ano. Ficando com um número suficiente para ocupar o tempo que é somente duas horas de aulas (UBERLÂNDIA, 1934a, p. 8).

Apesar dos obstáculos como o fechamento de classes, a escola feminina ainda permaneceu com número suficiente de alunas para ser mantida. Porém, esse fato não foi levado em consideração, tanto que em 1935 ela foi reunida com as classes masculinas, formando uma escola mista.

Em relação às lutas pela escolarização, em 1945 algumas mulheres foram ao Jornal *Correio de Uberlândia* solicitar ao prefeito do município que alterasse o horário das aulas, pois com aquele em vigor, ou seja, iniciando-se às 18h30min., elas não conseguiriam chegar a tempo, porque precisavam servir o jantar aos patrões antes de sair do trabalho.

Venho por meio de seu conceituado jornal, pedir ao Dr. Vasconcelos Costa, prefeito de Uberlândia, a fim de que as aulas do GRUPO ESCOLAR NOTURNO DR. BENEDITO VALADARES passem a começar às 7 horas e não às 6,30, pois somos empregadas, e sempre quando servimos o jantar aos nossos patrões, são 6 horas, até arrumarmos tudo são 6,30. Acontece que quando chegamos ao Grupo já passou da hora, e o portão está fechado. E todos os dias, ficam 20 ou 30 alunos do lado de fora (QUEIXAS..., 1945, p. 1).

Como visto, o fato de serem empregadas domésticas não foi levado em consideração pelas autoridades escolares, uma vez que, quando essas estudantes chegavam à instituição, eram impedidas de adentrarem para assistir as aulas. Isso leva a

crer que esse “instrumento” também era utilizado como uma das formas de pressão sobre as alunas. A citação ainda revela a sua resistência através da denúncia do acontecimento no jornal e o pedido para que o horário das classes fosse alterado.

Em outro episódio, no ano de 1950, também evidenciado pelo Jornal *Correio de Uberlândia*, nota-se que o esforço das mulheres trabalhadoras para frequentarem as escolas noturnas incomodava as classes abastadas da cidade. Na referida publicação, é solicitado às autoridades responsáveis pelo ensino do município que o horário das aulas fosse alterado para além das 19h, pois as empregadas domésticas, para não faltarem às aulas, saíam de seus empregos às 18h e ainda deixavam “alguns serviços para fazer”; se as patroas reclamassem, estas “abandonavam os empregos”. Através dessa passagem, é possível notar a importância dos estudos para essas mulheres, além de revelar uma mudança de mentalidade, na qual a educação se torna mais importante que o próprio trabalho.

O horário dos cursos escolares para adultos nesta cidade é das 7 às 9 da noite. O calor anda muito forte. Ninguém quer jantar cedo demais. Principalmente, com o horário de verão que adianta por decretos governamentais as horas das refeições. Acontece também que em quase todos os lares überlandenses há gente que trabalha fora, no comércio. Ora, o comércio fecha às 5.30 da tarde para as suas atividades externas. Mas, o trabalho interno ainda vai forçosamente até 6 ou mesmo 6.30. Resulta disso tudo que pessoas que tiveram um dia penoso de trabalho fora de casa, aonde chegam para descansar um pouco, tomar um banho antes do jantar, tem de dispensar o descanso e talvez o banho, adiá-los talvez. [...]

Isso porque as empregadas têm de estar no seu curso às 7 horas. E elas se empenham em serem alunas pontuais, diferem neste particular de todos os estudantes do mundo. Exigem para si mesmas a pontualidade às aulas. Não sabemos se elas lá estão na sua carteira escolar, às 7 horas em ponto, ao soar da campainha do professor. O que sabemos é que às 6.30 no máximo estão se aprontando para as aulas. E deixam o trabalho para depois ou não o fazem. Se as patroas se queixam, deixam o emprego na certa. E as patroas, para terem suas empregadas pelo menos parte do dia, têm de ser a cozinheira de seu jantar, a arrumadeira de sua cozinha pela tarde, a copeira de sua mesa. Duvidamos muito da assiduidade de tais alunas, de sua pontualidade, de seu desejo de aprender e estudar, dado que os estudantes são por natureza vadios (ESCOLAS..., 1950, p. 4, grifos nossos).

Ao refletir sobre a publicação, é possível observar o lugar reservado aos trabalhadores de funções consideradas de menos importância para a sociedade überlandense. Quando é dito que os funcionários do comércio tinham direito a descanso depois de “um dia penoso de trabalho fora de casa”, comprehende-se que as empregadas domésticas eram ignoradas, como se não tivessem o mesmo direito;

desprezava-se o fato de também estarem o dia todo fora de casa, executando tarefas que exigiam muitas vezes a força de trabalho braçal.

Além disso, é possível perceber o preconceito existente com relação às trabalhadoras e estudantes, que, de forma irônica, eram descritas como as “alunas mais pontuais”, destacando-se dos demais estudantes. No entanto, era também desconsiderada a existência do horário rígido das escolas, que fechavam o portão e não as deixavam entrar. Além de duvidar da pontualidade das mulheres, a publicação ainda sugeria, não de maneira clara, que poderiam estar na verdade saindo mais cedo para um passeio no jardim, já que as tardes eram propícias para esse fim, deixando seu trabalho para outro executar.

Sobre o preconceito vivenciado por aquelas que atuavam em atividades domésticas remuneradas, de acordo com Rodrigues (1995), os jornais de Uberlândia pouco se referiam a essa função, e, quando ocorria, as citações eram cheias de discriminação e desprezo:

É raro encontrar-se um preto, ou uma preta, que seja assíduo no serviço... As Sr.^a “morenas” (chamá-las de pretas é uma grave ofensa!) então são intoleráveis! Querem andar muito bem vestidas, melhor ainda do que as patroas, serem tratadas com muitas atenções, não gostam dos serviços grosseiros. Tições! (PASCHINO. O Progresso, 1914 apud RODRIGUES, 1995, p. 197-198).

A citação demonstra a situação vivenciada pelas empregadas domésticas já no ano de 1914, na qual além de sofrerem preconceito racial, não eram reconhecidas como mulheres, visto que, em um tom de ironia, o jornalista relata que queriam “andar mais bem vestidas que as patroas” e “serem tratadas com muita atenção”. Elas também eram associadas ao excesso de vadiagem, fato divulgado principalmente pelos periódicos que faziam campanha pela moral e bons costumes no município (RODRIGUES, 1995).

Cada vez mais se acentua a crise com que lutam as famílias desta cidade, por falta de empregadas para o serviço caseiro... Em compensação as mulatas rechonchudas vivem na mais franca vadiagem, causando incômodos ao sossego público, quando podiam honestamente ganhar o pão de cada dia, prestando relevantes serviços à população. (HÁ FALTA..., 1935 apud RODRIGUES, 1995, p. 198).

Novamente é evidente a existência do preconceito racial nos artigos publicados. Segundo Rodrigues (1995), esses textos não tinham o objetivo de evidenciar a escassez de mão de obra para o trabalho doméstico, mas a existência do “ócio e da indolência”.

Um dos grandes problemas das nossas donas de casa é a falta de empregadas domésticas. E essa falta reside apenas na liberdade com que a maioria das mocinhas que poderiam estar ganhando a vida

honestamente perambulam até altas horas da noite pelas ruas e pelos jardins ao lado de seus namorados. Poucas, muito poucas, são as moças que querem se dedicar a um serviço honesto (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 1944 apud RODRIGUES, 1995, p. 198).

As empregadas domésticas ainda figuravam em páginas policiais como ladras. Os periódicos pediam, inclusive, às donas de casa para se certificarem da conduta dessas mulheres antes de contratá-las:

Vivem por aí certas raparigas de cor preta, empregando-se em casas de famílias. É uma verdadeira quadrilha agindo em perfeito e franco entendimento. Trocam ou distribuem entre si o produto dos furtos que praticam... Liderando o grupo, há uma moçoila que atende por Maria da Glória, ora por Iolanda e, às vezes, Geralda, quando não tenham todas as comparsas nomes que se convencionam (CUIDADO..., 1939 apud RODRIGUES, 1995, p. 198).

Dessa forma, os periódicos enfatizavam a cor das mulheres que exerciam o trabalho doméstico. Rodrigues (1995, p. 198) informa que outras denúncias foram feitas nos jornais locais, como a ocorrida em 1946: “Maria Aurora, de quinze anos, cor preta, havia roubado um alfinete de ouro na residência do Dr. João Batista”.

Sobre a atuação da mulher negra no mercado de trabalho, foi nesse espaço que a exclusão ocorreu de maneira mais visível e cruel. Devido ao preconceito racial, além de atividades de baixa remuneração, a população negra encontrou poucas alternativas de trabalho. Conforme Nepomuceno (2013, p. 385), “Em vários pontos do país, a seletividade racial, mesmo nas ocupações mais subalternas, fez-se presente”.

Ao analisar os episódios citados referentes às empregadas domésticas no município, é possível refletir qual era a sua representação para a sociedade, ou seja, a de desvalorização do trabalho doméstico e dessas mulheres, que não eram consideradas como tais, pois não se encaixavam no perfil idealizado. Esses aspectos, em forma de preconceito racial, também eram evidenciados nos periódicos überlandenses. É possível entender, ainda, que o trabalho de empregada era visto como um “favor” às mulheres pobres, que não podiam se “arrumar demais” e nem querer atenção por causa da patroa. Além disso, essas trabalhadoras viviam sob constante vigilância, devido à imagem divulgada sobre elas nas reportagens, que também buscavam beneficiar as donas de casa. Em 1950, foi sugerido que as aulas noturnas passassem a iniciar às 20h e terminar às 22h, ou a partir das 19h, para favorecer as patroas:

Mas não somos nós quem vai julgar do esforço consciente e forte dos estudantes que têm emprego, nos dias quentes de verão. Após um dia de trabalho pesado. As tardes são frescas e agradáveis para um passeio ao jardim para uma fuga rápida do serviço, para um ensejo de entregar

parte da tarefa obrigatória de todos os dias à responsabilidade dos outros. As patroas estão reclamando contra o horário das aulas e estamos com elas. Por que não se estabelecer o curso noturno das 8 às 10, ou das 7 e pouco em diante? (ESCOLAS..., 1950, p. 4).

Considerar essa possibilidade de alteração dos horários seria apenas em benefício da classe abastada do município. Nesse sentido, deixavam de pensar na realidade das trabalhadoras, que moravam longe dos grupos escolares noturnos, enfrentavam situações adversas para estarem nas salas de aula, como as condições precárias dos bairros, e ainda precisavam estar cedo nos seus postos de trabalho para executar suas funções.

Ao refletir sobre os dois episódios descritos no jornal, é possível visualizar a persistência das mulheres para continuar estudando, mesmo com as condições adversas e reclamações das patroas. Dito isso, o ato de resistência é visto no momento em que é citado que “se as patroas reclamam e elas deixam os empregos”. Sobre essa resistência, não foram encontrados documentos ou vestígios que indicassem a existência de um movimento organizado das empregadas domésticas, como associações ou sindicatos no município, no referido período.

De acordo com Ferreira (2006, p. 167), “até o ano de 1988 o trabalho doméstico, enquanto categoria profissional não figurava no quadro das profissões que oficialmente podiam organizar sindicato. Somente com a Constituição Federal de 1988 é que essa restrição teve fim”. Apesar disso, em 1936, Laudelina de Campos Mello⁶³ criou a primeira Associação das Empregadas Domésticas do Brasil, que foi fechada em 1942, pelo Estado Novo.

Assim, observa-se que essa resistência, em prol da escolarização, ocorria de maneira espontânea e não organizada. Outro fato a ser analisado é a persistência das mulheres para estarem nas salas de aula. No primeiro caso, lutaram para que o horário das aulas fosse alterado, de forma que pudessem sair do trabalho e chegar a tempo; no

⁶³ “Natural de Poços de Caldas/MG, Laudelina entrou para a história brasileira por dedicar grande parte de sua vida à luta pelos direitos dos negros, das mulheres e das trabalhadoras domésticas. Começou a trabalhar como empregada doméstica aos 7 anos e, aos 16, começou a atuar em organizações de mulheres negras. Chegou a Santos/SP com 20 anos de idade, entrando para a Frente Negra Brasileira e tendo, mais tarde, criado elos com o Partido Comunista Brasileiro. Em 1936, criou a Associação das Empregadas Domésticas do Brasil, fechada pelo Estado Novo em 1942. Em 1961, fundou em Campinas/SP a Associação Profissional Beneficente das Empregadas Domésticas. Sua militância inspirou a criação de associações similares no Rio de Janeiro e em São Paulo nos anos seguintes, entidades que, em 1988, originaram o Sindicato dos Trabalhadores Domésticos. Também atuou junto a universidades brasileiras durante 30 anos. Foi eleita chefe do Departamento de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Faleceu em Campinas em 1991” (SENADO, 2010).

segundo, enfrentando as patroas para não faltarem às aulas. Nesse sentido, é clara a importância e a representação que a educação tinha para a sociedade no período pesquisado.

Arend (2013, p. 76) informa que as meninas trabalhadoras que frequentavam as escolas buscavam “ao menos completar o antigo curso primário, pois o fato de serem alfabetizadas poderia lhes proporcionar maiores chances no mercado de trabalho, inclusive obter um posto na indústria ou no setor comercial quando adultas”. Diante disso, é importante considerar que as mulheres trabalhadoras, analisadas aqui, também tinham essa perspectiva, ao manter uma postura de persistência, mesmo com todas as dificuldades vivenciadas.

4.2 A educação da mulher trabalhadora na sociedade überlandense

Segundo Rago (1985), a constituição do modelo em que a mulher é representada como a mãe devota que se sacrifica em prol da família implicou na sua completa desvalorização profissional, política e intelectual. Conforme a autora, essa desvalorização foi imensa, pois partia da suposição de que a mulher em si não era nada, que devia se abdicar totalmente de si e realizar-se por meio dos filhos e marido.

Conforme Pinsky (2013), tal padrão foi usado como justificativa para desqualificar o trabalho e desvalorizar os salários das operárias, assim como para apoiar as reivindicações dos sindicatos que defendiam leis favoráveis à proteção da mulher ou, ainda, a exclusão da sua participação em algumas profissões. De acordo com a autora, até as colonas, que necessitavam do trabalho da terra para sustentar a família, foram afetadas e receberam críticas por não se dedicarem somente às atividades do lar. Pensava-se que o trabalho feminino fora do espaço privado comprometeria a maternidade e poderia ser algo que fragmentaria a família. E ainda:

Os filhos cresciam sem supervisão materna, ficando com a moral comprometida, os maridos poderiam ser desafiados em sua autoridade e – o que não era explicitado, mas certamente considerado – o Estado ou os patrões acabariam tendo que arcar com os custos de fornecer os serviços que são prestados pelo trabalho doméstico “invisível” (não remunerado) das donas de casa, como alimentação, abrigo e cuidado de crianças, doentes e idosos, entre outros (PINSKY, 2013, p. 494).

A representação desse modelo acabou determinando as opções e o comportamento das mulheres na sociedade. Na realidade, essa imposição as deixou praticamente sem escolha, pois no campo profissional os cursos profissionalizantes

eram quase todos fechados a sua presença. Aquelas que ainda possuíam alguma instrução eram direcionadas às carreiras de professoras primárias e enfermeiras, já às mulheres pertencentes às camadas mais baixas, restavam apenas cargos, como domésticas, operárias e costureiras (RAGO, 1985).

No campo intelectual, essa desvalorização também acarretou poucas possibilidades de instrução. No Brasil, inicialmente as mulheres das classes abastadas ainda tinham a opção de receber educação em casa através de aulas particulares. Segundo Hahner (2013), esse ensino era centrado no preparo para as funções de esposa e mãe, sendo vistas como protetora do lar, da família e defensora da moralidade da sociedade. De acordo com o pensamento do período, receber um pouco de educação ajudaria a serem melhores mães e esposas para os homens. Já as mulheres pobres, ficavam à margem do processo de escolarização.

A partir do século XIX, esse cenário começou a se modificar com a instituição da Lei de Primeiras Letras em 1827, na qual a educação oficial passou a ser oferecida gratuitamente às meninas. Assim, as que fossem pobres poderiam cursar o nível primário, no entanto, como precisavam trabalhar ou ajudar nas atividades domésticas, muitas vezes abandonavam a escola. Segundo Arend (2013), independentemente de sua condição social, isto, escrava, livre ou liberta, o seu destino era o trabalho. A partir dos cinco anos de idade, já iniciavam o auxílio das tarefas domésticas, cuidando dos animais e de outras crianças. No espaço urbano, vendiam mercadorias com adultos, ajudavam na lavagem de roupas de famílias abastadas ou eram colocadas para pedir esmolas, já outras, “aprendiam ofícios considerados especializados, tais como a tecelagem e a costura, os relativos aos partos e benzeduras e as habilidades para produzir quitutes populares que seriam vendidos em tabuleiros ou barraquinhas nas ruas” (ARENDS, 2013, p. 68).

No Brasil, com a revelação dos altos índices de analfabetismo no início do século XX, começou-se a incentivar que os analfabetos frequentassem as escolas, em sua maioria noturna, pois o maior número desse problema se encontrava entre os adultos trabalhadores. O discurso das autoridades não fazia distinção entre homem ou mulher, porém, nota-se que em relação às mulheres, no período pesquisado, não havia incentivo para que estudassem.

No município de Uberlândia, foram encontradas reportagens mencionando a escola noturna masculina, mas nenhuma nota referente à feminina, que já estava em

funcionamento. Em 1933, foi publicada a abertura de matrículas para a escola noturna masculina, mas não houve menção à escola noturna feminina.

AVISO

Escola Noturna

Acha-se aberta a matrícula para a Escola Noturna Masculina, a funcionar, gratuitamente, no prédio do grupo escola Bueno Brandão, das 7 às 9 da noite. Só serão matriculados rapazes de 16 anos para mais.

Os interessados devem se dirigir ao professor nomeado pela prefeitura municipal, no mencionado edifício.

Francisco Risola – Uberlândia, 6 de setembro de 1933. (AVISO..., 1933).

No ano de 1934, o Jornal *A Tribuna* publicou uma reportagem elogiando a administração do município em relação à atividade escolar, informando que, além das escolas rurais, eram mantidas escolas noturnas na cidade, destacando a noturna masculina regida pelo professor Francisco Risola. De acordo com o veículo, a frequência da instituição era elevada, o que demonstrava a necessidade de ser conservada. Ainda destacava que:

Havia, naquele recinto, uns cinquenta e tantos alunos, quase todos homens já feitos e na maioria operários. Os alunos demonstraram um grande interesse pelos estudos, prestando a máxima atenção às preleções do professor.

É verdadeiramente confortador ver-se o esforço desses homens que, não podendo, por motivos diversos e talvez plausíveis, cursar escolas quando no tempo da sua infância, o fazem agora avidamente, como se quisessem ganhar o tempo perdido na juventude.

Vimo-los em aulas, satisfeitos e risonhos, com esse doce sorriso que aflora aos lábios de quem está praticando uma ação nobre, alegres como se fossem de fato crianças despreocupadas, para as quais a aprendizagem constitui um passa tempo interessante e atraente (ESCOLAS..., 1934, p. 1).

Como observado, em nenhum momento a reportagem informa sobre as mulheres ou as classes femininas noturnas existentes em Uberlândia. No decorrer da nota ainda é possível visualizar o preconceito velado existente com os alunos das escolas noturnas, no qual, como dito na própria nota, “adquirir o saber é uma maneira de se tornar civilizado”:

O mundo marcha para a época do aproveitamento de valores. A humanidade, como que pressentindo a aproximação de uma nova era, em que o homem será qualificado não pela fortuna, mas pelo seu saber, e deixando de parte todos os preconceitos errôneos que a tornam incapaz de adquirir o necessário grau de civilização, encaminha-se para as escolas, num desejo incontido de desvendar as

ciências, as artes e todos os ramos da atividade humana (ESCOLAS..., 1934, p. 1).

O fato de não haver divulgação das classes femininas, levanta duas hipóteses, a primeira já mencionada, que não havia empenho que as mulheres frequentassem as escolas noturnas e a segunda: a escola feminina tinha grande êxito e não havia mais vagas disponíveis. No entanto, verificamos o fato de o jornal incentivar a criação de uma escola doméstica no município no início dos anos de 1930, como pode ser visto a seguir.

Em 1931, o prefeito nomeado Dr. Lúcio Libâneo sugeriu a criação de uma escola doméstica⁶⁴ em Uberlândia, ideia que foi apoiada pelo Jornal *A tribuna*, que era veiculado na cidade. A instituição teria o objetivo de formar as moças para serem mães de família e auxiliar as meninas “desvalidas”. O jornal, além de apoiá-la e divulgá-la à população, ainda felicitava a atitude do prefeito e seu grupo, informando que esse feito seria uma prática de espíritos “calmos e elevados”, que “podem para suavizar a grande onda que procura reduzir a humanidade a uma engrenagem desalmada, praticar benefícios como o que se nos depara” (UMA ESCOLA..., 1931, p. 1).

Ao analisar o apoio dado a essa ideia, observa-se que esse acontecimento demonstra o lugar idealizado para a mulher divulgado nos anos de 1920 e 1930, momento em que se passou a exaltar a figura da “mãe cívica”, “que preparava física, intelectual e moralmente o futuro cidadão da pátria, contribuindo de forma decisiva para o enrandecimento da nação, a imagem da Santa Maria” (RAGO, 2004, p. 592). De acordo com os modelos divulgados, ela:

Precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos (LOURO, 2004, p. 447).

⁶⁴ No que se refere às escolas domésticas no Brasil, conforme Rodrigues (2007, p. 12), “A Escola Doméstica de Natal foi pioneira no modelo de ensino voltado para a educação feminina no Brasil [...]. Concebida por um modelo de organização escolar europeu para a educação feminina, a Escola Doméstica de Natal foi inaugurada em 1914, tendo como seu criador, o intelectual norte-rio-grandense Henrique Castriciano de Souza. Sua singularidade, divergindo das escolas femininas existentes no RN e no país naquele momento, advinha do modelo escolar adotado, que enfatizava a formação de uma mulher voltada para atender os anseios modernos despontados com o advento da República. Esse ideário exigia, por parte da escola, a formação de um modelo de mulher em seus aspectos moral, físico, cultural e intelectual moldados nos ideais da ordem e do progresso. [...] Estava presente, também a representação de que, com essa formação, a escola contribuiria para que a mulher atuasse na sociedade de forma mais ativa, social e ajustável ao meio”.

A publicação no jornal sugeria conteúdos que poderiam ser adotados pela nova instituição:

Sem nenhuma vaidade ou pretensão, ousamos lembrar para Escola Doméstica de Uberlândia, que certamente terá o seu regulamento, certos programas adotados em outros estabelecimentos como sejam puericultura e higiene infantil, enfermagem, noções sobre direito de família e código de menores, psicologia e educação da criança, estudo prático de proteção assistência à infância.

Poderíamos lembrar também ideias gerais, acerca da educação, leitura, redação e arte de redigir, exercícios e jogos higiênicos, ginástica etc. confecções próprias para crianças, lavanderia e engomadeira, e outros assuntos que certamente fluirão a inteligência dos fundadores da nossa escola. (UMA ESCOLA..., 1931, p. 1).

Dentre os conteúdos apresentados, pode-se verificar que os conhecimentos específicos são referentes a cuidados com as crianças, como a psicologia, educação e estudos práticos de proteção assistência à infância. Conhecimentos que, de acordo com o modelo estabelecido, não poderiam faltar no papel de mãe, amas ou governantas, que, além disso, remetem a profissões consideradas tipicamente femininas, como enfermeira e professora.

Em relação às ideias gerais, estas eram todas voltadas para instruções que poderiam ser utilizadas nos lares, como lavadeira e engomadeira. Ainda era citado como conteúdo geral: leitura, redação e a “arte de redigir”, ou seja, noções básicas usadas para a administração dos serviços domésticos, como escrever lista de compras e outras. Esses conteúdos não eram detalhados como os demais, porém, necessários para a mulher cumprir sua função com êxito. Pinsky (2013, p. 497) informa que no modelo ideal feminino difundido pela sociedade no período,

A “boa dona de casa” é econômica e criativa, não exige do marido um padrão de vida maior que o que ele pode lhe proporcionar, pesquisa preços e não gasta além do necessário, enfim, controla com punho forte as despesas e a despensa. Com a responsabilidade vem também algum poder para questionar fornecedores e autoridades: a “boa dona de casa” sabe pechinchar e protestar em favor de seus.

Não satisfeitos com as sugestões anteriores, os redatores ainda informavam os programas adotados em outras escolas domésticas em funcionamento no país:

- A. Da estrutura do corpo humano e ideias gerais sobre as funções psicológicas dos órgãos;
- B. Circulação e funcionalismo dos rins, bexiga etc.
- C. Da Respiração e ventilação;
- D. Da natureza dos termômetros, dos primeiros cuidados em caso de acidentes infantis, extração de objetos do nariz, gargantas, olhos,

boca, tratamento e desinfecção de feridas, causados por objetos cortantes, contusões, queimaduras etc. estando aqui incluídas as mordeduras de animais venenosos;

E. Dos tóxicos e desinfetantes e suas aplicações;

F. Perigos que se corre ao atravessar-se as ruas, tocando-se a um poste, a arames elétricos, estufas, objetos explosivos, armas, etc.

Quanto aos conhecimentos gerais:

1. Conhecimento exato de sintomas de algumas enfermidades (erupções com sintomas de afecções contagiosas, afecções de garganta, etc.).
2. Cuidados com a pele, contato da mão, mudança de roupas, precauções com a criança nos banhos (duração, grau de calor, etc.).
3. Trajes, agasalhos
4. Importância da nutrição e digestão.
5. Modo de prevenir as escoriações, uso dos pós, uso de esponjas, limpeza dos olhos, das orelhas, do nariz, da boca e da nutrição.
6. Uso de leite esterilizado ou pasteurizado
7. Modos de deitar a criança, levantá-la, ensinar a andar, sentar, tendo-se em vista a luz que vai aos olhos.
8. Tratamento da criança enferma, cuidados exigidos, etc.
9. Arrumação do quarto dos meninos, conforme o sexo.
10. Indumentária da ama, seus cuidados e atenções (UMA ESCOLA..., 1931, p. 1, p. 8).

Novamente, os conteúdos informados iam desde o modo de a criança atravessar a rua ao funcionamento do corpo humano, além dos conhecimentos ligados à puericultura e à higiene das crianças.

Ao analisar as publicações, percebe-se que o objetivo de auxiliar as meninas “desvalidas” iria além da filantropia, como divulgado. Elas poderiam formar mão de obra para as classes abastadas, tornando-se amas ou governantas. Na matéria a seguir, é possível observar que, ao sonhar com o funcionamento da escola, o autor trata a mulher como uma mercadoria:

Sonhemos mais:

Daqui a 4 anos, si tanto, o nosso amigo F. nos escreve lá de Goyaz, depois de formado e na expectativa de ser pai:

“Meu caro. Abraços. Como sabe a vida é assim. Vou ser pai e me acho um tanto atrapalhado. Tenho ouvido dizer muito bem daí das amas da Escola Doméstica que vocês com tanta galhardia vem mantendo. Quero merecer-lhe um favor: Contratar lá uma ama e enviar-me, debitando-me pelas despesas”.

Tratando-se de um goyano tomariam logo as providências necessárias e embarcaríam para a terra dos nossos amigos a senhoria X, sabendo todas essas coisas com as quais estamos a sonhar pela bonomia de Lucio Libânia e seus companheiros de cruzada (UMA ESCOLA..., 1931, p. 1, p. 8).

Nota-se que o funcionamento da instituição seria como em um mercado de trocas, no qual o solicitante faria o pedido da “mercadoria”, enviaria o dinheiro das despesas e a receberia em sua residência. Nesse sentido, a mulher é vista como um objeto, sendo tratada como “senhora X”. Sayão (2003, p. 125), ao estudar a obra *Dominação masculina*, de Bourdieu (1999), informa que o autor alerta para esse fato:

As mulheres são tratadas como objetos ou como símbolos cujo sentido lhes está alheio e cuja função é manter o capital simbólico – especialmente a honra – em poder dos homens. Dessa forma, elas circulam como mercadorias de infamo valor no mercado de bens simbólicos; precisam estar sempre belas e magras, acompanhando a moda internacional, cumprindo também suas obrigações de mães e donas de casas paralelamente ao trabalho extra doméstico que executam para melhorar o orçamento familiar ou para se sustentarem quando vivem sozinhas ou na companhia de seus filhos pelos quais geralmente, são as maiores ou únicas responsáveis.

Ao tentar torná-las mercadorias, a escola teria a função de moldá-las conforme a necessidade do mercado de consumo, transformando-as em verdadeiras “rainhas do lar”, que cumpririam fielmente o papel social que lhes era reservado no período estudado.

Sobre isso, Sayão (2003, p. 25) aponta que parece haver uma “fixidez quanto ao papel social das mesmas e, como consequência, quanto ao papel masculino, colocando um supervalor ou peso na estrutura ‘masculina’, deixando de reconhecer a capacidade de reação e reflexão dos sujeitos”.

No que se refere à programação da “futura” instituição, o autor não deixa de falar sobre a necessidade de um regulamento das cozinheiras. Segundo ele, “uma mulher analfabeta na cozinha, é um desastre”, o marido pode perder a afetividade e ir procurar sua refeição em outro lugar:

Sonhemos, pois, com a programação da Escola Doméstica de Uberlândia, confeccionamos o Regulamento das cozinheiras. Uma mulher analfabeta na arte culinária, como me falou certa vez o meu amigo Faria, lá de Goyaz, é um desastre. É capaz de perde afeição do marido, que sai farejando almoço e jantar em casa de parentes e amigos (UMA ESCOLA..., 1931, p. 8).

Para não serem “analfabetas na cozinha”, as mulheres precisariam aprender:

Quanto às cozinheiras Gerais:

- 1- Instalação moderna, de cozinha. Aparelhos, substituição dos mesmos. Arrumação etc. 2- Compras de provisões Conhecimento da qualidade dos gêneros. 3- Combinação das iguarias. Modo de apresentá-las. 4- Cozinha popular e cozinha burguesa. 5- Pastelaria conservas – 6- Hygiene culinária (UMA ESCOLA..., 1931, p. 8).

Diante disso, deveriam possuir habilidades culinárias para agradar e servir ao marido, ou seja, precisavam ser “prendadas”. Sobre esse aspecto, Pinsky (2013) informa que esse fato definia o lugar que cada um deveria ocupar, as mulheres, o tanque e a cozinha, e os homens, o mercado de trabalho. Conforme a autora, aquelas que não possuíam habilidades domésticas eram vistas como inúteis no casamento.

Administradora da casa, senhora prendada, responsável pela limpeza, a cozinha, as roupas, os filhos e totalmente alheia as atividades econômicas que proporcionam os rendimentos familiares. É quando as diferenças com os homens ficam ainda mais claras: o mercado de trabalho pertence a eles, tanque e fogão são ‘coisas de mulher’. Dessa clareza surge a ‘felicidade perfeita’ do lar em que cada um cumpre a função que lhe cabe. *Pois a mulher sem prendas domésticas é um membro inútil na sociedade conjugal*. (PINSKY, 2013, p. 495, grifos nossos).

Em relação às damas de companhia e às donzelas, de acordo com a publicação, estas além de ter conhecimentos relacionados aos serviços de cozinha, deveriam saber arrumar casas e ter cuidado com as roupas das crianças:

1- Arrumação das habitações e móveis e utensílios. 2- Serviço de copa e mesa. Alcovas e dormitórios. 3- Enceramento ou lavagens, banheiros e corredores. 4- modos de vestir-se e vestir as crianças. Reparo da conservação das roupas corte e costura das roupas, corte e costura de roupas brancas de crianças inclusive.

Já as amas, aprenderiam saberes ligados aos cuidados das crianças, desde a saúde a questões ligadas ao comportamento.

Quanto às amas:

1- Cuidados com as crianças e sua primeira idade; 2- Higiene e alimentação infantil; 3- Conhecimentos práticos de medicina infantil, ensinados por um profissional (enfermaria); 4- Lavagem e passagem das roupas infantis; 5- Confecções de roupas das crianças; 6- Passeios e maneiras de lidar-se com as crianças (UMA ESCOLA..., 1931, p. 8).

De acordo com os “saberes” mencionados, nota-se que existiam hierarquias em relação aos conteúdos que deveriam ser ensinados, sendo divididos em três níveis. O primeiro: ensino a cozinheiras em geral, de modo que as escolhidas aprenderiam a manusear os aparelhos de cozinha, conhecer a qualidade dos alimentos em geral, modos da cozinha popular e burguesa e, ainda, higiene culinária.

O segundo seria destinado ao ensino das donzelas e damas de companhia, que aprenderiam cuidados com a casa, por exemplo, como arrumar as habitações e móveis

de maneira correta, lavar os banheiros e corredores e também como cuidar das roupas, incluindo manutenção e o modo de lavá-las. O terceiro nível, destinado ao preparo das amas, referia-se exclusivamente ao cuidado das crianças, além de sua saúde e higiene.

Através dessas publicações, é possível destacar que a escola doméstica teria a função de formar mulheres para atuarem na esfera privada. Além disso, a escola formaria três níveis de trabalhadoras: as cozinheiras, as damas de companhia e as amas, o que demonstrava a existência de hierarquias dentro da instituição. A classificação para cada função, provavelmente, ocorreria de acordo com a classe social de cada aluna. Observa-se também que a escola se encaixa no discurso de que as “mulheres deveriam ser mais educadas que instruídas” (LOURO, 2004, p. 446), pois os conhecimentos gerais não tinham o objetivo de ensinar, como os conteúdos das escolas regulares, mas instruir com o intuito de aplicação nas tarefas domésticas.

Ao finalizar as sugestões, o autor das citações deixou claro que era a vontade de toda a sociedade überlandense e do jornal que a escola realmente fosse efetivada no município. No entanto, apesar desse “desejo” da elite überlandense, em sua maioria homens e leitores do jornal, não foram encontrados vestígios de que a instituição foi de fato instalada, ficando sua efetivação, apenas no plano das ideias.

É interessante apontar que se isso de fato tivesse acontecido, acarretaria a utilização de recursos financeiros. Lembrando que não houve manifestação que discordasse do projeto. Ao contrário, ele foi incentivado pelos meios de comunicação da cidade, o que destoa do ocorrido em 1934, quando alunas do 3º ano precisaram ser eliminadas das turmas da escola noturna, nesse caso, também não houve protestos desfavoráveis. Isso porque a escola doméstica formaria as mulheres para cumprirem sua “missão”, atuando diretamente no espaço privado. Já as classes da escola feminina, não tinham o objetivo de educar nesse sentido, mas de alfabetizar trabalhadoras. Essas questões representam qual era a importância da educação destas para o município de Uberlândia.

4.3 As trabalhadoras da educação de Uberlândia: trabalho docente x missão social

Se as alunas trabalhadoras não encontravam situações favoráveis para frequentarem as salas de aula, dentro desse espaço, as docentes também não tinham condições fáceis para desenvolver seu trabalho, como descrito anteriormente. As instalações dos grupos noturnos eram precárias, e as condições para as funções

pedagógicas eram difíceis, com salas lotadas, falta de materiais, docentes dividindo o mesmo espaço e classes heterogêneas.

Apesar desses obstáculos, é possível verificar que as professoras eram constantemente elogiadas pelo bom desenvolvimento das aulas. Nos relatórios de visitas do inspetor escolar, Jerônimo Arantes, esse fato fica evidente:

As aulas funcionam no período das 19 horas às 21/30, lecionando 5 professoras em salas separadas, havendo boa disciplina e perfeita organização dos trabalhos escolares, como verifiquei acompanhando os trabalhos em diversas classes e observando a ordem das turmas, a hora da saída em perfeita forma, vimos cada professora dirigindo sua classe até ao portão principal onde os alunos recebiam a licença para se retirar. *A Inspetoria faltaria com o seu cumprimento de dever não lançando neste termo de visita esta observação digna de registro especial* (UBERLÂNDIA, 1939b, p. 41, grifos nossos).

Do que tivemos a oportunidade de ouvir e examinar, tiramos a conclusão que há bastante aproveitamento nos estudos e que a Senhorita professora transmite com proficiência aos seus educandos os frutos do seu labor aplicado. *É digno de louvor o trabalho que essa professora vem fazendo para amparar o ensino noturno para operários pobres de tanto merecimento* (UBERLÂNDIA, 1935c, p. 12 verso, grifos nossos).

Assisti depois as aulas da classe de 2 ano, que leciona a professora Carmem Pimentel, *de incontestável capacidade e prática para lecionar*, assistindo a mais uma aula, ainda notei haver bastante aproveitamento e aplicação dos 70 estudantes que compõem a classe, assistindo por último as aulas do 3 ano, regido pela normalista Judith de Vasconcelos, *que vem a mais de 3 anos dirigindo a turma funciona sempre dando sabujas provas da sua atenção para o cargo que ocupa*. (UBERLÂNDIA, 1935d, p. 13, grifos nossos).

Como visto, as professoras eram muito elogiadas pelo trabalho pedagógico, disciplina empenhada nas salas de aula e até mesmo pela organização no momento de saída dos alunos. Porém, é necessário analisar cuidadosamente esses “constantes” elogios. Fischer (2009) alerta para o fato de serem utilizados também como uma prática de alerta e disciplinamento. De acordo com a autora, exaltar esse trabalho era uma maneira encontrada para controlar o comportamento das mulheres que:

exige constantes cuidados e restrições pessoais, tendo em vista a preservação de um comportamento condizente com tal tarefa. É preciso, portanto, buscar o contínuo aperfeiçoamento do caráter. Se ela ainda não se deu conta dessa verdade ou não está suficientemente consciente das exigências que a posição lhe obriga, as recorrentes palavras e expressões por certo a farão lembrar. Para tanto, os textos valem da exaltação, mas, ao ser louvada, a professora é também advertida de que precisa tornar-se sempre digna de tal louvor (FISCHER, 2009, p. 327).

Dessa forma, além de ser utilizado como uma prática de controle, os elogios também eram uma maneira de ocultar a desvalorização profissional das professoras, pois, ao analisar os registros escolares, verifica-se que a docência não era tida pelas autoridades como um trabalho, mas um sacerdócio. Fischer (2009, p. 325), ao analisar os textos publicados na *Revista de Ensino*,⁶⁵ nos anos de 1950, informa que o magistério era propagado como vocação e não atividade profissional:

Ao longo das páginas folheadas, vai se explicitando a professora, “mestre, humilde e ignorada”, que tem uma missão a cumprir aqui na terra: “salvar almas para Deus e formar cidadãos para a Pátria” (RE, set/1959, p.15). Ou seja, mestras são pessoas “sempre prontas para a íngreme escalda do dever e a busca suprema dos bens eternos” (*Ibid.*). Por isso, a professora é “mãe espiritual”, e por isso, “ensinar é mais que criar a carne, é criar a alma”, fazendo com que os alunos sejam o “grande amor da sua vida”. Magistério é vocação e a professora jamais é identificada como uma profissional. Seu trabalho não supõe recompensa “neste mundo”.

Nesse sentido, segundo a autora, as docentes eram representadas através da imagem de “‘fada boa e carinhosa, misto de sacerdote, artista e operário’ (RE, out/1953, p. 47), que faz ‘da sua vida um holocausto’ (RE, out/1953, p.53), fato que lhe traz ‘a satisfação íntima por estar consagrando a vida terrestre a um ideal de eternidade’” (REVISTA ENSINO, 1961, p. 68 apud FISCHER, 2009, p. 326).

Ainda de acordo com Fischer (2009), no discurso difundido, a educadora não era vista como ser humano que possuía necessidades e desejos, isto é, eram atribuídas características quase de um ser divino. Nesse contexto, deveria renunciar aos seus direitos em favor do bem, ou seja, não teria o direito de reivindicar salários, melhores condições de trabalho etc.

A professora ali objetivada não se parece com um ente real, de carne e osso, com necessidades concretas, desejos e ambições. Os atributos que lhe são creditados permitem imaginá-la como um ser quase divino. Da mesma forma, inúmeras são as expressões que referem à atividade docente como ‘Missão de Transcendência’ (RE, out/1954, p. 4), a ponto de exigir de quem ‘a ela se consagra o ato de renunciar aos direitos individuais em favor do bem coletivo, cultivando o espírito de serviço pela humanidade’ (REVISTA ENSINO, 1965 apud FISCHER, 2009, p. 327).

⁶⁵ “Editada no Rio Grande do Sul, mas com projeção em todo o país e até mesmo no exterior, a *Revista do Ensino* começou a circular em 1951, com 5.000 exemplares, chegando a 50.000 na década seguinte. Pode ser considerada artefato indispensável aos interessados em estudar a circulação de saberes e modelos pedagógicos daquele período. A revista é especialmente ilustrativa dos discursos que produzem a professora primária” (FISCHER, 2009, p. 324).

Conforme Fischer (2009), um texto publicado na *Revista de Ensino*, intitulado “Quem tem a culpa?”, demonstra claramente as regras impostas e o dever de quem seguia a profissão docente:

Quem tem a culpa?

Tu escolheste uma profissão que implica necessariamente desprendimento, abnegação, sacrifício, perseverança... Se se produz alguma vez colisão de interesses, a reta compreensão do teu dever te impõe que sacrificies os teus interesses pessoais nas aras de teus alunos. Quem tem a culpa? Somente tu, que te fizeste professora, em de abraçar outra profissão qualquer, menos exigente. [...] Há em ti múltiplos desejos pessoais, sentimentos, gostos, ambições, etc.... que nada tem a ver com a profissão. E tu, naturalmente, dás razões: “Ninguém me agradece por tanto sacrifício. Pagam muito pouco para que se faça tanta coisa”. Mas a tua profissão não se paga com dinheiro, nem com gratidão, nem com honrarias! Vale tanto que está muito acima de toda classe de recompensa. [...] Teu trabalho é puramente espiritual. [...] Se pelo bem de teus alunos te vês forçada a fazer sacrifícios, renúncias, trabalhos, esforços superiores, e não os fazem, faltas simplesmente ao teu dever. Porque escolheste uma profissão que implica necessariamente desprendimento, abnegação, sacrifício, perseverança, e te negares a tudo isto quando chega a ocasião, equivale a desertar com deserção culpável e afrontosa. Ou bem deixas de ser professora, ou, bem continuando a sê-lo, não tens mais remédio senão viver disposta a renunciar muitas vezes aos gozos legítimos, a pospor desejos atendíveis, para estimar acima de tudo o bem de teus alunos. Sem regatear nenhum trabalho que convenha a esse bem. Assim deve ser forçosa e necessariamente. A quem cabe a culpa: Somente a ti, que abraçaste esta profissão e te fizeste professora... (REVISTA ENSINO, 1954 apud FISCHER, 2009, p. 332, grifo do autor).

Em Uberlândia, essa crença, da docência como sacerdócio, é claramente identificada nas palavras do inspetor, escritas em uma ata após visitar a Escola Noturna Feminina, em 1934: “A professora é cirúrgica e ensina com esmerado amor, o ensino é para ela um verdadeiro sacerdócio” (UBERLÂNDIA, 1934d, p. 9, verso). Nota-se que a afirmação é registrada pelo inspetor escolar, e não pela professora, fato que demonstra a imposição de uma representação sobre as docentes.

Nesse discurso, em que a docência era tida como uma missão social, como dito, o professor se igualava a um sacerdote, de forma que essa imagem “era reforçada através da presença significativa da religião e da moral cristã nos currículos da escola elementar e nos exames de seleção e certificação do magistério” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 173). No Brasil, as produções no campo da medicina e higiene contribuíram para que a imagem da profissão docente ligada à ideia religiosa fosse representada como uma carreira com características de nobreza e sacrifício, marcada

através “das precárias condições materiais de existência, baixos salários e pela pobreza dos recursos, a despeito da dedicação e da resignação dos mestres” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 173).

Através dessa representação, buscou-se uma maneira de amenizar o desprestígio econômico e social do ofício, visto que era concebido como uma função essencial na sociedade, predestinada como uma missão. Nesse período, os professores eram considerados “agentes fundamentais do Estado” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 174), tendo como responsabilidade viabilizar um projeto de ensino amplo, com o objetivo de desenvolver a educação, física, intelectual e moral, além de promover a regeneração dos indivíduos para uma idealizada nação.

Nos primeiros anos do século XX, esse pensamento ainda era utilizado pelos educadores e intelectuais como uma maneira de enobrecer o magistério primário e aliviar a questão salarial que muitas vezes motivava reclamações da categoria. Conforme Almeida (1998, p. 129), qualidades relacionadas “ao gesto de ensinar, amor à profissão, vocação, missão, dever sagrado, sacerdócio, eram propagadas como a principal qualificação profissional, assim como era reiterada a importância da função social da educação e do magistério fundamental”. No entanto, os educadores relatavam que essa função social, além de não ser reconhecida, não impedia que fossem mal remunerados e sofressem abusos. Outra situação comum era o fato de terem que lidar com preconceitos, sendo considerados, em pleno século XX, “mestres-escolas⁶⁶ da época das escolas régias”.

Esse discurso perdurava principalmente nos grupos noturnos, pois a Educação de Jovens e Adultos era vista como ação filantrópica e um “favor” aos analfabetos, ocultando os constantes problemas enfrentados pelos docentes, que também não eram relatados nas atas da cidade.

De acordo com Louro (2004, p. 450), isso ainda ajudou a legitimar a entrada das mulheres nas instituições escolares, de forma que o magistério passou a ser associado a

⁶⁶ Segundo Növoa (1987, p. 417-418), o mestre-escola era considerado um “indivíduo sem nenhuma preparação para o exercício da atividade docente e com um estatuto socioeconômico muito baixo, sendo um antepassado indesejável para sucessivas gerações de professores do ensino primário que, a cada instante, procuravam exorcizar esse fantasma, ligado à gênese da sua profissão”. Segundo o autor, “a profissão era bastante desvalorizada do ponto de vista social, como diz Adolfo Lima, ‘a expressão mestre-escola envolve qualquer coisa de ridículo, de baixa consideração, de inferior categoria, devido não só à sua ascendência de escravo, mas também porque o mestre era um misto de bobo e de homem de serviços, mercê da sua tradicional pobreza, da sua muita ignorância, ou, pelo menos, da sua minguada ciência’”. A partir dessa definição, podemos entender por que os professores não queriam ter a sua imagem ligada aos mestres-escolas.

peculiaridades tidas como “tipicamente femininas”, como a “paciência, minunciosidade, afetividade e doação”, características que, agregadas à tradição religiosa da atividade educacional, reforçaram a ideia de docência mais como “sacerdócio do que uma profissão”. Ainda segundo a autora, os defensores da atuação feminina nesse sentido argumentavam que elas já possuíam uma tendência natural para o cuidado das crianças, visto que eram as primeiras educadoras, assim, o mais adequado era confiar-lhes a educação escolar das crianças.

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto, seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem vocação (LOURO, 2004, p. 450).

Responder a “missão” da docência foi uma estratégia utilizada pelas mulheres para ingressar em um setor dominado pelos homens. Assim como os professores, a instrução pública era vista por elas como ocupação particularmente adequada, pois era “remunerada, vinculada ao Estado e identificada como trabalho intelectual, num contexto em que o preconceito em relação ao trabalho braçal atingia todas as classes” (MUNIZ, 2006, p. 239). Dessa forma, incorporar o sentido de vocação na docência constituiu uma construção conveniente às professoras e ao Estado. Isso porque ingressar no exercício da docência em um cargo público era uma garantia e forma de sobrevivência ou de complemento do orçamento familiar, além de uma nova uma posição social.

Já para o Estado, permitia a ampliação do quadro de educadoras, demanda crescente devido à escolarização de meninas, com o benefício de pagar salários mais baixos em relação aos dos professores. Conforme Muniz (2006, p. 239), o discurso produzido pelas autoridades, de “aptidão natural” das mulheres para o exercício do magistério, não foi criado por acaso, pelo contrário:

Foi uma construção engenhosa, que estimulou o ingresso das mulheres no magistério público, como professoras de primeiras letras, uma vez que vistas como “mais próprias para educar e dirigir meninos em idade tenra”, tal aptidão feminina, imbricada à maternidade e desdobrada na vocação profissional, respondeu inclusive por uma atuação em que as mestras, independentemente da maior ou menor “suavidade de sua disciplina”, receberam salários inferiores aos dos mestres de idêntico nível funcional.

Em Uberlândia, ao denunciar a precariedade das condições de trabalho das professoras rurais e os baixos salários recebidos, a imprensa representava essas profissionais através da imagem “de entrega e dedicação, que era gradualmente associada ao amor da professora em ensinar, unificando o caráter altruísta à representação do ensino como ato de amor e de missão” (ASSIS, 2018, p. 162). “É preciso mesmo que esses abnegados mestres se revistam de muita coragem e boa vontade e tenham mesmo grande amor à causa da instrução, para aceitarem tão nobre, mas muito mais espinhoso posto de sacrifício” (ESCOLAS..., 1953, p. 2).

Segundo Assis (2018), nos anos de 1950, a docente em geral era vista como “dedicada e abnegada”. Representação que também era registrada pelo inspetor escolar nas atas das reuniões escolares: “As representações de ‘mestre’ e o caráter ‘missionário’ eram reforçados pelo inspetor de ensino: ‘Merece um ato de louvor a professora da cadeira pelo seu trabalho durante o ano letivo, demonstrando zelo e carinho à belíssima missão da mestra’” (ASSIS, 2018, p. 162).

Além da desvalorização profissional e os obstáculos enfrentados para lecionar, havia uma grande rotatividade de profissionais nas escolas noturnas. Fato que poderia influenciar no trabalho pedagógico e também no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Exemplo disso foi registrado no Grupo Escolar Noturno Governador Valadares que, no ano de 1956, a então diretora Delícia Arantes passou a direção para a professora Iolanda Mota de Paula (diretora do Grupo Padre Anchieta), pois seria transferida para o Grupo Noturno Augusto César. No ano seguinte, a referida professora, que havia sido designada, transferiu o cargo para a professora Nísia Guerreiro, diretora de outro grupo noturno do município.

Aos dezesseis dias do mês de fevereiro de mil novecentos e cinquenta e seis (1956), em virtude da minha transferência deste Grupo para o Grupo Noturno “Augusto César”, passei a direção de todos os trabalhos à diretora do Grupo Municipal “Padre Anchieta”, Iolanda Mota de Paula, designada para dirigir este estabelecimento a quem entreguei as chaves e o seguinte material. (UBERLÂNDIA, 1956, p. 61).

Termo de transferência

Sendo transferida do Grupo Noturno Governador Valadares para o Grupo Professor João Luís, passo a direção daquele estabelecimento à diretora Nísia Guerreiro a quem entrego também o seguinte material (UBERLÂNDIA, 1957, p. 64).

Outro aspecto interessante, observado em análise dos cadernos de ponto dos professores atuantes nos grupos noturnos, foi o fato de não serem encontrados homens lecionando nessas instituições. A exceção foram os anos de 1933 a 1935, quando a

turma masculina foi regida pelo professor Francisco Rizola, que solicitou sua exoneração à prefeitura em janeiro de 1935 (DECRETO 243, 1935, p. 2).

Louro (2004) afirma que o afastamento dos homens das escolas poderia estar ligado ao processo de urbanização e industrialização, que ampliou as oportunidades de trabalho para esse público. Nesse sentido, provavelmente, os baixos salários e a desvalorização do magistério também podem ter contribuído com esse movimento nas instituições.

No entanto, conforme cita Almeida (1998), é importante ressaltar que essa desvalorização não ocorreu somente devido à entrada das mulheres na profissão docente, porque o magistério primário nunca foi valorizado ou bem remunerado em toda a sua história. A autora, levanta a hipótese de que isso ocorreu por razões sociológicas e econômicas, visto que, com a evolução do sistema capitalista, as profissões ligadas à população de baixa renda foram perdendo o seu poder “aquisitivo, do prestígio e do poder político” (ALMEIDA, 1998, p. 73).

Segundo Apple (1988), para muitos homens permanecer na docência tinha alto custo, já que muitos lecionavam em tempo parcial (intervalo entre as colheitas, por exemplo), ou utilizavam a profissão como uma maneira de obter outros empregos mais lucrativos ou com maior prestígio. No entanto, com a padronização do ensino por meio dos currículos na segunda metade do século XIX, e exigências de maiores requisitos para o magistério, eles começaram a procurar outros postos de trabalho. Sobre esse fato, Strober (1982 apud APPLE, 1988, p. 18) destaca:

Todas essas mudanças tenderam a tomar o magistério menos atraente para homens. Enquanto o magistério era uma ocupação relativamente casual, que podia tomar períodos curtos de tempo atraiu homens numa variedade de circunstâncias. Um agricultor podia facilmente conciliar o magistério no inverno e os cuidados com sua propriedade o resto do ano. Um clérigo ou um político em potencial, comerciante e advogado, podia dar aulas por um curto período para ganhar visibilidade em sua comunidade. Mas quando começaram a elevar os padrões de certificado necessário, e os períodos letivos se alongaram e combinaram em um ano contínuo, os homens começaram a deixar o magistério. Nas áreas urbanas, onde primeiro se formalizou o ensino, e mais tarde nas rurais, a maioria dos homens achou que o custo de oportunidade do magistério ficou muito alto, ainda mais que os salários anuais, embora aumentados quando se aumentou o período letivo, permaneceram inadequados para sustentar uma família. Aos homens também não agradou perderem a autonomia de que dispunham em sala de aula. E ao mesmo tempo abriam-se novas oportunidades para eles nos negócios e em outras profissões.

Os homens que permaneceram na área da educação saíram das salas de aula e passaram a ocupar funções administrativas, com melhores remunerações e status. É possível perceber esse fato nas atas de visitas realizadas pelos técnicos de educação (em todo o período de pesquisa não foram encontradas mulheres realizando essa atividade, constando somente assinaturas do sexo masculino). Sobre a remuneração, esse aspecto fica claro quando analisados os vencimentos pagos ao inspetor escolar municipal e às professoras atuantes nas escolas municipais de Uberlândia, como pode ser notado no Quadro 33.

QUADRO 33 – Análise de vencimentos dos servidores da educação pública em Uberlândia, em 1935

VENCIMENTOS DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
INSPETOR ESCOLAR MUNICIPAL
30 300\$000
PROFESSORES ESCOLAS RURAIS
150\$000 a 160\$000
PROFESSORES DAS ESCOLAS URBANAS
160\$000
ESCOLA NOTURNA
120\$000

Fonte: VERBA IV..., 1935, p. 4.

Como visto, a discrepância entre os vencimentos recebidos pelas professoras é grande em relação aos recebido pelo inspetor escolar. Uma das justificativas para que as mulheres recebessem remunerações menores que as dos homens, mesmo atuando na mesma área, era de que elas exerciam atividades próximas a suas características naturais. Esse fato ainda contribuía para “excluir as dimensões de racionalidade e científicidade do exercício docente quando realizado pelas professoras”. (DURÃES, 2007, p. 155).

No Quadro 33, fica evidente que o salário atribuído aos educadores das escolas noturnas era menor em relação aos demais turnos, fato que pode ter influenciado para que não fossem encontrados homens atuando nessas instituições de ensino. Além disso, como vimos nas seções anteriores, as escolas noturnas não tinham grande prestígio para a sociedade uberlandense, não fornecendo status social, já que funcionava em caráter filantrópico. Além disso, a carga horária menor em relação ao ensino regular remetia a um ensino de caráter supletivo.

Ainda discorrendo sobre a divisão sexual do trabalho no sistema educacional, Apple (1988) informa que mesmo quando duvidava-se da capacidade das professoras em atuarem no ensino de alunos mais velhos, ainda foi buscada uma solução para esse “problema”:

O suposto jeito de cuidar feminino, as qualidades empáticas “naturais” das mulheres e seus salários relativamente baixos tornavam-nas ideais para ensinar em tais escolas. Mesmo quando surgiram dúvidas acerca da habilidade das mestras para disciplinar alunos mais velhos encontrou-se uma solução. Era o diretor e/ou o supervisor quem tratava disso (STROBER; TYACK, 1980 apud APPLE, 1988, p.19).

Essa divisão também pode ser visualizada no ensino primário e secundário no Brasil até o início do século XX. Enquanto as mulheres conquistavam o espaço para atuarem na docência do ensino primário, os homens dominavam os postos de administração⁶⁷ e os graus educacionais mais altos, como o secundário propedêutico, com destinação apenas àqueles que tinham o objetivo de prosseguir os estudos até o nível superior. Nível de ensino no qual era vetada a participação das mulheres, restando a oportunidade de prosseguirem os estudos apenas por meio das escolas normais, que se sobreponham ao ensino primário e com características marcadamente profissionalizantes (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

Com a transformação da escola normal em profissionalizante no ano de 1930, passou-se a exigir o ginásio para cursá-lo, fato que beneficiou as mulheres, facilitando a ampliação de seus níveis de escolaridade. Porém, o acesso ao ensino propedêutico, assim como aos cursos superiores, ainda permaneceu limitado e concentrado a poucos ramos do ensino. Conforme Bruschini e Amado (1988), apenas no início dos anos de 1940 foi permitido que as normalistas ingressassem em cursos de Filosofia, direito que se estendeu aos demais cursos em 1953.

Nas instituições escolares de Uberlândia, essa mesma divisão pôde ser notada, uma vez que os grupos escolares primários ficavam sob a responsabilidade de mulheres, e o ensino secundário, dos homens. Como exemplo, é possível citar o Gynásio Mineiro de Uberlândia⁶⁸ (atual Escola Estadual de Uberlândia), primeira instituição de ensino secundário do município destinada à formação da elite do municipal, regional e até

⁶⁷ Em 88 anos de existência do Ministério da Educação no Brasil, apenas uma mulher, Esther de Figueiredo Ferraz, que ocupou o cargo de ministra da Educação no período de (1982-1985).

⁶⁸ Em 1929 a instituição particular foi doada ao Estado sendo nomeado Gymnásio Mineiro de Uberabinha. “Com a mudança do nome da cidade para Uberlândia, a instituição escolar recebeu a designação de Gymnásio Mineiro de Uberlândia e, por fim, em função da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, recebeu a denominação de Colégio Estadual de Uberlândia” (GATTI, 2014, p. 301).

nacional desde o período de sua construção (1918 a 1921) até 1960, quando ocorreu a expansão da cidade (BORGES, 2002). Até 1968, a administração do ginásio esteve sob a responsabilidade de homens, como é possível observar no Quadro 34:

QUADRO 34 – Diretores da Escola Estadual de Uberlândia, de 1929 a 1968

NOME	PERÍODO
Mário de Magalhães Porto	(1929-1934)
Aniceto Maccheroni	(1935)
Luiz da Rocha e Silva	(1935-1937)
João Gonzaga de Siqueira	(1937-1939)
Osvaldo Vieira Gonçalves	(1939-1968)

Fonte: Gatti e Inácio Filho (2004, p. 91).

Ainda em depoimentos de ex-alunos, como registrado no trabalho de Gatti e Inácio Filho (2011, p. 10), não é citada a presença de mulheres atuando na instituição:

Os egressos enfatizaram em seus depoimentos, que os professores do Gymnásio eram exigentes, requerendo que os alunos se preocupassem de fato com o aprendizado, com o objetivo de perpetuar a fama e a tradição da qualidade do Gymnásio. Os professores, segundo os depoentes, possuíam uma cultura muito vasta e uma formação muito sólida. Eram todos profissionais liberais, médicos, advogados, promotores, engenheiros, farmacêuticos, pois ainda não existiam concursos para professores.

Mesmo que nos relatos não houvesse menção à presença de mulheres docentes na instituição, isso não pode ser completamente descartado. De acordo com Gatti (2010), apesar de ter centralidade no processo de escolarização no município em relação ao nível secundário, principalmente em relação à formação de jovens do sexo masculino, a instituição recebia mulheres. Para atender esse público havia na cidade o Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, que também oferecia o ensino secundário como corte eminentemente confessional.

Nesta seção, foi possível observar que as professoras que atuavam nos grupos escolares noturnos primários de Uberlândia encontravam dificuldades para exercer suas atividades, assim como as trabalhadoras para frequentar as salas de aula no período

noturno. As primeiras exerciam suas atividades sob a constante vigilância e controle dos inspetores escolares e das diretoras, além de enfrentarem condições precárias dos grupos escolares, onde eram obrigadas a conviver com falta de materiais, salas lotadas e outros. Já as alunas, também conviviam com o controle e vigilância dos patrões, no que se refere ao horário de trabalho, fato que se tornava um obstáculo para sua presença nos grupos escolares noturnos, devido ao rígido horário de início das aulas.

Em relação às professoras, estas recebiam baixos salários, que eram “maquiados” pelo discurso da docência como missão, que ainda conduzia ao seu não reconhecimento como trabalhadoras com os devidos direitos, pois, associado a esse fato, estavam atuando no ensino noturno que era visto pela sociedade como ação de filantropia. Apesar desses aspectos, percebe-se que as alunas persistiam e resistiam para obter a escolarização; as professoras também persistiam e resistiam em atuar nos grupos escolares noturnos, enfrentando as condições mencionadas.

CONSIDERAÇÕES

Neste espaço de considerações finais, há o desejo de reafirmar alguns pontos importantes na trajetória desta pesquisa. Entende-se, aqui, que é mais adequado pensar em considerações parciais, devido ao caráter sempre provisório e incompleto do estudo científico. Além disso, em relação à pesquisa histórica, no presente estudo há concordância com Prost (2012, p. 80), quando alerta que “a escrita da história nunca estará encerrada [...], será necessário retomar incessantemente a história, levando em consideração novas questões e novos conhecimentos”. Dessa forma, serão apresentadas algumas reflexões obtidas através deste trabalho.

No Brasil, inicialmente a instrução de mulheres era vista como desnecessária pela sociedade, assim, poucas tinham acesso à educação. Para as pertencentes a famílias abastadas, ainda havia a oportunidade de receber instrução por meio de instituições religiosas ou através da educação doméstica realizada por preceptoras contratadas para esse fim, no entanto, dependiam da boa vontade e investimentos das famílias. Nesse cenário, as mulheres das camadas populares viviam à margem do processo de escolarização, mesmo que em 1827 tenha sido estabelecido pela Lei de Primeiras Letras que as meninas poderiam frequentar escolas. Apesar da instituição da referida lei ser considerada um marco para educação feminina, a instrução oferecida a elas era pior que a primária ofertada no país. Em tal período, foi possível encontrar a atuação de associações filantrópicas e personalidades públicas que acolhiam jovens pobres e as oferecia educação formal.

O início do desenvolvimento da educação feminina no Brasil ocorreu no final do século XIX e começo do XX, quando o capitalismo impôs condições para a sua manutenção e estrutura no país. Com o advento da urbanização e industrialização, a presença da mulher passou a ser exigida no espaço público. Fato que suscitou discussões. Nesse cenário, foi possível notar que concepções ideológicas, como o positivismo e liberalismo, tiveram grande importância para que se discutisse o assunto. Apesar de a primeira ter predominado sobre as decisões relacionadas à educação de mulheres, outras foram importantes para que se discutisse essas questões. Além disso, os movimentos femininos em nível mundial também influenciaram no país.

Ainda, percebe-se que o domínio exercido pela igreja católica na área da educação e, principalmente na instrução feminina, tornou-se um campo fértil para a difusão de suas ideias. Nesse sentido, a mulher deveria ser instruída para cumprir a

missão de mãe e esposa. Na realidade, ao atuar sobre esse campo, o objetivo não era somente obter benefícios através do ensino, visto que essa instituição religiosa atuava nas camadas dominantes do país, mas o de não perder o poder que havia sido adquirido no decorrer dos tempos. Ao educar as mulheres, a igreja estaria agindo diretamente sobre a sociedade, pois elas eram consideradas pilar da família. Assim, a educação feminina não se desenvolveu no país de maneira pacífica, ao contrário, foi um campo de disputas, que iam além do objetivo de educar. Devido a isso, desenvolveu-se de maneira lenta.

Sobre a abertura das escolas noturnas primárias no Brasil, verificou-se que estas foram criadas com o intuito de “civilizar” a população pobre e analfabeta do país. O foco não era em fornecer uma educação para formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres, mas em instrui-lo e formá-lo conforme o discurso moralista da sociedade do período. Por seu caráter assistencialista, as associações filantrópicas atuaram de maneira significativa nesse ensino, recebendo subsídios do governo para o desenvolvimento de suas atividades.

Em relação às estruturas disponíveis no período, as escolas noturnas não tinham espaços próprios, sendo obrigadas a utilizar instalações das escolas diurnas existentes. Funcionavam de maneira precária, de forma que as professoras que atuavam em outros períodos eram escaladas para lecionar no turno da noite. Apesar de não terem sido criadas com o objetivo de atender ao público feminino, pois havia sido definido que o atendimento preferencial era destinado aos homens, já no período Imperial surgiram instituições noturnas para receber mulheres. Se o número desses espaços era pouco, aqueles específicos para as mulheres eram praticamente inexistentes. Com o advento da República, houve a expansão dessas escolas por meio da ampliação dos grupos escolares, acontecimento que auxiliou na criação de instituições noturnas e, consequentemente, no aumento do recebimento das mulheres trabalhadoras no período, assim como na criação de grupos escolares noturnos mistos.

Em relação às escolas noturnas existentes em Uberlândia no período pesquisado, foi observado que não havia diferenças em relação às existentes no país. Instaladas em espaços cedidos pelas escolas diurnas, funcionavam de maneira precária, onde alunos e professores conviviam em lugares projetados para outro público, isto é, crianças. Além dessa situação, ainda havia a falta de materiais e até mesmo de energia elétrica, fato que impossibilitava a realização das aulas. Nos documentos pesquisados, nota-se que essas instituições eram vistas pela sociedade como um “favor” à população trabalhadora do

município. Nesse aspecto, foi possível perceber o caráter civilizador das instituições, onde os alunos eram submetidos a hábitos de moral e higiene. Nesse item, as professoras eram constantemente cobradas para observá-los e ainda seguir rigorosamente o regulamento de ensino.

No que se refere à inserção das mulheres nessas instituições na cidade, apesar de a primeira escola noturna fundada em 1924 não receber esse público, quando surgiu a oportunidade, no ano de 1933, através da escola noturna para o sexo feminino, elas aproveitaram a oportunidade para estudar. Tal fato foi analisado por meio do número de matrículas que se manteve superior a 50% em todo tempo de funcionamento da instituição, embora tenha ocorrido a diminuição de alunas no segundo semestre. No entanto, esse percentual não foi suficiente para mantê-la em funcionamento.

Um dos problemas recorrentes em todos os grupos escolares pesquisados foi a infrequência, motivo que gerava altos números de eliminações nas instituições. Sobre esse problema, Freitas e Biccias (2009) informam que se para as famílias era um desafio matricular os filhos na escola, mantê-los até a conclusão era um desafio maior, principalmente para as crianças pobres. De acordo com os autores, no Brasil a expansão no número de vagas no século XX foi acompanhada igualmente com elevados e persistentes índices de evasão escolar.

Nesse aspecto, provavelmente, as condições sociais precárias vividas pelas alunas também influenciaram nos altos números de evasão, pois, devido ao local de moradia informado nos documentos, verificou-se que as alunas eram de famílias pobres, que, além de trabalharem o dia todo, ainda tinham que enfrentar problemas de infraestrutura dos bairros em que moravam, como falta de asfalto, iluminação e até mesmo água. É preciso destacar que os grupos eram localizados na região central da cidade, longe dos bairros periféricos, o que também dificultava no momento de deslocamento até as salas de aula.

A falta de infraestrutura dos grupos escolares também pode ter sido um ponto adicional nessas questões, pois o espaço educa e tem influência sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Como visto, esses locais passavam por situações difíceis, dentre elas, a falta de verbas. Através desses problemas, foi analisada a importância dessas instituições para as autoridades, que ofereciam à população trabalhadora a instrução, porém não forneciam condições básicas para sua permanência nesses espaços, situação que perpassa a história da Educação de Jovens e Adultos.

É importante destacar que, apesar dos problemas enfrentados, as alunas aproveitavam a oportunidade de se escolarizarem e persistiam até a conclusão do ano letivo nos grupos escolares noturnos. Com exceção dos anos de 1936 e 1938, no Grupo Escolar Benedito Valadares, na documentação avaliada, percebeu-se que o número de concluintes do sexo feminino ultrapassou 50% o total de matrículas. Fato que demonstra a persistência e resistência das mulheres para frequentar um espaço precário e que não foi projetado para recebê-las, pois, como vimos, as escolas noturnas foram criadas para receber o público masculino.

No que se refere ao perfil das alunas matriculadas, embora os grupos escolares noturnos recebessem aquelas pertencentes a todas as idades, a predominante nas instituições escolares era a faixa de 14 a 16 anos. Essas escolas atendiam a toda a população de Uberlândia, porém a maioria das estudantes residia nos subúrbios do município. Em relação às profissões exercidas por elas, as de cozinheira e empregada doméstica se destacavam. Quanto à atividade dos pais, as funções de doméstica e lavrador sobressaíram as demais indicadas.

Foi ainda constatado que Uberlândia, com seu lema “Ordem, Progresso e Modernização”, não se preocupava com os problemas vivenciados pela população pobre. Devido à imagem moderna que queria transmitir ao restante do país, as questões sociais eram simplesmente ocultadas por sua elite. Nesse sentido, a população era esquecida ou “varrida” para os subúrbios, sendo lembrada nos momentos que começavam a incomodar a classe dominante, como quando foi lançada a “polícia de costumes” para vigiar seus hábitos pelo município.

Além disso, as mulheres matriculadas nas escolas noturnas não se encaixavam no padrão estabelecido e idealizado pela sociedade, isto é, o de “rainhas do lar”, e, assim como ocorria no restante do país, também não eram reconhecidas como trabalhadoras, fato visualizado nas publicações sobre as empregadas domésticas. Para a sociedade, estas eram “invisíveis”, sendo lembradas através de textos preconceituosos e motivos negativos. Em relação à inserção dessas mulheres nas escolas noturnas, não havia incentivo para que frequentassem as aulas. Esse fato pode ser notado através da ausência de divulgação das classes noturnas femininas existentes na época.

Além da ausência de incentivo para se alfabetizarem nesses espaços, ainda havia os obstáculos impostos pelas classes dominantes, principalmente sobre aquelas que atuavam em atividades domésticas. Os horários das escolas noturnas eram rígidos, motivo ignorado pelas patroas que controlavam e vigiavam o horário de trabalho das

empregadas. Apesar de tal fato, foi observado que as alunas resistiram em prol da escolarização, lutando para que os horários das aulas fossem alterados para continuarem estudando. Além disso, a expressiva participação de alunas durante a realização dos exames finais do ano letivo na escola noturna feminina em um horário diferente e em que provavelmente estavam trabalhando, demonstra a importância da educação para essas mulheres.

Em relação às professoras atuantes nos grupos escolares noturnos, estas também passavam por situações semelhante às das alunas trabalhadoras, visto que viviam sob constante cobrança e controle dos inspetores escolares e diretoras para que o ensino fosse ministrado conforme o regulamento de ensino. Além disso, enfrentavam condições precárias nessas escolas, sendo obrigadas a conviver com a falta de materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e os baixos salários, que eram disfarçados sob o discurso da docência como missão, reforçado pelo caráter assistencialista dessa modalidade.

Ao final deste trabalho, é confirmada a tese proposta. A qual, diante de uma sociedade überlandense que almejava a modernização e o progresso econômico, mas permanecia conservadora em seus costumes, as mulheres pobres, em sua maioria trabalhadoras, conseguiram no espaço social, por meio das escolas noturnas, ser resistentes aos horários de escolarização, construindo táticas para isso. Assim foram alterando o espaço escolar, estabelecendo sua “reapropriação”, que ao final do período de pesquisa já é um espaço comum para homens e mulheres.

As epígrafes que abrem as seções desta pesquisa não foram inseridas por acaso, ao contrário, pois elas dialogam com os assuntos tratados em cada uma dessas partes. A primeira, o trecho retirado do livro *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, refere-se à passagem na qual Severino, retirante nordestino, assemelha sua vida a da população que habita o sertão. População que vive uma vida difícil devido às desigualdades sociais, e consequente pobreza e fome, aspectos que abreviam a vida dos sertanejos. Dessa forma, acredita-se aqui também que essas dificuldades eram enfrentadas pelos alunos do ensino primário público no Brasil e principalmente pelas alunas do ensino noturno, condições que se uniam ao ensino precário ofertado pelas autoridades.

Na segunda seção, foi apresentado um trecho do livro *Opúsculo humanitário*, de Nísia Floresta. Nele, discorre-se sobre a educação da mulher no Brasil, reconhecendo que para ocorrer uma mudança em relação ao pensamento conservador da sociedade

seria necessário muito tempo. A autora esperava que no futuro as mulheres seriam reconhecidas, assumindo a posição que mereciam, visto que, apesar disso, contribuíam para o crescimento do país. Tal epígrafe ajuda a elucidar a trajetória da educação feminina no Brasil, que se desenvolveu de maneira lenta, e que ainda hoje, em pleno século XXI, ainda passa por debates sobre qual é o lugar da mulher.

Na terceira seção, foi retomada a obra *Morte e vida severina*. Dessa vez, ao final de sua caminhada, Severino se depara com o nascimento de uma criança, filha de retirantes. Esse momento é como a esperança florescendo teimosamente diante de todas as desgraças vividas. Assim como na vida de Severino, o ingresso das mulheres nas escolas noturnas e na profissão do magistério era o florescer da esperança, uma vez que, mesmo diante do constante controle dos homens, elas puderam ter novas perspectivas de vida, assim como as alunas ingressantes nos cursos noturnos, que ganhavam uma nova expectativa de vida, fato que as ajudou a resistir e permanecer nas escolas, mesmo com todos os obstáculos impostos.

Na quarta e última seção deste estudo, é possível encontrar o trecho do curta-metragem *Vida Maria*, projeto do diretor Márcio Ramos, premiado no 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, realizado pelo governo cearense em 2006. O filme retrata a vida de Maria José, uma menina de cinco anos, que precisa largar os estudos para trabalhar e ajudar os pais. Enquanto isso, a vida vai passando, e os estudos se tornam apenas um sonho. Tal situação se repete por gerações de Marias, nas quais o trabalho é mais importante do que a escolarização. Assistindo à película, é possível visualizar as trabalhadoras dos grupos escolares noturnos, mulheres que, enquanto crianças, precisaram largar os estudos para trabalhar e ajudar a família, mas que buscaram uma nova chance e resistiram a todas as adversidades para se alfabetizar.

Ao desenvolver esta pesquisa, nota-se que a História da Educação investiga temas com grande “visibilidade” na sociedade, como grupos escolares prestigiados, personalidades públicas, políticas educacionais e outros assuntos. No entanto, não foram encontrados muitos estudos e pesquisas voltados para campos que não sejam visivelmente reconhecidos pela História oficial. Dessa maneira, cabe ressaltar a importância de se pesquisar temas que abordem a população em geral e que podem revelar caminhos inexplorados no campo da História da Educação. Nesse sentido, o desenvolvimento deste trabalho foi importante para promover uma reflexão sobre a qualidade da educação e das políticas educacionais direcionadas às instituições escolares noturnas em Uberlândia. Espera-se, portanto, que através desta pesquisa

possamos contribuir para o surgimento de novos caminhos de investigação da História da Educação do município.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. A construção da diferença de gênero nas escolas – Aspectos históricos (São Paulo, séculos XIX-XX). **Revista eletrônica de educação**, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 65-77, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1039/379>. Acesso em: 10 out. 2017.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271991039>
- ALMEIDA, J. S. **Ler as letras:** por que educar meninas e mulheres?. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres e educação:** a paixão pelo possível. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- ALMEIDA, J. S. Mulheres no cotidiano: educação e regras de civilidade (1920/1950). **Dimensões**, Vitória, v.33, 2014a, p. 336-359. ISSN: 2179-8869.
- ALMEIDA, J. S. de. Vestígios para uma reintegração do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do Século XIX. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014b. p. 59-101.
- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.
- ARANTES, J. **Cidade dos sonhos meus:** memória histórica de Uberlândia. Uberlândia: Edufu, 2003.
- ARENDE, S. F. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 65-83.
- ASSIS, D. A. de. **Inventoras de trilhas:** história e memórias das professoras das Escolas Rurais do município de Uberlândia-MG (1950-1980). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- BASTOS, M. H. C.; GARCIA, T. E. M. Leituras de formação – Noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo madame Hippéau para a educação das mulheres brasileiras. **Revista história da educação**, Pelotas, v. 3, n. 5, p. 77-92, jan./jun.1999.
- BEISIEGEL, C. R. A educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização e cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 16, jul. 2003. p. 19-27.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular:** um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 68-76.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmacha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BORGES, V. L. A. Modernização e democratização no Brasil: o caso da Escola Estadual de Uberlândia (1920 a 1960). **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 121-126, jan./dez. 2002.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?**. São Paulo: Ática, 2007.

BOSI, E. Prefácio. In: DIAS, M. O. L. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 3-6.

BRASIL. Decreto nº 7. 031-A, de 6 de setembro de 1878. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. In: COLEÇÃO das leis do Império do Brazil. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1878. p. 711. 1. v.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CARMO, L. C. **Função de preto**: trabalho e cultura de trabalhadores negros em Uberlândia-MG 1945/1960. 2000. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

CARMO, L. C. Sinuosas vivências: famílias negras em Uberlândia/MG (1945-1960). **História & perspectivas**, Uberlândia, v. 24, p. 159-190, jan./jun. 2001.

CARVALHO, L. B. de O. B. **A configuração do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no contexto Republicano (Uberabinha-MG 1911-1929)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

CARVALHO, C. H. de. **República e imprensa**: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães (Uberabinha-MG 1905-1922). 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2007.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (dir.) **História novos problemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 17-48.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**, Rio Claro, n. 2, 1990.

COHN, M. A. F. **Do apito das fábricas ao toque dos sinos no Grupo Escolar Estevam de Oliveira (1914-1946)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

COROGRAFIA. *In:* AULETE digital. Rio de Janeiro: Lexikon, 2018. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/corografia>. Acesso em: 19 de nov. 2018.

COSTA, A. L. de J. **As escolas noturnas no município da Corte:** estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). *Educação e sociedade*, v. 32, n. 114, p. 53-68. 2011.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100004>

COSTA, A. L. J. da. **À luz das lamparinas:** as escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CUNHA, W. D. dos S.; SILVA, R. J. V. A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. **Revista gênero**, Niterói, v. 11, n. 1, p. 97-106, jun./dez. 2010.

DANTAS, S. M. De Uberabinha a Uberlândia: os matizes de um projeto de construção da Cidade Jardim (1900-1950). *In:* BRITO, D. de S.; WARPECHOWSKI, E. M. (org.) **Uberlândia revisitada:** memória, cultura e sociedade. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 19-50.

DHOQUOIS, R. O direito do trabalho e o corpo da mulher (França: séculos XIX e XX): proteção da produtora ou da reproduutora?. *In:* MATOS, M. I. S. de; SOIHET, R. (org.). **O corpo feminino em debate.** São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 43-56.

DURÃES, S. J. Acerca do valor de ser professor (a): remuneração do trabalho docente em Minas Gerais (1859-1900). **Revista brasileira de história da educação**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 145-176, maio/ago. 2007.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v.7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i22.4177>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4177>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. *In:* FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000. ISSN: 1413-2478.

FÁVERO, O. **Memórias das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966).** 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2018.

FERNANDES, A. Uberlândia tem 18 mil pessoas analfabetas. **Correio de Uberlândia.** 7 jul. 2011. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/uberlandia-tem-18-mil-pessoas-analfabetas/>. Acesso em: 4 jan. 2013.

FERREIRA, E. W. Produto Interno Bruto (PIB) de Uberlândia-MG. In: CEPES, 2018. Uberlândia: Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais, 2018. Disponível em: <http://www.ie.ufu.br/CEPES>. Acesso em: 18 dez. 2018.

FERREIRA, J. da S. **Trabalho em domicílio:** quotidiano de trabalhadoras domésticas e donas de casa no Triângulo Mineiro (1950-2005). 2006. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FISCHER, B. D. A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970). In: STEPHANOUD, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **História e memórias da educação no Brasil.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 324-335.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário.** São Paulo: Atual, 1989.

FONSECA, T. N. de L. e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. de L. e. (org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 49-75.

FONSECA, C. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORI, M.; BASSANEZI, C. (org.). **História das mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 510-553.

FREIRE, A. M. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguacu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, V. G. P.; DURÃES, S. J. A. O professor da escola primária em Minas Gerais: alguns deveres higienistas, nacionalistas e pedagógicos (1906-1927). **Cadernos de história da educação,** Uberlândia, v.12, n. 2, p. 709-724, jul./dez. 2013.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Gustavo Capanema.** Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema. Acesso: 20 out. 2018.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Anos 20:** Revolução de 1930. 2 fev. 2015. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/Revolucao30>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GATTI, G. C. do V. O ensino secundário em Minas Gerais em perspectiva comparada: O Ginásio Triângulo Mineiro de Uberaba e o Ginásio Mineiro de Uberlândia (1930-1960). **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, v.13, n. 1, p. 299-312, jan./jun. 2014.

GATTI, G. C. do V. **Tempo de cidade, lugar de escola:** dimensões do ensino secundário no Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950). Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2010.

GATTI, G. C. do V.; INÁCIO FILHO, G. Cidade urbanizada e o espaço escolar do Gymnásio Mineiro de Uberlândia de fins do século XIX a primeira metade do século XX. **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 93-121, jan./jun. 2011.

GATTI, G. C. do V.; INÁCIO FILHO, G. História e Representações Sociais da Escola Estadual de Uberlândia (1929-1950). **Educação e filosofia**, Uberlândia, v.18, p. 69-104, maio 2004.

GATTI, G. C. do V.; GATTI JR., D.; FILHO, G. I. As mudanças de sentido e de objetivos sociais do ensino secundário brasileiro: O caso do Colégio Estadual de Uberlândia, em Minas Gerais (1942-1971). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 6., 2001, Vitória. **Anais...** Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2001. p. 1-15.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, Uberlândia, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HAHNER, J. E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 43-64.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HISTÓRICO. Ocuparam a pasta da Secretaria de Educação e Saúde Pública os seguintes secretários. 2010. Disponível em: <http://www.saude.mg.gov.br/sobre/institucional/historico>. Acesso em: 30 nov. 2018.

HORTA, J. S. Baía. **O hino, O sermão e a ordem do dia:** regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

INÁCIO FILHO, G.; SILVA, M. A. da. Reformas educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, D. (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: Edufes, 2010. p. 217-250.

JUNIOR SANTOS, Luiz Carlos; FERREIRA, Willian Rodrigues. A Ferrovia e o Desenvolvimento Territorial do Triângulo Mineiro – MG. In: III SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA – II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA JORNADA ARIOMALDO UMBELINO DE OLIVEIRA, 2005. **Anais...** Presidente Prudente, 2005. P. 1-7. Disponível em:<<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/singa2005/Trabalhos/Artigos/Luiz%20Carlos%20dos%20Santos%20Junior.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. 2019.

JUSTINO, R. **Imprensa, publicidade e educação**: um estudo sobre a civilização dos costumes no interior do Brasil (Uberabina, MG, 1919-1929). 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

KINN, M. G. **Negros congadeiros e a cidade**: costumes e tradições nos lugares e nas redes de congada de Uberlândia-MG. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

KOSSOY, B. **Fotografia & história**. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LIMA, S. C. F.; ASSIS, D. A.; GONÇALVES, S. de J. “Inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista”: professoras leigas e alunos das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950-1979). In: LIMA, S. C. F.; MUSIAL, G. B. da S. (org.). **História e memórias da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. Jundiaí: Paco Editorial: 2016. p. 199-234.

LODI-CORREA, S. **Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do Império para a República (1868-1919)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LOPES, V. M. Q. C. Novos trilhos, outras trilhas... In: BRITO, D. de S.; WARPECHOWSKI, E. M. (org.). **Uberlândia revisitada**: memória, cultura e sociedade. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 109-139.

LOPES, V. M. Q. C. **Uberlândia**: histórias por entre trilhas, trilhos e outros caminhos: memórias, construção e apropriação dos espaços. Uberlândia: Edufu, 2010. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-240-3>

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M.; BASSANEZI, C. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Muito aquém do paraíso: ordem progresso e disciplina em Uberlândia. **Revista História e Perspectivas**, v.02, n°4, 1991.

MAFRA, L. de A. O Ensino Médio noturno e a sociedade brasileira: expansão e organização pedagógica. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 89-117, jan./dez. 1994. Disponível em: rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/313/314. Acesso em: 15 jun. 2018.

MATOS, M. I.; BORELLI, A. Espaço feminino no mercado produtivo. In: DEL PRIORI, M.; BASSANEZI, C. (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 126-147.

MESQUITA, F. C.; ANDREOZZI, S. L. O início do processo de industrialização em Uberlândia: uma análise das primeiras indústrias até o Estado Novo. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v.1, n.1, p.124-144, jan. 2009. Disponível em: http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/1edicao/OINICIODOPROCESSODEINDUSTRIALIZACAOEMUBERLANDIA_UmaanalisedasprimeirasindustriasateoEstadoNovo.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas em voz alta**. 9. Ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 7970-A**, de 15 out. 1927. Aprova o regulamento do ensino primário. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105945>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil)**. 1834-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOURA, G. G.; SOARES, B. R. A periferia de Uberlândia/MG: de sua origem até a sua expansão nos anos 1990. **Revista caminhos da Geografia**, Uberlândia, v.10, n. 32, p. 22-40, dez. 2009.

MOURA SOBRINHO, V. B.; INÁCIO FILHO, G. Educação e modernização social em Uberlândia-MG: a fala da imprensa acerca da massificação do ensino (1940-1960). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2., 2002. Natal: [s. n]. p. 1-10.

MOURÃO, P. K. Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

MUNIZ, D. Professoras de Minas e das Gerais: desenho inconcluso de suas memórias e histórias. In: MAIA, C.; PUGA, V. **História das mulheres e do gênero em Minas Gerais**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2015. p. 21-42.

MUNIZ, D. Sobre “violeta” e “violetas” ou a política de produção de identidades. In: COSTA, C. B.; MACHADO, M. C. T. (org.). **História e literatura: identidades e fronteiras**. Uberlândia: Edufu, 2006. p. 231-253.

MUSEU VIRTUAL DE UBERLÂNDIA. Prédio da antiga escola Júlio Bueno Brandão. 2015. Disponível em: www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/predio-da-antiga-escola-julio-bueno-brandao. Acesso em: 20 set. 2018.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F. Maria, Maria. *In: Clube da Esquina*. Rio de Janeiro: EMI-ODEON, 1978. 2 CD. CD 2, faixa 8.

NEPOMUCENO, B. Protagonismo ignorado. *In: DEL PRIORI, M.; BASSANEZI, C. (org.). Nova história das mulheres no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 382-409.

NOGUEIRA, V. L. O ensino noturno mineiro: a constituição da política para a educação do adulto em Minas Gerais na virada do século XIX e primeiras décadas do século XX. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. 5., 2008. *Anais...* Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008. p. 1-16.

NOGUEIRA, V. L. **A escola primária noturna na política educacional mineira – 1891-1924**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NOSELLA, P. Prefácio. *In: BUFFA, E.; ALMEIDA PINTO, G. Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise psicológica*, v. 5, n. 3, p. 413-440, 1987.

OLIVEIRA, M. A. T. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. *In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 265-300.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PERES, E. **Templos de Luz**: os cursos noturnos masculinos da biblioteca pública Pelotense. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PINSKY. C. B. A era dos modelos rígidos. *In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 469-512.

PROST. A. **Doze lições sobre a história**: Antoine Prost. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RAGO, M. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar – Brasil: 1890-1930. Editora Paz e Terra, 1985.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORI, M.; BASSANEZI, C. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 578-606.

RAMOS, L. C.; INÁCIO FILHO, G. A atuação da igreja católica na educação überlandense: o Colégio Nossa Senhora das Lágrimas. **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 67-72, jan./dez. 2002.

RAMOS, M. **Vida Maria**. Produção de Márcio Ramos, direção de Márcio Ramos. Brasil, 2006. (8:35 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso: 30 out. 2018.

REIS FIHO, Casemiro dos. **A Educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, C. A. **Escola rural e alfabetização**: Uberlândia 1936 a 1946. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

RIBEIRO, R. A.; MACHADO, M. C. T. A institucionalização da loucura em Uberlândia. In: BRITO, D. de S.; WARPECHOWSKI, E. M. (org.). **Uberlândia revisitada**: memória, cultura e sociedade. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 221-247.

RETIREIRO. In: AULETE digital. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/retireiro>. Acesso em: 2 nov. 2017.

ROCHA, H. H. P.; GONDRA, J. G. A escola e a produção de sujeitos higienizados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 493-512, jul./dez. 2002.

RODRIGUES, A. G. F. **Educar para o lar, educar para a vida**: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

RODRIGUES, J. de F. S. **Perfis femininos**: simbologia e representação na sociedade überlandense: 1920-1958. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**: 1930-1973. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSEMBERG, F. Educação: mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 333-359.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANT'ANNA, S. B.; MIZUTA, C. M. M. A instrução pública primário no Brasil Imperial: 1850-1899. **O mosaico**: revista de pesquisa em Artes, v. 4, p. 97-125, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/117/pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAYÃO, D. T. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Revista perspectiva**, Florianópolis, v.21, n. 1, p. 121-149, jan./jun. 2003.

SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista brasileira história**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999.

SENADO notícias. Fundadora do primeiro sindicato de trabalhadoras domésticas do Brasil, Laudelina de Campos Mello lutou por sua categoria durante 70 anos. 2010. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/temas/administracao/pagina/1>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, C. C. J. **História da Educação de Adolescentes e Adultos**: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947-1963). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, M. P.; INÁCIO FILHO, G. Mulher e educação Católica no Brasil (1889-1930): Do lar para a Escola ou a Escola do Lar?. **Revista Histedbr**, n. 15, p. 1-9, set. 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/rev15.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SILVA JÚNIOR, R. J. Viveres urbanos em Uberlândia: algumas histórias para questionar uma memória. In: BRITO, D. de S.; WARPECHOWSKI, E. M. (org.). **Uberlândia revisitada**: memória, cultura e sociedade. Uberlândia: Edufu, 2008, p. 293-327.

SOARES, B. R. Estruturação interna e a construção dos signos de modernidade da Cidade Jardim. In: BRITO, D. de S.; WARPECHOWSKI, E. M. (org.). **Uberlândia revisitada**: memória, cultura e sociedade. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 142-177.

SOARES, L. J. G. **Educação de Adultos em Minas Gerais**: continuidades e rupturas. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, 1995.

SOARES, L.; GALVÃO, A. M. de O. Uma história de alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 257-277.

SOIHET, R. **Condição feminina e formas de violência:** mulheres pobres e ordem urbana 1890-1920. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SOIHET, R. A conquista do espaço público. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova história das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 218-237.

SOUZA, R. de F. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 75-101, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.235>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602001000200007&script=sci_abstract&tIg=pt. Acesso em: 20 out. 2018.

SOUZA, R. F; FARIA FILHO, L. M. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

TAMBARA, E. A educação feminina no Brasil ao final do século XIX. **História da educação**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 67-89, abr. 1997.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Banco de dados integrados**. Uberlândia, 2018. 1. v. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/20238.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino:** a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VALDEMARIN, V. T. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 301-321.

VEIGA, C. G. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, F. C. F. Profissionalismos da professora Alice da Silva Paes no Ensino primário da Escola Pública Municipal Nocturna em Uberabinha. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Associação Nacional de História, 2009. p. 1-8.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILELA, C. O. C. **A instrução para os desprotegidos da sorte:** obrigação ao trabalho no sertão da ignorância, MG-1889-1909. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T. et al. (org.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 7, p. 93-110, 2000.

ATAS E DOCUMENTOS PESQUISADOS

ALUNAS da Escola Noturna Municipal Benedito Valadares. Uberlândia, [193?]. Acervo Jerônimo Arantes. Arquivo Público de Uberlândia.

ALUNOS e professora do Grupo Noturno Municipal. Uberlândia, [19--]. Acervo Jerônimo Arantes. Arquivo Público de Uberlândia.

ALUNOS e professores do Grupo Escolar Noturno Municipal Augusto César. Uberlândia, [194?]. Acervo Jerônimo Arantes. Arquivo Público de Uberlândia.

ALUNOS e professores do Grupo Escolar Noturno Municipal Augusto César. Uberlândia, [19--]. Acervo Jerônimo Arantes. Arquivo Público de Uberlândia.

ALUNOS e professores do Grupo Noturno Municipal Augusto César. Uberlândia, 1938. Acervo Jerônimo Arantes. Arquivo Público de Uberlândia.

ARANTES, J. [Carta]. Uberlândia, 18 fev. 1935. Acervo Jerônimo Arantes. Arquivo Público de Uberlândia.

BRITTO, A. [Carta]. Uberlândia, 11 fev. 1935. Acervo Jerônimo Arantes. Arquivo Público de Uberlândia.

INAUDI, H. [Carta]. Uberlândia, [entre 1936 e 1945]. Acervo Jerônimo Arantes. Arquivo Público de Uberlândia.

PLANTA geral da cidade. Uberlândia, 1953. 1 cartão postal: p&b. Arquivo Público de Uberlândia, Mapoteca.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Arquivo Público de Uberlândia. **Atas de exames da escola noturna municipal para menores de dezesseis anos**. Uberlândia, 1925. Livro 2, p. 34-36.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Arquivo Público de Uberlândia. **Ata dos exames dos alunos do 4º ano realizados no dia 21 nov. 1939**. Uberlândia, 1939a. Livro 95, p. 50.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Arquivo Público de Uberlândia. **Ata de exames realizados em 4 dez. 1933**. Uberlândia, 1933a. Livro 95, p. 7.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Arquivo Público de Uberlândia. **Ata da reunião escolar realizada em 27 fev. 1948**. Uberlândia, 1948a. Livro 106, p. 2. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Arquivo Público de Uberlândia. **Ata da reunião escolar realizada em 15 maio 1958.** Uberlândia, 1958. Livro 102, p. 70.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Arquivo Público de Uberlândia. **Ata da reunião ordinária de 13 fev. 1936.** Uberlândia, 1936a. Livro 27, p. 3. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Arquivo Público de Uberlândia. **Ata de reunião para preparação para exame realizada em 3 nov. de 1949.** Uberlândia, 1949. Livro 106, p. 13, verso.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Arquivo Público de Uberlândia. **Ata da I reunião escolar realizada em 15 fev. 1950.** Uberlândia, 1950. Livro 106, p. 26.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Arquivo Público de Uberlândia. **Livro de atas das reuniões escolares do Grupo Noturno Escola Municipal.** Uberlândia, 1933b. Livro 95.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de frequência do mês de junho de 1943.** Uberlândia, 1943a. p. 45. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de frequência do mês de agosto de 1943.** Uberlândia, 1943b. p. 37. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de frequência do mês de fevereiro de 1946.** Uberlândia, 1946a. p. 22. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de frequência do mês de maio de 1946.** Uberlândia, 1946b. p. 28. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de frequência do mês de agosto de 1946.** Uberlândia, 1946c. p. 34. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de frequência do mês de agosto de 1946.** Uberlândia, 1946d. p. 35. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de frequência do mês de setembro de 1946.** Uberlândia, 1946e. p. 36, verso. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de matrículas do Grupo Noturno Augusto César. 1945 a 1948.** Uberlândia, 1945a. Livro 13, p. 34-50. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de matrículas do Grupo Noturno Augusto César. 1948-1951.** Uberlândia, 1948b. Livro 26, p. 1-50. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de matrículas do Grupo Noturno Augusto César. 1951/1953.** Uberlândia, 1951. Livro 39, p. 1-37. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de matrículas do Grupo Noturno Augusto César. 1954/1953.** Uberlândia, 1954. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de Matrícula do Grupo Noturno Benedito Valadares.** Uberlândia, 1938a. Livro 8, p.1-50. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de matrículas do Grupo Escolar Governador Valadares. 1945 a 1949.** Uberlândia, 1945b, Livro 14, p. 24-50. (Arquivo Público de Uberlândia).

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de matrículas do Grupo Escolar Padre Anchieta. 1946 a 1919.** Uberlândia, 1946f. Livro 16, p. 15-30. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de matrículas do Grupo Noturno Felisberto Carrejo. 1948 a 1950.** Uberlândia, 1948c. Livro 25, p. 1-50. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Registro de matrículas do Grupo Noturno Municipal. 1938/1941.** Uberlândia, 1938b. Livro 8, p.1. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de transferência no mês de fevereiro de 1956.** Uberlândia, 1956. Livro 102, p. 61. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de transferência no mês 24 de junho de 1957.** Uberlândia, 1957. Livro 102, p. 64. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de inspeção do Grupo Escolar Noturno Benedito Valadares, em 27 de maio de 1936.** Uberlândia, 1936b. Livro 95, p.18, verso, p. 19. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de inspeção de visita técnica em 27 de maio de 1936.** Uberlândia, 1936c. Livro 95, p. 18, verso. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita do Grupo Escolar Noturno Benedito Valadares, em 2 de março de 1935.** Uberlândia, 1935a. Livro 95, p.11. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visitas do Grupo Escolar Noturno Benedito Valadares, em 2 de maio de 1935.** Uberlândia, 1935b. Livro 95, p.13, verso. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita do Grupo Escolar Noturno Benedito Valadares, em 11 de junho de 1937.** Uberlândia, 1937a. Livro 95, p. 26, verso. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita do Grupo Escolar Noturno Benedito Valadares, em 30 de julho de 1937.** Uberlândia, 1937b. Uberlândia, Livro 95, p. 27. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 26 de julho de 1933.** Uberlândia, 1933c. Livro 95, p. 3. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 17 de fevereiro de 1934.** Uberlândia, 1934a. Livro 95, p. 8. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 2 de março de 1934.** Uberlândia, 1934b. Livro 95, p. 11. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 20 de maio de 1934.** Uberlândia, 1934c. Livro 95, p. 9. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 23 de junho de 1934.** Uberlândia, 1934d. Livro 95, p. 9, verso. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 28 de fevereiro de 1935.** Uberlândia, 1935c. Livro 95, p. 12 verso. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 30 de março de 1935.** Uberlândia, 1935d. Livro 95, p. 13. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 31 de maio de 1935.** Uberlândia, 1935e. Livro 95, p. 14. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 15 de outubro de 1935.** Uberlândia, 1935f. Livro 95, p. 15. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 14 de setembro de 1936.** Uberlândia, 1936d. Livro 95, p. 22. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 22 de março de 1937.** Uberlândia, 1937c. Livro 95, p. 32. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 28 de setembro de 1937.** Uberlândia, 1937d. Livro 95, p. 28, verso. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 27 de abril de 1938**. Uberlândia, 1938c. Livro 95, p. 34. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 27 de abril de 1939**. Uberlândia, 1939b. Livro 95, p. 41. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Termo de visita em 27 de abril de 1946**. Uberlândia, 1946g. Livro 102, p.7. Arquivo Público de Uberlândia.

UBERABINHA. Câmara Municipal de Uberabinha. Lei n. 278, de 7 de março de 1923. **Leis de (N. 221 a 267) (1919 a 1922)**. Uberabinha: Livraria Kosmos, 1924.

JORNais

A INSTRUÇÃO em Uberlândia. **A Tribuna**, Uberlândia, 18 abr. 1935. Não paginado.

AJUDE a Campanha de Educação de Adultos. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 6 jan. 1949. p. 2.

AVISO. **A Tribuna**, Uberlândia, 17 set. de 1933. Não paginado.

DECRETO 243. **A Tribuna**, Uberlândia, 30 jan. 1935. p. 2.

ESCOLAS noturnas. **A Tribuna**, Uberlândia, 12 ago. 1934. p.1.

ESCOLAS para adultos de Uberlândia. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 9 mar. 1950. p. 4.

ESCOLAS para crianças. **O Repórter**, Uberlândia, 26 ago. 1953. p. 2.

PROFESSOR!. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 1 dez. 1945. p. 3.

QUEIXAS, reclamações e sugestões. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 4 mar. 1945. p. 1.

QUEREM ESCOLAS os habitantes da Vila Brasil. **Voz do Povo**, Uberlândia, 26 dez. 1946. Não paginado.

TEREZA, Maria. Escolas municipais. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 7 jul. 1951. p. 4.

UMA ESCOLA doméstica. **A Tribuna**, Uberlândia, 4 out. 1931. p. 1-8.

VERBA IV – Serviço de Educação Pública. **A Tribuna**. Uberlândia, 12 out. 1935. p. 4.

REVISTA

UBERLÂNDIA ILUSTRADA. Uberlândia: [s. n.], n. 10, jul. 1941.