

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GERACILDA MARIA DE OLIVEIRA

MODOS DE FAZER DAS ALFABETIZADORAS DO GRUPO ESCOLAR
PADRE MÁRIO FORESTAN – 1958 a 1974

Uberlândia
2018

GERACILDA MARIA DE OLIVEIRA

**MODOS DE FAZER DAS ALFABETIZADORAS DO GRUPO ESCOLAR
PADRE MÁRIO FORESTAN – 1958 a 1974**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História e Historiografia em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos

Uberlândia

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

O48m
2018 Oliveira, Geracilda Maria de, 1957-
 Modos de fazer das alfabetizadoras do grupo escolar Padre Mário
Foretan - 1958 a 1974 [recurso eletrônico] / Geracilda Maria de
Oliveira. - 2018.

Orientadora: Sônia Maria dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1342>

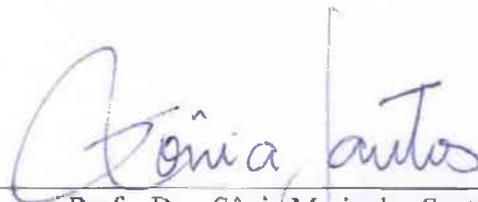
Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Grupo Escolar Padre Mário Foretan (GEPMF).
3. Grupos sociais. 4. Alfabetização. 5. Leitura. 6. Escrita. I. Santos,
Sônia Maria dos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Hugo Leonardo da Silva, Josiane Maria da Silva e Nayana Aparecida da Silva,
Por tudo que representam para minha vida.*

*“Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se
tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar
pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E “que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de
‘nós’.”*

Cris Pizzimenti

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço a Deus pelo dom da vida, aos meus pais Raimundo Moisés de Oliveira e Ana Rosa de Lima pelos ensinamentos valiosos que norteiam a minha trajetória existencial.

Aos meus irmãos e irmãs que estiveram comigo fisicamente e emocionalmente nos percursos difíceis que marcaram o meu mestrado, mas conforme aprendemos, o que não mata nos fortalece, no entanto, eu prefiro pensar que os acontecimentos da vida não são em vão, são benção ou lição.

Aos meus filhos Hugo Leonardo, Josiane e Nayana por serem mais que filhos, são os fios que sustentam os meus caminhos, mas também me empurram para frente, portanto, a minha postura diante das dificuldades ou situações desafiadoras vocês são a fonte inesgotável de inspiração, meu motivo para a superação. Eu os amo, desmedidamente, pois são meus filhos e por terem se tornado seres humanos da maior grandeza.

Aos meus netos, Anna Júlya – minha assessora de pesquisa, companheira de arquivos e catalogação de documentos. Maria Eduarda – gentil e amorosa. Gabriel – projetista do meu carro voador e Bianca – princesa criativa que anda envolvida na experiência de ser criança.

Aos meus genros Marco Aurélio Moisés de Oliveira, Luiz Tarcízio Pereira Campos Junior e a minha nora, Renata Claudia Giembinsky por fazerem parte da minha família.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas e os agregados, a todos vocês o meu amor, meu carinho.

A minha orientadora Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos, que desde a graduação acreditou no meu potencial, o seu apoio foi fundamental para os meus avanços na vida acadêmica. Quero levar para a vida, a sua postura humana e generosa diante das minhas limitações pessoais, intelectuais e acadêmicas.

Aos meus amigos Juliano e Gabriela, vocês são retalhos coloridos da minha existência, surpresa boa que a vida me reservou, agradeço muito a presença de vocês na minha vida. Agradeço por confiarem e acreditarem em mim. Obrigada pela paciência, pelas broncas, pela ajuda constante e, sobretudo por me mostrar uma saída quando pensei que não havia.

Aos meus amigos Carla Cristina, Monique e André Luiz, aos meus novos ou antigos amigos, presentes ou distantes, obrigada pelo companheiro e incentivo.

As minhas diretoras Mari Elza e Maristela, e as minhas supervisoras Simeire e Maria Ângela que compreenderam as minhas ausências, os meus atrasos.

As minhas companheiras de trabalho que acompanharam a minha luta para equilibrar vida pessoal, profissional e acadêmica, minha profunda gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por contribuírem com a minha formação.

Aos professores Profa. Dra. Betânia Ribeiro Laterza e Prof. Dr. Armino Quillici Neto que participaram da minha banca de qualificação, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Ao Nicolas, pela paciência e dedicação.

Os funcionários da secretaria da FACED e Pós-Graduação, por meio de James Madson Mendonça, agradeço a todos pela torcida, atenção e esclarecimentos.

Aos colegas da Pós-graduação, por dividirem comigo a experiência de aprendizagem.

A Cynthia Vania Nogueira – Diretora da Escola Estadual Padre Mario Forestan, desde de 2015, Fernanda Bento de Souza – Vice-Diretora da Escola Estadual Padre Mario Forestan, desde de 2015, Ivone Vieira Silva Pinto – Diretora da Escola Estadual Padre Mario Forestan, de 2000 a 2015, e toda equipe gestora e administrativa dessa instituição, por todo o aporte documental e auxílio no decorrer da pesquisa.

Aos bolsistas e funcionários da REDE/UFU, pela ajuda, acolhida e torcida.

Aos membros da banca de defesa Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel e Prof. Dr. Armino Quillici Neto pela disponibilidade de participarem e contribuir com a pesquisa.

A todos que contribuíram, diretamente ou indiretamente, com a realização dessa pesquisa.

RESUMO

Essa pesquisa foi constituída pelas práticas das professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan (GEPMF), no período de 1958 até o ano de 1974, pelo aporte teórico da Nova História Cultural que possibilitou essa pesquisa e pela metodologia da História Oral de Alberti. As entrevistas foram fundamentais para concretização deste trabalho, elas sustentaram o desenvolvimento da pesquisa, permitindo a construção da história das práticas da alfabetização nesse grupo escolar. À vista disso, as entrevistas proporcionaram a compreensão dos processos que constituíram as práticas das professoras alfabetizadoras, e as suas representações diante do procedimento de ensinar a ler e escrever, além dos sentidos e as significações que sustentaram seus afazeres. Dessa forma, a alfabetização no GEPMF contribui com a construção da história da alfabetização uberlandense, mineira e brasileira. As entrevistas vislumbraram as práticas alfabetizadoras, no entanto, para conhecer o processo de implantação do Grupo Escolar Padre Mário Forestan, construído em um bairro periférico do município de Uberlândia, a investigação ocorreu também nos decretos, leis, regimentos escolares e nos diversos documentos encontrados na própria instituição, na Superintendência Regional de Ensino e no Arquivo Público de Uberlândia. A pesquisa foi organizada em três capítulos, o primeiro capítulo trata dos pressupostos metodológicos da Nova História Cultural, da História Oral, da História das Instituições Escolares e da História da Alfabetização. O segundo capítulo descreve a história da alfabetização no cenário social, político e econômico no Brasil, em Minas Gerais e em Uberlândia. O terceiro capítulo apresenta o Grupo Escolar Padre Mário Forestan, explana sobre as práticas alfabetizadoras desenvolvida no Grupo Escolar Padre Mário Forestan dialogando com o Programa de Ensino Elementar da Secretaria de Educação de Minas Gerais e as cartilhas.

Palavras-chaves: Grupos escolares, práticas de alfabetizadoras e leitura e escrita.

ABSTRACT

This research was constituted by the practices of the literacy teachers of the Father Mário Forestan School Group (GEPMF), from 1958 to 1974, by the theoretical contribution of the New Cultural History that enabled this research and Alberti Oral History methodology. The interviews were very important to the accomplishment of this work, they were the ones that sustained the development of the research, allowing the construction of the history of literacy practices in this school group. In view of this, the interviews provided an understanding of the processes that constituted the practices of literacy teachers, and their representations in the process of teaching reading and writing, as well as the meanings and meanings that underpinned their tasks. Thus, literacy in the GEPMF contributes to the construction of the history of Uberlandian, Minas Gerais and Brazilian literacy. The interviews envisioned literacy practices, however, in order to know the process of implantation of the Father Mário Forestan School Group, built in a peripheral district of the city of Uberlândia, the investigation also occurred in the decrees, laws, school regiments and in the various documents found in the own institution, in the Regional Superintendence of Education and in the Public Archive of Uberlândia. The research was organized in three chapters, the first chapter deals with the methodological assumptions of New Cultural History, Oral History, History of School Institutions and History of Literacy. The second chapter describes the history of literacy in the social, political and economic scenario in Brazil, in Minas Gerais and Uberlândia, specifically in the Escola Mário Forestan School Group. The third chapter explores the literacy practices developed in the Father Mário Forestan School Group in dialogue with the Elementary Education Program of the Minas Gerais Education Secretariat.

Keywords: School groups, teachers' practices and literacy.

Lista de Figuras

Figura 1: Localização da cidade de Uberlândia.....	77
Figura 2: Traçado circular do Bairro Presidente Roosevelt	79
Figura 3: Características do grupo escolar em 1963	83
Figura 4: Características do grupo escolar em 1974.	84
Figura 5: Grupo Escolar Padre Mário Forestan – A Escola de Lata.	86
Figura 6: A sala de aula.	89
Figura 7: Petronilha Borges.	90
Figura 8: Festa Junina.....	95
Figura 9: Festa Junina.....	96
Figura 10: Desfile do dia de Tiradentes.....	96
Figura 11: Desfile do aniversário da cidade	97
Figura 12: Desfile de 7 de setembro.....	97
Figura 13: Festa da batata.....	98
Figura 14: Plantação de abacaxi.....	105

Lista de Quadros

Quadro 1 - Pesquisas desenvolvidas na PPG sobre História Alfabetização.....	50
Quadro 2 - Teses e dissertações defendidas sobre História da Alfabetização em Minas Gerais e Rio Grande do Sul	50
Quadro 3 - Teses e dissertações produzidas sobre o Estado de Minas Gerais	51
Quadro 4 - Objetos elegidos para as pesquisas de História da Alfabetização	57

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Evolução do analfabetismo no Brasil, de 1940 a 1970.	62
Tabela 2 - Dados populacionais do censo demográfico do IBGE referentes a década de 1950	77

Lista de siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação'
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CALU	Cooperativa Agropecuária Limitada de Uberlândia
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
GEPMF	Grupo Escolar Padre Mário Forestan
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PPG	Programas de pós-graduação
SEE	Secretaria Estadual de Ensino
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I. Caminhos Trilhados.....	17
II. A pesquisa: Os objetivos.....	19
III. Narradoras e suas histórias: as alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mario Forestan.....	21
1. A HISTÓRIA CULTURAL RESSIGNIFICANDO A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO	25
1.1. A História proposta pelos Annales	25
1.2. A memória: aspectos relevantes para a construção da dissertação	30
1.3. História Oral e seu Método.	33
1.3.1. A entrevista como norte da História Oral e as etapas do método.	37
1.4. Os grupos escolares, os sentidos e os significados dessas instituições escolares.	39
1.5. História da Alfabetização.....	42
2. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS.....	48
2.1. História da Alfabetização nas Teses e Dissertações de Minas Gerais: um olhar sobre o Triângulo Mineiro	49
2.2. As legislações do ensino primário no período de 1958 a 1974.....	58
2.3. História da alfabetização no Brasil	66
2.4. História da alfabetização em Minas Gerais	72
2.5. Vestígios historiográficos do Grupo Escolar Padre Mário Forestan	76
3. GRUPO ESCOLAR PADRE MÁRIO FORESTAN: LUGAR DE SABERES E PRÁTICAS.....	85
3.1. Petronilha Borges: a primeira diretora do Grupo Escolar Padre Mário Forestan	90
3.2. As alfabetizadoras do Grupo Escolar.....	98
3.3. Grupo Escolar Padre Mário Forestan – lugar de saberes e práticas.....	105
3.4. As cartilhas e os métodos na prática das Alfabetizadoras	112
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
5. REFERÊNCIAS.....	124
5.1. Fontes Bibliográficas	124
5.2. Fontes Documentais.....	127
5.3. Fontes Orais	128
6 ANEXOS.....	129
6.1. Primeira entrevista com a professora FARIA	129
6.1.1 Segunda entrevista com a professora FARIA	136
6.2. Entrevista com a professora Gonçalves	148
6.3. Roteiro da entrevista	158
6.4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora Nadir Soares de Faria	160
6.5. Termo de consentimento Livre e Esclarecido – Neuza Maria Borges Gonçalves..	161
6.6. Declaração da Instituição Co-Participante.....	162
6.7. Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos.....	163

INTRODUÇÃO

I. Caminhos Trilhados...

Esse trabalho foi fruto de muitos caminhos e descaminhos que se convergiram na elaboração desse texto que se une a outras pesquisas, juntando esforços com aqueles que têm interesses pela história da alfabetização e procuram conhecer o processo da constituição dos saberes do alfabetizador. Mortatti ressalta que “[...] é preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores [...]” (2006, p.15).

Diante disso, conhecer as práticas das professoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan (GEPMF) foi uma forma de refletir sobre as práticas atuais de ensinar a ler e a escrever. A avaliação externa do processo de alfabetização revela que esse momento da escolarização é um dos pontos mais crítico da educação brasileira, que, por consequente, revelam as deficiências dos alunos diante da leitura e da escrita, e portanto, necessitam de ações que possibilitem as mudanças nesse quadro. Constitui-se em uma das etapas do processo aprendizagem, mas pode ser considerada fundamental para o êxito no processo de escolarização, sendo bem apropriado pelos alunos, se torna a base para uma vida estudantil bem-sucedida. Assim, “[...] a alfabetização amplia sua função nos usos sociais que deve ser incorporado na vida dos alunos e transformando, por isso, sua condição (SOARES, 1995, p.40)”.

O interesse por essa temática começou desde pequena. Ana Rosa, minha mãe, foi professora de uma escola rural localizada em Goiás, fazendo com que a acompanhasse, praticamente, todo ano letivo. Foi nesse contexto que aprendi a ler e a escrever, vivenciando de perto as dificuldades de outros alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, observando os esforços despendidos na tarefa de alfabetizar e ser alfabetizado.

Junto ao entusiasmo pela alfabetização, foram conciliados outros interesses, entre esses, a minha profissão de professora, as minhas práticas alfabetizadoras e a instituição escolar denominada Grupo Escolar Padre Mário Forestan, local onde cursei o ensino primário, as experiências vividas nessa instituição, ainda, permanecem vivas na minha memória, juntando tudo isso, somei ao meu campo de interesse; conhecer as práticas de alfabetização vivenciadas nessa instituição. Dessa forma, tornou o fio condutor desta pesquisa, conhecer as práticas das professoras alfabetizadoras, que atuaram neste estabelecimento de ensino, entre os anos de 1958 a 1974.

Segundo uma das professoras entrevistadas e as fontes consultadas, as condições socioeconômicas do público atendido naquela instituição eram muito precárias, a maioria dos pais eram analfabetos, advindos do meio rural e compreendiam a educação como a única herança que poderiam oferecer aos seus filhos, e também confiavam que a escolarização ofereceria subsídios para seus filhos terem melhores condições no mundo do trabalho e assim, a escola além do ensino e do aprendizado, atendia a outros propósitos, dentre eles a capacitação do aluno para atender as demandas do mundo do trabalho em consonância aos interesses políticos, pois visavam o desenvolvimento do país.

A maioria dos pais não sabia nem ler e nem escrever o nome, quando a escola pedia para eles preencherem a ficha dos filhos, eles não conseguiam, por causa disso, a gente (os professores) preenchia a ficha de cada aluno e os pais “assinavam” com o dedo (GONÇALVES, 2017, p.153).

Considerando que a escola exerce essa função formadora e civilizadora dos alunos, e compreendendo que a alfabetização é uma área estratégica para o bom desempenho escolar, surge o questionamento: como aconteceu o processo de alfabetização? E por que esse processo é tão vulnerável e sujeito de resultados tão adversos? Foi possível identificar pelas avaliações externas que existe um consenso, os discentes apresentam dificuldades na assimilação dos códigos linguísticos por meio da leitura e da escrita. O que nos levou a indagar sobre as causas do fracasso escolar, à vista disso, foi possível identificar as principais facetas da alfabetização. Soares aponta que para um processo multifacetado que se revelam nas pesquisas referentes ao tema:

Entretanto, uma análise desses estudos e pesquisa revelará uma já vasta, mas incoerente massa de dados não integrados e não conclusivos. Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização a partir de diferentes perspectivas do processo da alfabetização, a partir de diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Pedagogia), cada uma ignorando as demais; em segundo lugar, são dados que, exclusivamente, buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente família e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das classes populares), ora, finalmente, no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa) (SOARES, 1985, p.20).

Acrescido a isso estaria associada à falta de participação familiar na vida escolar dos filhos. É preciso entender que o processo alfabetizador é um fenômeno plural, que vai além do domínio da leitura e da escrita da língua materna e extrapola seus aspectos linguísticos, pois, esses aprendizados estão impregnados pelo intercâmbio social, cultural, econômico e político

dos seus agentes e seus protagonistas. De acordo com essa assertiva, o processo da alfabetização pode ser analisado por três categorias: pelo conceito de alfabetização que se divide em dois processos interdependentes e simbióticos, aquisição da língua escrita e o uso social da língua (letramento), pela natureza multifacetada do processo de alfabetização que envolve sua natureza psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, ou seja, uma relação entre fonemas e grafemas e pelos condicionantes que se revelam nos processos excludentes das crianças das classes populares, sendo que as crianças das classes mais favorecidas se adaptam melhor aos anseios e as promessas escolares.

No conjunto de todos esses fatores que justificam o presente trabalho, realizado junto ao GEPMF, com o intuito de conhecer o processo de alfabetização, as práticas das alfabetizadoras e suas escolhas metodológicas, a presente pesquisa se enriquece com as descobertas de outros pesquisadores sobre o mesmo tema e soma na construção da história da alfabetização, sobretudo, na cidade de Uberlândia. A história do GEPMF está inserida no panorama social, cultural, político e econômico brasileiro, mineiro e uberlandense do final da década de 50 até o início da década de 70, foi reencenada pelo ponto de vista das alfabetizadoras, cuja visão se consolida mediada pelos documentos “oficiais” e seus relatos, dentro deste recorte temporal.

II. A pesquisa: Os objetivos.

O período delimitado para o trabalho iniciou em 1958 e encerrou em 1974. Essa demarcação temporal justifica-se pelo fato de ter sido em 1958 que foi doado um terreno para a prefeitura de Uberlândia. Essa doação foi feita por uma família tradicional da cidade, destinando-o para a construção de um prédio escolar na antiga Vila Presidente Roosevelt. Encerra-se, com a extinção dos Grupos Escolares pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692 de agosto de 1971, entretanto, a instituição em questão, viveu um período de transição de quase três anos (3), e assim, continuou atendendo os alunos dessa região com a mesma nomenclatura até o ano de 1974, quando se tornou Escola Estadual Padre Mário Forestan, pela Resolução 810/74, sendo que permanece em funcionamento no mesmo local até os dias atuais.

A construção do prédio escolar foi adiada por muitos anos, começando a construção apenas em 1962. No dia 13 de março de 1963, ela foi parcialmente inaugurada e recebeu nome de Escolas Reunidas “Presidente Roosevelt”, porque os atendimentos aos alunos aconteciam em vários espaços improvisados como casas, comércios e associações, alguns emprestados por terceiros, outros foram alugados. Em 29 de setembro de 1963, por meio do

Decreto de nº. 7183 essa instituição recebeu a denominação Escolas Reunidas Padre “Mário Forestan”, em homenagem a um sacerdote e educador que teve uma atuação significativa na educação uberlandense, que morreu precocemente em um acidente de trem.

Neste estudo, buscou-se compreender a instituição GEPMF, como o local das vivências das alfabetizadoras. Os grupos escolares foram construídos segundo os ideais republicanos, para sistematizar a educação brasileira, sendo eles responsáveis por abrigar o ensino primário de uma importante parcela da população brasileira.

O objetivo geral da pesquisa residiu em compreender a consolidação do trabalho docente que aconteceu no GEPMF como palco para as práticas das professoras alfabetizadoras, no que se refere ao ensino de leitura e escrita. Os objetivos específicos consistiram em identificar a trajetória histórica do GEPMF, compreender os vários agentes educacionais que atuavam na instituição, conhecer e analisar as práticas de ensino de leitura e escrita das professoras, bem como, suas representações contextualizando com a história da alfabetização, e assim, contribuir com a história da alfabetização do município de Uberlândia.

Para desenvolver a pesquisa foram necessárias várias buscas, em diversos locais, pois a instituição pesquisada estava passando por uma reforma e, também trocando a equipe gestora, sendo que a nova gestão não tinha ainda conhecimento sobre a documentação escolar. Portanto, recorreremos à ex-diretora do GEPMF a professora Ivone Vieira da Silva Pinto em busca dos documentos oficiais da escola, as atas de fundação da escola, como também as atas de visita dos inspetores, o livro de pontos dos professores, registro de matrículas dos alunos e também os regimentos, as leis e os decretos referentes ao GEPMF. Infelizmente, muitos documentos não foram preservados, como os diários das professoras.

Após a coleta de dados na escola, visitamos a Superintendência de Ensino para buscar dados complementares, onde estavam disponíveis os decretos referentes ao grupo. Para preencher as lacunas das informações obtidas tanto na instituição, quanto na Superintendência, a pesquisa no Arquivo Público Municipal de Uberlândia foi importante na busca dos vestígios históricos deixados por essa instituição, tanto nos jornais e também nas atas municipais. A investigação iniciou a partir de registros do ano de 1956 e se estendeu até o ano de 1974. A pesquisa nessas diversas localidades foi profícua porque trouxe a confirmação de dados e fatos referentes ao grupo escolar, e assim, se tornou possível à descoberta de informações pertinentes ao grupo escolar. Concomitantemente à pesquisa, foram selecionadas três professoras para as entrevistas e realizadas quatro entrevistas, no entanto, serão utilizadas apenas três delas.

Os dados obtidos pelas entrevistas corroboraram com os dados recolhidos na instituição, no Arquivo Público e na Superintendência Regional de Ensino, interpretam as leis, os decretos, elucidam os regulamentos ou normativas que regiam o ensino, que se revelam nos vestígios das práticas realizadas pelas alfabetizadoras.

Dessa maneira, a presente pesquisa buscou compreender os processos que constituíram as práticas das professoras alfabetizadoras, e as suas representações diante do procedimento de ensinar ler e escrever, os sentidos e as significações que sustentaram seus afazeres e como elas evidenciaram as apropriações dos alunos diante do processo alfabetizador realizado pelas mesmas.

III. Narradoras e suas histórias: as alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mario Forestan.

Escolhi três professoras alfabetizadoras que estavam em condições de participarem das entrevistas, elas são: Nazira Ladir, Neusa Maria Borges Gonçalves e Nadir Soares de Faria, contudo, durante o processo de construção da escrita da dissertação a professora Ladir, por motivos familiares e vários desencontros, não se consolidou a sua participação nesse projeto. As professoras foram citadas no decorrer do trabalho como Gonçalves e Faria.

Não foi possível substituir essa professora, porque foram encontradas muitas dificuldades em localizar professores em condições de participarem dessa pesquisa, por causa do recorte temporal, diante disso, muitos professores que atuaram nesse período, estavam doentes ou já haviam falecido. Porém, o apoio da instituição pesquisada foi essencial, outras pessoas se envolveram com o projeto, fornecendo informações que possibilitaram a concretização da pesquisa.

As alfabetizadoras foram selecionadas de acordo com suas condições de saúde e também com o tempo de atuação no grupo escolar, dentro do período pesquisado, em conformidade com essas circunstâncias, foram convidadas a registrar suas experiências por meio das entrevistas, que oportunizaram conhecer as práticas das alfabetizadoras, coletar as informações e nos possibilitou entrar em contato com os conhecimentos necessários que se concretizaram com a realização do presente trabalho.

A alfabetizadora Gonçalves é sobrinha da diretora da instituição pesquisada, ela não aceitou prontamente em participar da pesquisa, justificando que não teria a imparcialidade necessária, depois de várias tentativas, ela concordou em compartilhar a sua experiência como alfabetizadora. Atualmente, ela se sensibiliza muito ao recordar as histórias vivenciadas por

ela no Grupo Escolar, especialmente quando narra à situação de extrema pobreza que vivia alguns alunos da instituição:

A diretora fazia campanha, arrumava alguma coisa, mas sem essas campanhas, os alunos ficariam sem material para estudar. Porque os pais deles não davam conta de comprar material escolar, não tinham condições financeiras, porque os moradores daquela localidade eram muito pobres, eles eram realmente pobres. Conhecendo as condições sociais dos alunos, a gente (os professores) costumava levar algum material para doar, às vezes, o professor providenciava uma folha para o aluno copiar (GONÇALVES, 2017, p.152-153).

Sendo que ela é pertencente à classe média da sociedade uberlandense e não estava acostumada com o quadro social vivenciado pela comunidade na qual a instituição estava inserida, essa realidade estava distante do seu universo. Toda a experiência com a realidade dos seus alunos, deixou muitas marcas na sua vida pessoal. Diante disso, em muitos momentos, durante a entrevista foi necessário desviar a atenção dela para outros assuntos menos espinhosos para que ela se recompusesse emocionalmente.

Tal fato, não foi empecilho para que o relato sobre as suas práticas acontecesse, ao contrário, o mesmo foi impregnado de detalhes sobre a sua prática durante o processo de alfabetização dos seus alunos. Segundo sua narrativa, ela sempre trabalhou como alfabetizadora, mesmo antes de ter concluído o Magistério, esclarece que a escolha profissional foi consciente e dedicou grande parte da sua vida para a educação, desde a juventude até a aposentadoria, sempre trabalhou na instituição pesquisada e se orgulha de encontrar seus antigos alunos nas raras vezes que sai de casa.

Grande parte da trajetória profissional da professora Faria aconteceu no GEPMF, local onde ela trabalhou por 33 anos, no entanto, no decorrer dos tempos, ela se interessou pela Matemática, que a levou novamente aos bancos escolares, cursou na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a licenciatura em Matemática, fez especialização e mestrado na mesma área e se tornou professora no curso de Pedagogia da mesma instituição. Com o regime de dedicação exclusiva exigida pela UFU, ela “abandona” temporariamente o GEPMF, mas ao aposentar desse cargo, retorna a esta instituição e continua exercendo suas antigas funções até o início dos anos 2000.

Sua dissertação de mestrado “Livro didático de matemática no CBA (Ciclo Básico de Alfabetização): sua importância para a formação de conceitos”, defendida em 1997, revela que fisicamente esteve ausente do Grupo Escolar, entretanto, emocionalmente esteve permanentemente envolvida com a mesma, porque a sua pesquisa foi baseada na aquisição e

na apropriação feita pelos alunos, dessa instituição, durante o processo de alfabetização em relação aos conteúdos de Matemática.

Portanto, a história da Alfabetização que aconteceu no GEPMF contou com a participação de duas professoras, Gonçalves e Faria, com as mesmas foram realizadas quatro entrevistas, mas somente três entrevistas foram analisadas neste trabalho. Essas revelaram e também, suscitaram questões importantes para as análises sobre o processo alfabetizador que aconteceu nesse espaço singular de educação.

Assim, a presente dissertação foi organizada tendo início com a introdução, três capítulos, as considerações finais, as fontes documentais, bibliográficas e orais. O primeiro capítulo tratou dos pressupostos metodológicos da Nova História Cultural, da História Oral, da História das Instituições Escolares e da História da Alfabetização. O segundo capítulo discorreu sobre a história da alfabetização dentro do cenário social, político e econômico no Brasil, em Minas Gerais, em Uberlândia. O terceiro capítulo apresenta o Grupo Escolar Padre Mário Forestan, local onde se concretizou as práticas das professoras alfabetizadoras dialogando com Programa de Ensino Elementar de Minas Gerais e as cartilhas; e nas considerações finais ressalta que a história do GEPMF foi um espaço de muitas aprendizagens, cujo potencial não se esgotou com essa pesquisa, diante desse fato, ele pode ser revisitado por outros pesquisadores porque é uma instituição que suscita novas questões, e possivelmente promoverá novas descobertas.

O foco dessa pesquisa foi a prática das alfabetizadoras, entretanto, outros aspectos do processo alfabetizador foram pontuados, direcionando uma nova pesquisa voltada aos alunos egressos dessa instituição, buscando conhecer a forma que os mesmos apropriaram os ensinamentos adquiridos nessa localidade, dando assim, vida a esse “universo” que para muitos está adormecido, seguramente, não esquecido. Ao criar oportunidades para que esse processo seja rememorado, é também uma maneira de criar um espaço para a construção de novos sentidos sobre o que os alunos vivenciaram enquanto eram alfabetizados, reconhecendo que o processo alfabetizador é uma etapa importante da escolarização, por isso, deixa marcas, a alfabetização é a base para viver em um mundo letrado, mas ser alfabetizado vai além.

Segundo Faria Filho (2014), uma instituição escolar permite aos envolvidos acesso ao conhecimento, entretanto, extrapola a dicotomia do ensino e do aprendizado, exercendo outras funções que vão além das normativas e controles disciplinares, a escola torna-se um espaço onde as pessoas “se constroem”, de acordo, com as experiências vividas dentro do espaço educativo, essas podem se tornar um fator de “mudanças de rumos”, porque é também um local de formação de novos hábitos e valores, e assim, aos poucos, os conhecimentos

adquiridos juntamente com os valores e normas internalizados se transformam em cultura escolar, podendo, dessa maneira, impactar o aprendiz e a sociedade como um todo.

1. A HISTÓRIA CULTURAL RESSIGNIFICANDO A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

"A mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização" Emília Ferreiro (1993, p.9).

Este estudo está associado à linha de História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFU, com o título “Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan do município de Uberlândia entre 1958 até 1974”. A pesquisa se desenvolveu de acordo com pressupostos teóricos da Nova História Cultural, pela metodologia da História Oral, perpassando pela a História das Instituições Escolares, especificamente, os Grupos Escolares e também pela História da Alfabetização Brasileira.

Através desses aportes teóricos e metodológicos nos possibilitou conhecer, compreender e analisar os saberes e as práticas das professoras alfabetizadoras, os sentidos e significados que elas construíram no decorrer da sua vida profissional diante do ato de ensinar a leitura e a escrita, ou seja, as representações que as mesmas construíram sobre o ato de alfabetizar. De acordo com Mortatti (2000), a alfabetização é uma área estratégica para toda vida escolar, por isso, o passado necessita ser revisitado, para ser revisto e aprimorado, e assim, promover as mudanças necessárias para essa etapa de escolarização.

1.1. A História proposta pelos Annales

O percurso teórico-metodológico da pesquisa foi norteado pelos conceitos da Nova História Cultural, isto porque, de acordo com esse novo paradigma, houve uma ampliação do campo investigativo para área da pesquisa histórica, além da incorporação de outras fontes para colaborar com a elucidação e compreensão do objeto pesquisado, incluindo também, estudos que antes eram negligenciados pela História Tradicional. Entretanto, esse novo modo de fazer história tem a sua própria trajetória de consolidação.

Segundo Peter Burke (1992), Marc Bloch e Lucien Lebrve são historiadores insatisfeitos com a história positivista, pois essa priorizava a história da classe dominante e seus feitos políticos, ou seja, a história dos grandes homens e dos seus grandes feitos. Contraponto essa vertente de análise, em 1929, fundou a Revista dos *Annales*, sendo que, a publicação desta representou um espaço de discussão, questionamentos e crítica, trazendo uma nova proposta para a pesquisa historiográfica, ampliando as fronteiras da História e aproximando-a aos outros campos do conhecimento, especialmente, dos saberes das ciências

sociais, provocando assim, o início de um movimento de renovação na historiografia francesa que compôs a base do que se chamou de “Nova História”. Esta se consolidou através da influência do estudo do grupo de pesquisadores associados aos *Annales*, que desempenharam um papel fundamental na constituição desse novo modelo de historiografia.

O movimento de *Annales*, que se originou com a publicação da revista Anais de História Econômica e Social, foi caracterizado pelo interesse dos historiadores, por outras questões da sociedade tendo como foco, sobretudo, os aspectos econômicos e sociais da população. Essa mudança de perspectiva na pesquisa histórica aconteceu pela substituição das narrativas tradicionais sobre a política, pela história dos homens no tempo, englobando desta forma, diversos aspectos da vida humana, ou seja, a história total por meio da história problema, desenvolvida dentro de determinada realidade e analisada de forma multidisciplinar.

Para conseguir responder às demandas que surgiram com essa nova historiografia, a disciplina histórica se aproxima de outras ciências como: a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, etc., apropriando-se dos seus conceitos para chegar ao conhecimento histórico. Além disso, a História Cultural se enriquece adotando novas fontes para a pesquisa, ampliando, dessa maneira, as suas próprias fontes, modificando a concepção de documento e fazendo com que estes deixassem de ser a única fonte para o historiador.

Burke (1992) explica que o movimento de *Annales*, foi dividido em três fases. Entre os anos de 1920 e 1945, sobre o comando dos pais fundadores Marc Bloch e Lucien Lebre, deu-se sua primeira fase, que foi caracterizada pelo confronto sistêmico com a história tradicional. Fernand Braudel foi o responsável pela segunda fase do movimento, marcada pela maior aproximação da História com a Geografia. Nos meados dos anos 60 e 70, coincidindo com o movimento da virada cultural, deu início à terceira fase dos *Annales*, e foi conduzida por Jacques Le Goff, Jacques Ravel, André Burguière, entre outros.

A contribuição da primeira fase de *Annales* nas figuras de Bloch e Lebre, foi à reação vigorosa contra a escola metódica – que era positivista preocupava-se com a história política e a escrita do acontecimento, compreendia-se o “acontecimento” como aspecto econômico, social, literário e artístico orquestrado pela ação política dos governos, responsável pelo silenciamento da realidade vivenciada pelas pessoas comuns.

A escola metódica aplicava princípios na pesquisa e na escrita histórica, tais como, a objetividade absoluta, técnicas e críticas rigorosas às fontes, consideravam legítimo somente os documentos escritos, e afastava seus adeptos de qualquer especulação por parte deles. Para manter a cientificidade, os historiadores desenvolviam suas pesquisas isolados da sociedade,

para não serem “contaminados” pelos fatos. Dessa forma, supostamente, garantiriam a objetividade metodológica defendida por Monod, Langlois e Seignobos (fundadores da escola metódica).

De acordo com o seu posicionamento, Lebvre (1928) apresentou sua tese de doutoramento, cuja pesquisa tratava da história política, religiosa e social da província de Franco Condado. Mesmo seguindo as leis impostas pela universidade, em um “ato de rebeldia”, no seu trabalho Lebvre “confronta o seu “herói” com a sociedade do seu tempo, deslizando da reflexão do personagem ilustre para a exploração “das mentalidades coletivas” (BOURDÉ E MARTIN, 1983, p. 120)”. Fiel às suas convicções, ele buscou na sua escrita, as causas que provocaram os fatos, sem negligenciar as relações dos mesmos, com as reais motivações que estavam por trás dos acontecimentos.

Quando ele privilegiou a categoria de análise “nas mentalidades coletivas”, justificando o porquê desta escolha, Lebvre (1928) constatou que na sociedade existem vários fenômenos que mudam rapidamente como o poder político, fatores econômicos, entre outros e, em contrapartida, havia observado outras variantes incluindo crenças, valores e o modo em que os homens explicam o mundo, dando-lhe sentido e significado, essas permanências por um longo tempo.

Bloch (2001) argumenta que os historiadores devem utilizar de todos os vestígios humanos, como elementos elucidativos, para contribuindo para a interpretação do fato. Porque o fato está dado, mas ele sempre será reconstruído pelo pesquisador, e, interpretado com o auxílio de fontes produzidas, pelos conceitos das diversas áreas do conhecimento. Para ele, não se trata somente de explorar novos documentos, mas também saber interpretá-los.

Além disso, defendeu a inserção de novos domínios, novos campos de pesquisa para a História, cujos elementos estabeleceram uma nova configuração para a prática dos historiadores, permitindo também a revisão de estudos já realizados usando os princípios recém-adotados, e, sobretudo, com o objetivo de que o historiador atinja com seu trabalho um saber rigoroso e amplo sobre o seu objeto.

Bloch e Lebvre, pais fundadores da revista *Annales*, acreditavam que a História poderia exercer um papel esclarecedor, ao compreender os percursos do homem, conhecendo e analisando os fatos escondidas nos eventos históricos. As mudanças ocorridas permitiram que a história ampliasse o seu campo de atuação, pela inserção de outras fontes e também possibilitou responder aos anseios humanos diante das transformações ocorridas no mundo, incluindo estudos que antes eram negligenciados pela História Tradicional.

Recorrendo ainda a Burke (1992), a segunda fase do movimento dos *Annales* foi dirigida por Fernand Braudel. A contribuição de Braudel foi à aliança da história com a geografia, a geo-história, ou seja, a inclusão das vivências humanas delimitadas no espaço e no tempo. Outra contribuição Braudel foi à sistematização dos tempos históricos em longa duração, média duração e curta duração. A longa duração se trata da relação do homem com o meio onde ele vive, a natureza revela uma falsa permanência porque suas transformações são lentas, quase imperceptíveis aos olhos suas mudanças, em um tempo quase imóvel que se confunde com a eternidade.

Entre as décadas de 60 e 70, surge um movimento denominado Virada Cultural, que trouxe uma quebra paradigmática e conceitual para muitas as áreas do conhecimento humano, ameaçando os domínios da História, questionando os seus procedimentos teóricos e metodológicos. No bojo dessas mudanças, demarca o início da terceira fase do movimento de *Annales*, exigindo a construção de novos princípios de legitimidade. Diante disso, a História se renovou, tomando de “empréstimo” das ciências emergentes seus princípios de cientificidade, e também, se fortalece anexando ou constituindo novos territórios para a História; provocando a criação de novo paradigma historiográfico, denominado Nova História Cultural.

Esse alargamento do campo historiográfico permitiu a aproximação com outras áreas do conhecimento e a inclusão de novos métodos e modelos para fazê-lo historiográfico. A História Oral é um desdobramento dessa inovação.

Toda essa renovação não significou abandonar os princípios e o rigor que nortearam a pesquisa histórica, mas sim, demarcou a possibilidade de ampliação do campo investigativo, na busca do conhecimento histórico do homem no tempo. Essa nova abordagem, representou o retorno às aspirações dos pais fundadores e teve como objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.17). Entre seus campos investigativos, se encontra a História das Mentalidades que permite a compreensão das situações que abrange a existência humana, em suas várias dimensões do fazer humano, podendo ser analisadas pelos documentos escritos, fontes orais, ou, quaisquer vestígios da presença do homem no mundo. Assim:

A história das Mentalidades construiu-se aplicando aos novos objetos os princípios de inteligibilidade utilizados na história, [...] concilia novos domínios de investigação, que visava uma nova legitimidade científica, apoiada em aquisições intelectuais que tinham fortalecido o seu domínio institucional [...] tomando de empréstimo da sociologia os seus saberes (CHARTIER, 1990, p.15).

As renovações que aconteceram no campo da pesquisa historiográfica na terceira geração dos *Annales*, permitiram ao historiador a oportunidade de ampliar seu campo de atuação. A História se renovou e se enriqueceu com a metodologia das outras ciências humanas, promovendo uma nova abordagem historiográfica, denominada Nova História Cultural, passando, também, a ocupar-se com temas marginais.

Sendo assim, os pesquisadores incorporaram no seu repertório de buscas, vários aspectos da sociedade e da vida humana, dentre essas, a história da educação e todos os aspectos dessa complexa realidade, buscando conhecer os processos educativos e a especificidade da educação em cada contexto particular. Adotando novas categorias de análise como as mentalidades, as representações sociais e culturais evidenciadas na valorização das experiências humanas, por meio do resgate da memória.

Entretanto, Chartier (2002) alerta que as representações sociais e culturais não são um discurso neutro porque elas estão em harmonia com a realidade política, social e econômica dos grupos dominantes, sendo assim, as experiências humanas estão impregnadas pelas bagagens sociais e culturais, que se perpetuam no campo das concorrências e das competições, porque um determinado grupo social produziu “estratégias e táticas” para impor aos outros suas crenças e seus valores, assim, as representações são constituídas pelo poder e pela dominação.

Igualmente, essas estão em conformidade com os interesses de determinado grupo, que impõe os seus pressupostos através das relações sociais e culturais, influenciando as condutas particulares, logo, moldam as escolhas, as práticas e os valores individuais de acordo com as suas próprias concepções de homem e mundo. O espaço escolar é um território onde as representações são construídas via “[...] a prática escolar é influenciada por fatores externos como, por exemplo, políticas educacionais e diretrizes pedagógicas e, internos, expressos nas representações veiculadas pelos valores e motivos, comportamentos e outros” (LIMA, 2011, p.15).

O presente trabalho é fruto da renovação da História que incorporou na pesquisa historiográfica novos objetos, mas aplicando sobre os mesmos princípios de inteligibilidade defendidos pelos historiadores, dessa forma, a pesquisa procurou se alinhar de acordo com esses pressupostos para conhecer os saberes e as práticas das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan e os analisar sobre seus conceitos e metodologia da Nova História Cultural.

Portanto, conhecer o modo como elas pensaram e explicam suas práticas, os sentidos, os significados construídos pelas professoras alfabetizadoras do GEPMF, passa pelo reconhecimento que a educação é regida por leis e decretos, são normas elaboradas distantes

da realidade única de cada escola, porém, elas afetam e alteram as práticas diárias do fazer pedagógico. Sendo assim, o espaço escolar do GEPMF está inserido em outro contexto maior que abrange o social, o econômico e o político da sociedade uberlandense, mineira e brasileira.

Adentrar nesse universo, a partir do lugar que as professoras alfabetizadoras ocuparam nesta instituição, foi preciso recorrer aos registros das suas memórias, na busca desafiadora de conhecer, e compreender, o papel que as mesmas desempenharam nessa localidade, e as suas representações como profissionais da educação e descobrir os elos existentes dentro dessa instituição e seu entorno.

1.2. A memória: aspectos relevantes para a construção da dissertação

Para conhecer as práticas alfabetizadoras, foram realizadas quatro entrevistas, de acordo com a metodologia da História Oral, as entrevistas foram importantes para era elucidar o processo alfabetizador que aconteceu no Grupo Escolar Padre Mário Forestan. “A história oral é decorrente de narrativas e estas dependem da memória, das imprecisões e até das contradições da fala e tem uma essência subjetiva” (BOM MEIHY, 2011, p.35).

Vários teóricos construíram conceitos sobre a memória, muitas vezes conflituosos entre si. A pesquisa historiográfica se assenta na memória dos fatos passados, das marcas deixadas pelos sujeitos distintos e grupos sociais diversos. Para tanto, se torna necessário conhecer os pressupostos da memória na escrita historiográfica.

Para Le Goff (1996), o homem sempre recorreu a sua memória como guardião da sua sobrevivência, utilizando de muitas formas para registrar fatos e conhecimentos importantes para si e para a comunidade; as sociedades sem escrita elegem os homens-memória para serem testemunhas da sua história, das suas concepções de mundo e das suas ações bem-sucedidas. Segundo o autor, a memória é crucial para a história e a antropologia: “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1996, p.423). Entretanto, no processo de rememoração, o conhecimento do passado pode ser monopolizado por interesses constituídos. “O processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios” (LE GOFF, 1996, p.424).

Da mesma maneira, a memória, tanto a individual como a coletiva, pode ser forjada, sendo que as contradições da memória individual podem acontecer no nível consciente ou inconsciente, influenciadas pela afetividade, a inibição e a censura; já a memória coletiva é

posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. “Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”. (LE GOFF, 1996, p.426). Cabe ao historiador analisar os dados coletados pela memória, mantendo uma preocupação metodológica, e não se submetendo cegamente aos fatos, “devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1996, p.477).

Para Le Goff (1996) a história tem a supremacia sobre a memória, considerando que esta seria o passaporte entre o passado e presente, que o historiador utiliza para entender as ações do homem no tempo. Contrapondo a esse pensamento, Halbwachs defende que “a história é uma área do conhecimento que começa quando termina a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social” (2006, p.101).

O autor enfatiza a força dos diferentes pontos que estruturam a memória, afirmando que na dimensão individual, ela está inserida na memória da coletividade na qual pertencemos. Nessa perspectiva, a memória não fica restrita ao mundo da pessoa, mas se alicerça nas instituições formadoras do indivíduo, ou seja, naquelas que compõem a sociedade: a família, a escola, a igreja, o grupo de convívio, entre outros. Esses grupos referenciais são responsáveis pela seleção de valores norteadores da vida individual e reforça os dados de pertencimento a uma comunidade.

É comum atribuímos a nós mesmos, como se apenas em nós, se originassem, as ideias, as reflexões, sentimentos e emoções que nos foram inspiradas pelo nosso grupo. Estamos em tal harmonia com os que nos circundam que vibramos em uníssono e já não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros. Quantas vezes expressamos, com uma convicção que parece muito pessoal, reflexões tiradas de jornal, de um livro ou de uma conversa! Elas correspondem tão bem à nossa maneira de ver, que nos surpreenderíamos ao descobrir quem é o autor e constatar que não são nossas (HALBWACHS, 2006, p. 64).

Assim, a lembrança é formada no indivíduo, que rememora pela memória do outro, como matérias que estão depositadas na consciência, alterando a percepção individual, porque as lembranças estão atreladas ao grupo de convívio, na tradição, ou seja, na memória coletiva de cada sociedade. Outros pensadores selecionam os aspectos que podem ser conhecidos pela memória, sendo por meio do resgate da experiência do vivido no aspecto individual ou guardadas na memória coletiva ou oficial, visto que esses trazem as marcas do passado e se tornam um instrumento de cientificidade para o historiador.

Segundo Pollak (1989) considera que a memória é um espaço de disputa entre a memória individual e a memória oficial, com seu caráter opressor e a sua pretensão de

dominação hegemônica, e a memória dos marginalizados pela história que se sentem negligenciados e esquecidos. Para o autor, a memória tem sido tratada de forma equivocada. Ele faz uma crítica ao pensamento do Halbwachs (2006) que reforça os aspectos positivos da memória coletiva e destaca o seu papel fundamental para tecido social. Pollak (1989) argumenta que a memória é território de disputas, é nesse espaço que os marginalizados, resistem ao uso da memória, da forma, que está monopolizado na sociedade pelo seu caráter destruidor, opressor e unificador. O autor identifica esse movimento como “memórias subterrâneas”, expressão identificadora das culturas minoritárias e dominadas, e faz uso desse termo para explicar como os excluídos “prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio” (1989, p.4), para tanto, os oprimidos encontram no silenciamento formas de resistências.

O silenciamento pode ser causado pela vergonha conforme ocorreu com os soldados franceses que foram recrutados à força pelo exército alemão e foram obrigados a combater defendendo o seu inimigo, com o fim da guerra, e “a despeito desses indícios do caráter coercitivo dessa participação na guerra ao lado dos nazistas, colocou-se a questão, depois da guerra, do grau de colaboração e comprometimento desses homens” (POLLAK, 1989, p.7).

O silêncio impõe sobre todos, e, nas suas lembranças, existem acontecimentos que foram reprimidos, mas não esquecidos; elas transitam na “fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável”. O silenciamento pode ser causado pelas injustiças sociais, durante uma entrevista Gonçalves, ela relata que uma mulher vivia um processo duplo de exclusão por ser mulher e negra, diante disso, ela silencia por um longo tempo:

[...] Percebi o quanto era difícil a situação daquele povo que vivia ali, as condições precárias da vida daqueles meninos e suas famílias... Teve outra ocasião, dessa vez eu estava com a minha tia, nós estávamos na rua, voltando da casa dela, nós vimos uma mulher “*pretinha*”, ela estava pegando coisas no lixo, procurando comida para os meninos, para os filhos dela. [...] Aquela situação era dolorosa, eu trazia aquelas cenas para a casa, não apagava da memória e com isso eu fui adoecendo... (GONÇALVES, 2017, p.158).

A memória individual comporta as experiências vividas na ordem privada, mas também elementos da coletividade. O presente trabalho recorre a História Oral aplicando a sua metodologia e aos recursos da memória para conhecer as práticas das professoras, suas representações diante da leitura e da escrita no processo de alfabetização realizado Grupo Escolar Padre Mário Forestan, como parte da história da alfabetização de Uberlândia.

Pelas entrevistas, as narrativas foram mediadas pela memória e pelos seus caminhos labirínticos, dessa forma, o pesquisador precisa se atentar aos silêncios, aos gestos, aos olhares que “falam”, esses revelam mais do que as palavras, são sinais indicadores de como elas vivenciaram, compreenderam e interpretaram suas ações como seres históricos e

relembrou aquilo que deu sentido às suas existências, nesse sentido, é possível afirmar, que revisitar o passado pelo processo da rememoração é também um processo de (re) construção de si.

1.3. História Oral e seu Método.

Com as mudanças ocorridas no campo da pesquisa histórica nas décadas de 60 e 70, houve um alargamento desse campo de investigação, permitindo que a História se aproximasse de outras áreas do conhecimento e pela inclusão de novos métodos e pela legitimação de outras fontes. A História Oral é um desdobramento dessa inovação, acompanhando o movimento interno dos *Annales*, que promove uma nova concepção de história, com ela surge uma nova forma de pensar a sociedade, que de acordo com Meihy (2011), “o papel da história oral é uma forma de pensar a sociedade contemporânea”, relevante, “para compreender as mudanças de ver o mundo e nele o papel dos seus agentes”, desta maneira todos os homens “comuns” são construtores dos processos históricos.

A História Oral é um conjunto de procedimentos, não obstante, a parte mais conhecida é a entrevista, considera-se que todo registro da oralidade humana que esteja gravado e conservado é uma fonte oral. Dessa maneira, as entrevistas são utilizadas pela História Oral para a captação das experiências humanas e transformá-las em fonte, seguindo um roteiro de perguntas, para as “entrevistadas-colaboradoras”, o termo colaborador, é usado por Bom Meihy (2011) para explicar que existe uma colaboração, ou seja, “ação” de “operar”, este entende que entrevistador e entrevistado “operam juntos” dentro de uma situação premeditada para compreender, compreendendo explicam, explicando transformam (p.108). E assim, as perguntas que nortearam essa pesquisa foram pensadas e aplicadas para compreender as práticas das professoras alfabetizadoras que atuaram no GEPMF no período analisado.

Considera que o termo História Oral é relativamente novo, porém coletar narrativas orais com fins históricos é uma prática antiga, pois no início nas primeiras sociedades primitivas a história era passada pela oralidade. Antes do advento hegemônico do material escrito, os saberes acumulados, ou seja, as informações e as experiências, os conhecimentos eram transmitidos de geração em geração pela oralidade. Diante desta realidade, as sociedades sem escrita desenvolveram a memória como guardiã da sua história.

Somente com a invenção da imprensa no século XV e a sua crescente expansão foram surgindo um grande número de fontes impressas, e com isso, aos poucos, os documentos escritos se transformaram em símbolo de verdade e fidedignidade para os historiadores. Assim, a tradição oral foi quebrada pelos os avanços dos materiais impressos, se reverteram

em um campo de conhecimento marginal, sendo considerada pelos pesquisadores tradicionais como uma fonte não confiável, suspeita, sem valor de cientificidade.

Porém, nos meados do século XX, a História Oral ressurgiu renovada, logo depois do fim da Segunda Guerra Mundial, “a certidão de batismo da moderna história oral foi dada pela eletrônica” (HOLANDA E BOM MEIRY, 2011, p.52) assim, os avanços tecnológicos transformam seus recursos em ferramenta para registrar a história das pessoas comuns, excluídas dos meios oficiais, à vista disso, a tecnologia criou-se a possibilidade para elaboração de um novo campo de conhecimento. A moderna História Oral, fazendo uso dos eletrônicos passa a registrar as experiências dos “grupos silenciados” por meio das entrevistas, o material captado passa a ser analisado de forma reflexiva em busca do entendimento da sociedade.

Os Estados Unidos foram os precursores desse método, atualmente a história oral se desenvolve no mundo todo, reconduziu assim, os historiadores ao antigo campo de interesse e reacendeu o desejo das pessoas registrarem suas histórias, e, portanto, o uso das fontes orais dá uma nova dimensão para a história.

Igualmente, esse método oferece aos seus pesquisadores a oportunidade de ouvirem e registrarem as falas das pessoas esquecidas pela história oficial: os iletrados, as minorias, as mulheres, os camponeses, os operários. É uma ferramenta como outra qualquer na pluralidade do trabalho profissional da História, mas é também um algo mais, porque não se trata só de adquirir um conhecimento do passado, sobretudo, possibilita fazer perguntas no presente sobre o passado.

No entanto, a entrevista mesmo reconhecida como um ato fundante da História Oral, não se torna um documento para a História Oral. Segundo Holanda e Bom Meiry (2011, p.91), “[...] o que define as entrevistas como História Oral é a exigência de um projeto atento a estabelecer o uso do oral vertido para o escrito em textos que servirão para o registro, arquivamento e/ou uso analítico de acordo com o objetivo proposto pela pesquisa”

Ferreira e Amado (1998) ressalta que a História Oral ainda provoca muitos debates, discordâncias e até mesmo rejeições, embora desperta o interesse de vários pesquisadores nas mais diversas áreas do conhecimento. Portanto, a história oral atende as demandas para a elaboração, desenvolvimento e a realização desse trabalho de pesquisa sustentada por essa metodologia, e se tornou possível, pela colaboração daqueles que participaram dos acontecimentos que o presente trabalho procura investir e conhecer.

A História Oral apresenta diversas possibilidades metodológicas, de maneira especial, pelas relações entre memória e história, sinalizando aos pesquisadores a riqueza e o potencial

inovador desta metodologia, portanto, adotar os métodos da História Oral significa produzir conhecimento histórico científico e também propicia um lugar de contato e intercâmbio do pesquisador com as demais ciências humanas.

As autoras, Ferreira e Amado (1998), consideram que a História Oral está crescendo, ocupando cada vez mais os espaços acadêmicos, vencendo as resistências e adquirindo confiabilidade entre os pesquisadores. Entretanto, existem desafios para os historiadores e pesquisadores praticantes da história oral que precisam enfrentar, tem como incitamento, o gerenciamento e arquivamento do material coletado e a definição do status da história oral porque estão, implicitamente, ligados aos seus usos e aos seus rumos, alguns defendem que a História Oral seja uma técnica, uma disciplina ou uma metodologia.

Ora, ao tratarmos a História Oral como método, o pesquisador restringe a sua pesquisa sobre os depoimentos obtidos pela entrevista, sendo que essa é o ponto central de análise para a sua pesquisa, observando os critérios de elaboração do projeto, seguindo um roteiro para as entrevistas, a escolha dos participantes, inicia-se a recolha das entrevistas, a transcrição do oral para o escrito e análise dos resultados obtidos com as entrevistas, sempre entrelaçados com os objetivos do projeto de pesquisa.

A história oral será considerada como método, se as entrevistas se tornarem o “nervo” da pesquisa e sobre elas os resultados forem efetivados (BOM MEIHY, 1998, p. 20). Contrapondo ao pensamento de Bom Meihy, Alberti defende a História Oral é um método “privilegiado” de pesquisa:

[...] a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma pesquisa científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação (ALBERTI, 2005, p. 29).

Entretanto, é um método que possui características próprias, porque se propõe em coletar informações do passado pelo filtro daqueles que o vivenciaram, por isso, exige um cuidado especial na sua aplicação, verificando a importância da metodologia oral dessa pesquisa, porque dentro dos objetivos e das perguntas que do pesquisador sobre o seu objeto, serão acrescentadas as “versões” dos entrevistados, tendo em vista, o que e como os narradores que vivenciaram o objeto em questão podem contribuir com o mesmo.

A autora esclarece que existe a possibilidade de fazer uma pesquisa usando a metodologia oral focando nas “versões daqueles que testemunharam e participaram” a/na elaboração do objeto pesquisado ou conciliando “o conjunto de documentos escritos que serviu de apoio para a investigação” com a “análise das entrevistas” (ALBERTI, 2005, p.30),

depende, segundo a autora, da escolha, da questão que o pesquisador deseja investigar, a possibilidade que ele tenha para encontrar pessoas que tenham condições físicas e mentais para participar, colaborar com o objeto pesquisado e que possa contribuir com sua experiência, assim, o pesquisador vai transformar “as falas das entrevistadas” em fontes documentais.

À vista disso, o presente trabalho se norteou, de acordo com a proposta metodológica de Alberti, defensora da História Oral como método, por considerar pertinente a análise das entrevistas dialogando com outros documentos, tornando mais fecunda a investigação, tal procedimento oferece maior credibilidade a essa fonte documental, e não uma ameaça a sua cientificidade. Portanto, a pesquisa foi realizada seguindo os pressupostos da História Oral. Contudo, para obter maior compreensão e explicação do objeto investigado, as entrevistas foram acrescidas de informações documentais. Desse modo, houve um cuidado em obter o maior número de informação, pensando em tornar a pesquisa mais consistente, promovendo, assim, maior clareza ao objeto.

De acordo com essas inferências, justifica-se a adoção da História Oral para compreensão e análise dos processos que constituíram as práticas das professoras alfabetizadoras, vivenciadas dentro do GEPMF, conhecer as suas representações diante do procedimento de ensinar ler e escrever, os sentidos e as significações que sustentaram seus afazeres diante do processo alfabetizador, conferindo a esse um caráter mais lógico e racional pelas entrevistas realizadas, porque a oralidade se ancora nos elementos da memória coletiva expressos nos ritos, na vida material e cultural do grupo analisado. E, à vista disso, a História Oral corrobora com a hipótese de uma nova interpretação do passado das práticas de alfabetização e contribui com novas reflexões sobre as práticas atuais, pela elaboração de novos projetos que visam à melhoria dos níveis de apropriação da leitura e da escrita, ou seja, a melhoria dos índices da alfabetização brasileira.

1.3.1. A entrevista como norte da História Oral e as etapas do método.

A presente pesquisa buscou compreender os processos que constituíram as práticas das alfabetizadoras e as representações diante do procedimento de ensinar ler e escrever, os sentidos e as significações que sustentaram seus afazeres, diante das apropriações dos alunos durante o processo alfabetizador. De acordo com esses propósitos, justifica-se a adoção da História Oral Temática, pois, desejou compreender e analisar, especificamente, as práticas das alfabetizadoras.

A História Oral promove outra concepção de História, de que todos os cidadãos são parte do processo de construção histórica. Trabalhar com a História Oral atinge os objetivos deste projeto de pesquisa, que busca conhecer as práticas das professoras alfabetizadoras. Considera-se que as pessoas que serão entrevistadas possuem informações as quais respondem a problemática da pesquisa. Assim, para adquirir tais informações, o roteiro de entrevistas teve como foco a busca dessas informações.

As entrevistas constituem a base da História Oral, segundo Bom Meihy (1996), essa se divide em três etapas: a entrevista é composta de pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista. Portanto, o pesquisador deve seguir algumas formalidades antes de realizar as entrevistas, ter um projeto, um roteiro de entrevistas de acordo com o conhecimento adquirido sobre o seu objeto de pesquisa, checar seus equipamentos eletrônicos, ter em mãos uma carta de cessão para o uso dos depoimentos na sua pesquisa, além disso, ter em mãos um caderno para anotações minuciosas de situações que extrapolam o roteiro de entrevistas, que é denominado Caderno de Campo. A entrevista deve seguir alguns procedimentos como: solicitar ao entrevistado autorização para utilizar e analisar suas falas e também o conteúdo de sua entrevista na pesquisa; essa autorização ficará gravada e será transcrita como parte da entrevista e também deve constar na gravação o nome do projeto, o nome do entrevistado, a data, o local, o horário.

A última etapa, ou seja, a pós-entrevista, corresponde à transcrição, sendo o processo demorado, pois, corresponde a mudança do estágio da gravação oral para o escrito. O pesquisador leva para a entrevista a sua curiosidade e um desejo autêntico de aprender; o entrevistado tem o saber que falta e a possibilidade de oferecê-lo, de proporcioná-lo, ou de retê-lo; de falar ou de calar-se. Uma entrevista é o encontro de dois diferentes, de duas pessoas que vivem em uma desigualdade de poder de classe, de gênero, de educação e de gerações.

Diante do desejo de conhecer as práticas das professoras alfabetizadoras, foram realizadas várias visitas à instituição pesquisada para obter informações e indicações das profissionais que trabalharam no GEPMF no período pesquisado, portanto, foi um processo demorado, pois os dados das professoras não estavam atualizados, demandando tempo, vários telefonemas e muitas conversas até chegar aos nomes das professoras que atuaram no período que abrange a pesquisa e que estavam em condições de saúde e com disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

Os contatos iniciais com as professoras aconteceram por telefone, às reações foram diversas, desde a euforia pela oportunidade de lembrar suas práticas até a descrença sobre o papel da educação no atual cenário educacional brasileiro. No entanto, por questões de saúde, problemas familiares ou impedimentos adversos, somente três professoras se comprometeram em colaborar com a pesquisa, porém ao concluir o processo inicial de busca dos participantes, não foi possível a participação de uma das professoras nesse trabalho. E, dessa forma, foi com colaboração de duas professoras que se consolidou a investigação.

As entrevistas foram realizadas na residência das professoras, porque as mesmas consideram que seria o melhor local. O ambiente foi propício, pois não houve barulhos, nem interrupções durante a realização das entrevistas. Embora houvesse uma combinação prévia sobre a duração, todas as entrevistas extrapolaram o prazo estabelecido, mas houve um tratamento cuidadoso com as questões penosas ou dolorosas que surgiram durante as entrevistas, e respeitadas à disponibilidade das entrevistadas e suas condições físicas e emocionais, portanto, seguindo os procedimentos, aconteceu tal fato, “se por outro lado, o entrevistado e entrevistadores estiverem mantendo um diálogo informal e rico, pode ser que se esqueçam da hora e prolonguem aquela sessão para além do tempo inicialmente previsto” (ALBERTI, 2003, p.108).

Em consonância com esses pressupostos, as palavras recolhidas em uma entrevista são tomadas por empréstimo, e as palavras transcritas pelo entrevistador, produtos da entrevista é uma palavra alheia. Cuidar da palavra alheia, entretanto, foi uma oportunidade para adquirir conhecimentos do processo multifacetado que aconteceu no GEPMF e conhecer a realidade dessa unidade escolar, portanto, de acordo com as professoras, a alfabetização expressa nos processos de apropriação da leitura e da escrita são importantes para a formação do cidadão, e a cidadania se constitui com a apropriação de valores culturalmente construídos pela sociedade, em função disso, o espaço escolar é o *lócus* onde se transmite os conteúdos sistematizados pela humanidade e também, promove as práticas de sociabilidade.

1.4. Os grupos escolares, os sentidos e os significados dessas instituições escolares.

O que se evidenciava no Brasil nos meados do século XX, era o alto índice de analfabetismo da população, demonstrando o atraso da sociedade brasileira, fruto da inexistência de políticas governamentais voltadas ao ensino de qualidade ao alcance de todos. Os projetos de educação que visavam diminuir as taxas de analfabetismo, os mesmos apresentam muitas deficiências e fragilidades. Porém, esses carregavam a expectativa de que o país pudesse dar um salto quantitativo e qualitativo no seu desenvolvimento e alcançasse os níveis de crescimento econômico já consolidado nos países europeus e estadunidenses.

Apesar disso, o Brasil apresentava um quadro de analfabetismo que correspondia a 82,6% da população, a tendência alfabetizadora nos países considerados desenvolvidos na época, vivenciava um momento mais avançado em relação do ensino primário, eles adotam em seus sistemas de ensino as multissalas de aula, e a maioria das crianças que as frequentavam eram escolarizadas. Segundo Souza (1998), no final do século XIX, esta unidade organizacional era dominante na educação primária em outros países desenvolvidos.

Enquanto no Brasil, as salas agrupadas e graduadas, retrato das multissalas praticadas no exterior, aparecem 23 anos após o processo ter iniciado na Inglaterra:

A criação dos grupos escolares surge, portanto, no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular – uma entre várias medidas de reforma da instrução pública no estado de São Paulo, implementadas a partir de 1890 [...] ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade [...] Ainda, generalizou no âmbito do ensino público muitas práticas escolares em uso nas escolas particulares e circunscritas a um grupo social restrito - as elites intelectuais, políticas e econômicas (SOUZA, 1998, p.29).

Dentro desse contexto, a história as instituições escolares se tornaram pertinentes, sobretudo a pesquisa sobre os grupos escolares, adentrando também na cultura vivenciada e experimentada nessas localidades.

[...] cada vez mais, uma escola que se produzia ao produzir a sociedade, [...] permite aos sujeitos apropriarem de conhecimentos, segundo suas intencionalidades e seus interesses, subsumindo assim, enquanto instituição, no movimento maior de produção e reprodução da sociedade (FARIA FILHO, 2014, p.20).

Percebe-se, dessa forma, que a instituição escolar exerce uma função dupla, a princípio visa à formação do cidadão e do trabalhador, entretanto, o acesso ao conhecimento proporcionava aos alunos ferramentas que possibilitam mudanças internas e também os instrumentalizam para “melhor definir seus projetos de vida e por eles lutar” (Faria Filho, 1995^a). Diante disso, a história do GEPMF permite a reflexão de qual é o real papel da educação, se a mesma se restringe aos muros da escola ou ultrapassa suas fronteiras, portanto,

ao se constituir como escola, essa instituição foi a ponte entre o espaço rural e o urbano, no seu interior, buscava “civilizar” o seu público, incluindo os alunos e seus progenitores às exigências de uma cidade que buscava se consolidar como polo de desenvolvimento regional e nacional, e assim, as suas práticas educativas “fortalecia e legitimava as práticas culturais urbanas em detrimento àquelas do mundo rural”.

Segundo Both (2013, p.61) a educação, nesse período, tinha várias funções: promover a modernização do país, construir uma identidade para o povo brasileiro e consolidar os valores pátrios. As primeiras reformas propostas pelo governo visavam uma escola laica, obrigatória e gratuita, portanto, havia muitas expectativas sobre o papel da escola e esperavam que a escolarização tivesse várias atribuições como moldar o caráter das crianças, formar e capacitar os novos trabalhadores com os valores morais e cívicos. Ler e escrever tornaram meios para a consolidação de um ideal de nação, e também um pré-requisito para o exercício da cidadania, como votar, por exemplo.

Para efetivar as propostas reformistas da educação, os Estados usaram a prerrogativa de serem autônomos buscaram consolidá-las na institucionalização do ensino dentro da área sobre a sua jurisdição. São Paulo, em 1893, foi o estado pioneiro a promover e concretizar as reformas, através da criação da “Escola Modelo”, um anexo da Escola Normal que funcionava como um laboratório para a experimentação de novos métodos de ensino. A Escola Modelo foi referência para a construção dos grupos escolares que se espalharam pelo interior do estado de São Paulo e para outros estados da Federação. Vidal caracteriza os grupos escolares como:

Escolas graduadas que aglutinavam em um mesmo edificio as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares, que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. O ensino seriado e sequencial substituiu as classes de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade única do professor, e era regulado pela introdução da figura do diretor, oferecendo organicidade e homogeneidade à escolarização e produzindo uma nova hierarquia funcional pública [...]. As matrículas restringiam ao início do ano letivo, para crianças de 7 a 12 anos divididas em salas homogêneas e a frequência era obrigatória (VIDAL, 2004, p.8).

E assim, os grupos escolares foram criados no país como forma de enfrentamento ao analfabetismo, que era considerado um empecilho para a modernização do Brasil, portanto, a educação passa a ser vista como um processo civilizatório e será um dos pilares do regime republicano, que busca na implantação e expansão de um sistema de ensino, para que o Brasil possa repetir de forma acelerada as experiências bem-sucedidas de escolarização dos países europeus promovidas no século passado. A escolarização do povo iletrado seria o começo das

mudanças: social, econômica e política refletindo positivamente em todos os âmbitos da sociedade brasileira,

A história dos grupos escolares está intrinsecamente ligada ao ensino primário e o processo de institucionalização da escola pública, para Faria Filho e Souza (2004, p.24-25) os grupos escolares constituíram uma nova modalidade de escola primária, é uma inovação que provoca grandes transformações na organização, na constituição do ensino público no país e um agente revolucionário na história do ensino primário brasileiro.

Assim, essas instituições concretizam por uma organização complexa, exigindo altos investimentos no que se refere a prédios, na formação e a contratação de professores habilitados, aquisição de mobiliários e materiais didáticos. Os Estados brasileiros não apresentavam o mesmo nível de desenvolvimento socioeconômico, por isso, a expansão dos Grupos Escolares, como um projeto formador de uma nação moderna, aconteceu de maneira desigual dependendo do desenvolvimento econômico de cada um. A universalização do ensino ainda não se concretizou conforme havia planejado e desejado pela sociedade republicana brasileira.

A implantação desigual dos Grupos Escolares não significou que a educação não esteja realizando o seu papel, compreender que o período de implantação e consolidação de um sistema de ensino homogêneo, sofre alguns impedimentos que não retira o mérito das iniciativas promovidas por alguns estados, o processo de escolarização no Brasil ocorre por uma lenta transformação no decorrer do século XX (VIDAL, 2004).

Os grupos escolares foram tidos como modelos de uma nova forma de realizar a educação escolar, sobretudo naquilo que possibilitavam um melhor aproveitamento e um maior rendimento do tempo escolar, os grupos escolares tiveram uma história muito diferenciada nos diversos estados brasileiros. Diferenciação essa que, de forma geral, seguiu a evolução da organização dos sistemas públicos estaduais de ensino primário até o Estado Novo, quando diretrizes gerais sobre a educação no Brasil, emanadas de um órgão central, o Ministério da Educação e Saúde, tendiam a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares (VIDAL e FARIA FILHO, 2000, p.28).

Dentro desse contexto, a história das instituições escolares se torna pertinente, sobretudo, a pesquisa sobre os grupos escolares, adentrando também na cultura vivenciada e experimentada nessas localidades, para se pensar na evolução do ensino acerca das práticas vivenciadas pelos agentes da educação.

[...] cada vez mais, uma escola que se produzia ao produzir a sociedade, [...] permite aos sujeitos apropriarem de conhecimentos, segundo suas intencionalidades e seus interesses, subsumindo assim, enquanto instituição,

no movimento maior de produção e reprodução da sociedade (FARIA FILHO, 2014, p.20).

O processo de constituição do ensino público em Minas Gerais foi criado de acordo com os ideais liberais de João Pinheiro a partir de 1906, que propõe uma ampla reforma do ensino primário e do ensino normal ligada aos interesses de uma determinada concepção de sociedade e de política. A Reforma João Pinheiro foi promulgada pela lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, busca superar a precariedade, as péssimas condições do ensino público mineiro.

Em Uberlândia, a educação se tornou uma preocupação com o crescimento da cidade, várias escolas particulares foram criadas, nesse momento, a participação do governo na educação se restringiu a construção de poucos prédios escolares, na sua maioria, a iniciativa pública na educação se evidencia pelas escolas isoladas, onde normalmente as aulas eram oferecidas em residências ou lugares precarizados, insuficiência de materiais didáticos, alunos entregues aos cuidados de professores leigos.

Nos meados dos anos 50 a cidade de Uberlândia buscava se firmar como uma cidade estratégica no cenário mineiro e nacional. Para tanto, os dirigentes uberlandenses promoveram medidas para consolidar o seu plano de desenvolvimento, de acordo com esse propósito, os bairros periféricos foram importantes para a ampliação e concretização dos seus planos de expansionistas, junto a isso, o desenvolvimento da maquinaria agrícola, associado com outros fatores, promoveram a expulsão de famílias inteiras que viviam no campo, toda essa movimentação produziu um fenômeno conhecido como êxodo rural.

As iniciativas na educação pública na cidade foram mantidas pelo Estado, sendo que o município de ocupava com o ensino rural. O processo de criação e fundação do GEPMF coincide com o processo de desenvolvimento do bairro, os eventos acima citados possibilitam compreender os modos de pensar e fazer dessa época. No livro de matrícula da escola revela que a maioria dos pais exerciam profissões próprias do meio rural.

1.5. História da Alfabetização

O processo de alfabetização pode ser reconhecido como um fenômeno de longa duração porque no decorrer da história, os homens criaram várias formas de transmissão dos conhecimentos e das técnicas construídas socialmente para as gerações vindouras, e, aos poucos, os processos educativos foram sistematizados, se tornaram essenciais para que cada sociedade em particular, alcançasse outros patamares de desenvolvimento, diante disso, a educação atende também aos interesses políticos, sociais e econômicos dessa mesma

sociedade. Entretanto, o presente trabalho se insere em um evento de curta duração, pois, se restringe em conhecer as práticas das professoras alfabetizadoras que atuaram no GEPMF durante o período de 1963 até 1974 no qual esta instituição funcionou como grupo escolar.

Conforme foi citado anteriormente, no início do século XX, o que se evidenciava no país era o alto índice de analfabetismo da população, constatando assim, o atraso da sociedade brasileira, fruto da inexistência de políticas governamentais voltadas ao ensino de qualidade ao alcance de todos. Além disso, o país sofria com diversos problemas estruturais, e tinha o desafio de se constituir como uma nação, criar uma identidade para o povo brasileiro e se afastar do estigma de ser um país atrasado.

Diante disso, os grupos escolares foram pensados para responder a essa realidade, os mesmos começaram a ser construídos em São Paulo. Lentamente a iniciativa paulista foi espalhando, sendo adotada por alguns estados brasileiros, mas de maneira desigual, a disseminação e, por conseguinte, a expansão da rede educacional aconteceu com muitas deficiências e de maneira fragmentada, de acordo com o nível econômico e social de cada estado e esses organizaram seu próprio sistema de ensino em consonância com os diversos interesses das classes dominantes. Eles tinham autonomia para criarem leis ou reformas educacionais independentes de um poder central.

Segundo Romanelli (1987), as diversas soluções encontradas por cada estado, diante de tantas demandas, foram mediadas por muitas contradições que se revelam nas batalhas entre as oposições “os conservadores exerceram um controle quantitativo sobre a educação, ocasionado pela presença de dispositivos legais que tornaram a estrutura do ensino rígida, inelástica, seletiva e socialmente discriminatória” (ROMANELLI, 1987, p. 127).

Para a autora, existia uma preocupação entre os intelectuais, legisladores e administradores em busca de modernizar o Brasil, o caminho encontrado seria pela educação, para tanto, o país necessitava construir um sistema de educação pública que atendesse a esses ideais, enquanto as propostas para a educação não se concretizavam, a maioria esmagadora da população vivia “em profunda ignorância”, por conseguinte, somente uma parcela insignificante da população brasileira sabia ler, escrever e contar.

Para reverter tal realidade, a alfabetização constitui uma das condições para que a nação alcance o desenvolvimento e o progresso esperado, por conseguinte, investir em educação seria o caminho mais seguro e rápido para o país que alcançasse os patamares de outras sociedades mais desenvolvidas e prósperas. Dessa forma, as escolas públicas foram pensadas e organizadas atendendo os seguintes propósitos, combater o analfabetismo e civilizar a população.

O país estava vivendo um período de crise com a queda das grandes oligarquias que determinavam o destino nacional, dentro desse quadro, acenava a necessidade de reformas em todos os campos estruturais do país. Porém, a educação estava intrinsecamente ligada aos interesses das classes dominantes que buscavam formar mão de obra para trabalharem nas indústrias, então, a educação se torna uma das estratégias para permanecerem no poder, mascarando, assim, as suas reais intenções com a promessa de alavancar a economia nacional.

No campo educacional a criação de órgão central Associação Brasileira de Educação (ABE) foi um marco, para o qual a educação era uma prioridade nacional, de acordo com Veiga (2007) a ABE se diferenciava pelo nível intelectual dos seus idealizadores, por uma nova orientação pedagógica e também pela mudança dos objetivos e das metas da educação, que foi definida pelos termos “reinvenção da educação para adaptar os indivíduos a sociedade do seu tempo” (p. 254), à vista disso, a educação é promovida como alicerce nacional, ou seja, a educação como base de um projeto de reforma da sociedade brasileira.

Contrapondo a esse propósito Veiga (2007) nos conta que, Heitor Lyra da Silva um dos idealizadores da ABE, alertava que alfabetizar o povo brasileiro não seria suficiente, porque a educação sozinha não seria capaz de resolver os desníveis sociais e econômicos do povo brasileiro, caberia para a educação à função de alfabetizar o contingente de analfabetos, mas a escolarização não romperia com as condições de precariedade social e econômica vivida pela população, portanto, pensar de tal modo, seria uma “utopia”.

Entretanto, pela inexistência de um órgão centralizador com abrangência nacional, cada estado elaborou suas reformas educacionais, desse modo, foram geradas diversas reformas estaduais, então, diante da multiplicidade de propostas, essas se tornaram base de um intenso debate nacional sobre o papel e os caminhos da educação, porque os representantes estaduais de juntaram e elaboraram um plano educacional, que fosse implantado em todo o território nacional, de acordo os princípios da Escola Nova, ou seja, o ensino laico, gratuito e frequência obrigatória. A Constituição de 1934 incorporou parte desse plano educacional, mas os constituintes se contradizem, pois, os mesmos elaboraram cláusulas que restringiram a oferta da escolarização básica.

O que evidencia, nesse período, era o alto índice de analfabetos, entretanto, o ensino primário não era uma prioridade para o Governo Central. Esse nível de ensino esteve sobre a responsabilidade dos Estados que criava suas próprias leis de acordo com seu nível de desenvolvimento ou interesse político. Portanto, dentro do território brasileiro havia uma variedade de medidas que respondem às demandas educativas das primeiras letras, mas estas

se concretizam de diversas formas, e em níveis desiguais porque não havia o envolvimento da União com essa modalidade de ensino.

Apesar de não haver um consenso entre os interesses dos estados e o poder central, houve um aumento significativo dos grupos escolares, de acordo com Veiga (2011), esse fenômeno foi “percebido” em todo o território nacional, mas cada localidade aplicava um currículo, diante disso, havia uma grande variedade de currículos organizados de acordo com as demandas locais. Essa diversidade curricular é consequência da ausência de uma política nacional para a educação, por isso, o ensino estava sendo organizado pelos estados.

Esse panorama foi se transformando, os defensores da Escola Nova, haviam elaborado o Manifesto dos pioneiros da Educação (1932), os pioneiros da educação advogavam que a escolarização era um direito individual que deveria ser estendida e garantida para todos. Eram defensores da escola pública, gratuita, obrigatória e leiga, para eles a educação era um problema social, embora, os pioneiros tenham proposto uma nova diretriz para a educação, mas o fato mais relevante foi “uma tomada de consciência” dos educadores, esses foram influenciados pelo pensamento de Dewey, defensor dos pressupostos da Escola Nova.

Dando continuidade ao processo de mudanças, Francisco Campos responsável pela redação da Constituição de 1937, trouxe sua experiência na organização estrutural do ensino público mineiro, de acordo com a sua luta ideológica entre os pioneiros da educação e a despeito da oposição dos representantes da Igreja Católica, elaborou propostas educacionais de alcance nacional que teve o crédito de estabelecer um currículo seriado, a frequência obrigatória, a criação da figura do inspetor escolar e também criou oportunidades para as escolas particulares se organizarem. Entretanto, a Reforma Francisco Campos deixou à parte o ensino primário, o ensino profissionalizante e o curso normal, priorizando a formação da elite.

Em 1946, o Brasil vive o movimento de redemocratização do país e também pela reconstrução da educação, sobretudo com a promulgação do decreto-lei n.º 8.529 que propõe a reestruturação do ensino primário. Essa lei regulamenta o funcionamento dos grupos escolares, garante a gratuidade do ensino primário e define os recursos que a União, os Estados e municípios deveriam investir para a manutenção e desenvolvimento do ensino, especialmente, o ensino primário. A constituição de 1946 declara que a União seria responsável para pelas diretrizes e bases da educação nacional:

Entretanto, a concretização desse dispositivo constitucional só veio acontecer em 1961, pois o projeto de Lei enviado à Câmara Federal em

1948, assinado pelo Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani, acabou sendo arquivado. A partir de então o país vivenciou intensos debates em torno da centralização/descentralização do ensino, bem como em torno da questão da escola público/particular (SOUZA, 2012, p.60).

No final da década de 50 houve o “acirramento das discussões entre a escola pública e privada”, os defensores do setor privado, apesar de serem simpatizantes das diretrizes da Escola Nova, ainda assim, para os dirigentes das instituições privadas as questões didáticas pedagógicas não eram prioridade, portanto o que eles percebiam somente a ameaça aos seus interesses pela universalização das escolas públicas. A despeito de tantas discussões e divergências entre os membros da comissão escolhida para elaborar as diretrizes da educação brasileira, depois de um longo tempo de negociação foi aprovada a lei 4.024/61, que tratou das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Todavia, essa lei tentou harmonizar a diversidade de interesses para amenizar os conflitos e também, conciliar pensadores divergentes. Essa legislação não alterou substancialmente a legislação vigente, no entanto, segundo Romanelli (1978) o benefício dessa lei foi não ter fixado um currículo único para todo o país.

Os princípios que regeram o funcionamento do GEPMF foram regulamentados pela lei 4.024/61, nortearam assim, as práticas das professoras, desde a organização do tempo escolar, o ensino graduado, a grade curricular, e o agrupamento dos alunos em salas homogêneas de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Sendo assim, os grupos escolares foram um espaço privilegiado para sistematizar as práticas de alfabetização.

Mortatti (2000) defende que o processo de alfabetização é multifacetado, e esse é “um espaço estratégico” que revela como um “rito de passagem para o mundo público da linguagem e da cultura.” Em outra publicação, ela afirma que são muitos aspectos envolvidos no ensino inicial da leitura e da escrita:

O interesse pela alfabetização como área estratégica e cada vez mais autônoma (ainda que limitada) para a objetivação de projetos políticos e sociais decorrentes de urgências de cada época, ao mesmo tempo em que se vão produzindo reflexões e saberes que configuram o movimento de escolarização do ensino e aprendizagem da leitura e escrita e de sua constituição como objeto de estudo/pesquisa, evidenciando a alfabetização como o signo mais complexo da relação problemática entre educação e modernidade. (MORTATTI, 2006, p.13-14)

Alfabetização, segundo Scheffer (2008) é um termo que sofreu várias alterações conceituais, tanto no sentido quanto no significado, a princípio uma pessoa para ser reconhecida como alfabetizada deveria escrever o seu próprio nome, depois ser alfabetizado se evidencia pela capacidade individual de ler, escrever e interpretar fatos comuns do cotidiano. Nos anos 50, o ser alfabetizado deverá ler e escrever um bilhete, os anos 60

ampliam essas habilidades, considerando que a alfabetização deveria ser ocupada com o ensino da leitura e da escrita para que cada pessoa exerça um papel na sociedade.

Nos anos 70, a alfabetização se torna um direito de todos, portanto, a alfabetização não se limita à simples e arcaica transmissão do ensinar a ler e a escrever. Porém, ela adverte que as mudanças conceituais sobre o processo alfabetizador não alteraram significativamente os níveis de apropriação das habilidades iniciais da leitura e da escrita dos alunos. Mesmo com os esforços para modificar as práticas das alfabetizadoras pela capacitação continuada, adoção de novos métodos e novos materiais didáticos, inclusive por meio de novas abordagens para o ensino e aprendizagem dos alunos, nenhum progresso é visto de forma significativa.

O presente trabalho buscou compreender o processo de alfabetização que aconteceu no GEPMF, para tanto, buscou conhecer os caminhos trilhados pelas alfabetizadoras, na busca de estratégias que visam a melhoria da aprendizagem inicial da leitura e da escrita dos seus alunos. O próximo capítulo se ocupará dos avanços e retrocessos da alfabetização brasileira, mineira e uberlandense, adentrando no GEPMF para conhecer sua história.

2. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS

É preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer (MORTATTI, 2006, p.15).

Tratar sobre a temática da História da Alfabetização é, ao mesmo tempo, trazer a luz, as questões relativas à História da Educação. Segundo Magalhães (2004), essa área estruturou-se a partir de duas referências científicas: à história e à educação, no qual fazem parte de uma discussão maior da historiografia educacional. Logo, a História da Alfabetização compõe-se como um campo temático da História da Educação, sendo suas investigações importantes para contribuir na área em que se integra.

Assim, se a História da Educação, como domínio científico, “[...] evolui para um processo de progressiva construção identitária, quanto a especificidade do objeto e aos recursos de natureza metodológica e conceitual [...]” (MAGALHÃES, 2004, p. 80); a História da Alfabetização segue o mesmo percurso, apresentando algumas especificidades ao longo de sua consolidação. Constituem-se, então, segundo Maciel (2008), como um campo interdisciplinar, abarcando objetos como cartilhas, métodos de alfabetização, políticas de alfabetização, etc. Para a autora:

As últimas décadas do século XX marcaram um crescimento bibliográfico e acadêmico na área da alfabetização. Até meados da década de 1980, estudo e pesquisas sobre essa temática, voltavam-se quase exclusivamente para os aspectos psicológicos e pedagógicos, ou seja, quase exclusivamente para os processos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever, os aspectos fisiológicos e neurológicos, os pré-requisitos para a alfabetização e para os métodos de alfabetização (MACIEL, 2008, p.229).

Maciel (2008) nos chama atenção para as possibilidades de se pesquisar sob a égide da temática da História da Alfabetização, podendo essa produzir um repertório de investigações e pesquisas que não tratem apenas sobre clássica trajetória histórica da alfabetização no Brasil em seus vários períodos demarcados pela historiografia, mas também, de pesquisas que possam produzir conhecimento sobre as várias questões presentes nesse campo, como, por exemplo, prática de alfabetizadoras, trajetória de vida de professores alfabetizadores, concepções educacionais de alfabetização, etc.

2.1. História da Alfabetização nas Teses e Dissertações de Minas Gerais: um olhar sobre o Triângulo Mineiro

Neste sentido, para alicerçar esta pesquisa, de modo que demonstrasse sua contribuição para a área da História da Educação e, conseqüentemente, para a História da Alfabetização, fizemos a busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTDC), procurando evidenciar de que modo a História da Alfabetização aparece nas investigações desenvolvidas nos programas de pós-graduação (PPG).

Para tal, elegemos três palavras-chaves, sendo elas: *história da alfabetização, práticas de professoras alfabetizadoras e grupos escolares*. A partir dessas palavras-chaves catalogamos três categorias, sendo elas: *Alfabetização, as Práticas Alfabetizadoras e os Grupos Escolares*. Vale ressaltar, que nos trabalhos localizados, em sua grande maioria, aparecem pelo menos dois dos três termos. Além disso, quando optamos por falar do “*grupo escolar*”, buscávamos achar pesquisas que estivessem de alguma maneira, trabalhado com a temática. Porém, os resultados obtidos não foram diferentes quando colamos os outros dois termos, já que essa categoria abrange outros tipos de pesquisa que perpassam as temáticas como, por exemplo, de instituições educativas, o que nos fez passar um filtro dos trabalhos selecionados.

Logo, constatamos que ao colocarmos práticas de professoras alfabetizadoras e/ou grupos escolares no campo de busca do BTDC, aparecem os mesmos resultados de quando inserimos história da alfabetização, o que indica que os pesquisadores buscam, já no resumo e palavras-chaves, demarcar o campo temático de suas teses ou dissertações. Assim, os resultados desse levantamento é o conjunto das três categorias de análise, uma vez que compreendemos que estas não puderam ser separadas, uma vez que a prática de alfabetizadoras – objeto eleito para essa dissertação está na incursão tanto dos grupos escolares (o espaço das práticas) e também, da História da Alfabetização.

No que se refere, estritamente, ao levantamento feito junto ao BTDC, localizamos 98 teses e dissertações, com o termo *história da alfabetização*; 27 pesquisas, com o termo “*práticas de professoras alfabetizadoras*”; e, 283 resultados, com o termo “*grupo escolar*”, totalizando 408 trabalhos em PPG.

Como dissemos anteriormente, no termo “*grupo escolar*”, os trabalhos encontrados transitam entre os temas de instituições escolares, formação de professores, organização educacional, políticas educacionais, etc., sendo poucos que fazer parte do campo temático ao

qual estamos inseridos. Ademais, salientamos que o termo *alfabetização* e *alfabetizadoras*, comportam, também, teses e dissertações que não estão inseridas na área da História da Educação e, conseqüentemente, na História da Alfabetização.

Como esse banco de dados perpassa em todos os PPG do país, conseguimos visualizar as produções acadêmicas, que abrangeram o campo da História da Alfabetização, sobre oito Estados brasileiros, logo, não significa dizer que uma pesquisa desenvolvida em um PPG no Estado de Minas Gerais, seja um estudo legítimo desse local, podendo ser, por exemplo, uma investigação de um objeto localizado no Estado de São Paulo. Ao esclarecermos essa questão, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 1 - Pesquisas desenvolvidas no PPG sobre História Alfabetização

Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada.	Dissertação	Tese	Total
Bahia	01	-	01
Espírito Santo	02	01	03
Mato Grosso	08	-	08
Minas Gerais	09	03	12
Pernambuco	-	01	01
Rio Grande do Norte	01	-	01
Rio Grande do Sul	07	02	09
São Paulo	04	01	05
Total	32	08	40

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

Diante da tabela acima, foi possível constatar que os Estados que mais se produziu teses e dissertações sobre História da Alfabetização são: Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com total de 12 e 9, respectivamente. As temáticas elegidas pelos pesquisadores sobre os dois Estados transitam entre métodos de alfabetização, impressos, cartilhas, políticas de alfabetização, estado da arte de teses e dissertações, livro e leitura e práticas de professoras alfabetizadoras, como podemos constatar no **quadro 02**:

Quadro 2 - Temático de teses e dissertações defendidas sobre História da Alfabetização em Minas Gerais e Rio Grande do Sul

Estado	Cartilhas	Métodos de alfabetização	Impressos	Políticas de alfabetização	Práticas de professoras alfabetizadoras	Livro e leitura	Estado da arte	Total
MG	02	01	-	-	06	02	01	12
RS	03	02	01	01	-	02	-	09

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

Segundo o **Quadro 02**, fica evidente que os trabalhos desenvolvidos sobre *práticas de alfabetizadoras* são, majoritariamente, produzidos sobre Minas Gerais. São nesses quadros

mais amplos em que esta pesquisa se localiza, com o intuito principal, em contribuir sobre os conhecimentos no que tange a História da Alfabetização, circunscrita nas práticas de alfabetizadoras, no Grupo Escolar Padre Mário Forestan, entre os anos de 1958 a 1974. Diante disso, procuramos, então, destacar as pesquisas desenvolvidas sobre História da Alfabetização em Minas Gerais, para demonstrar a relevância da temática para a área da História da Educação, e portanto, para os conhecimentos relativos às práticas de professoras alfabetizadoras no Estado mineiro.

Conforme o levantamento feito no BTDC, localizamos 12 investigações, entre teses e dissertações, que tiveram como campo temático a História da Alfabetização mineira, como evidenciamos a seguir:

Quadro 3 - Teses e dissertações produzidas sobre o Estado de Minas Gerais

	Autor	Título	Nível	Ano	Instituição
1.	Francisca Izabel Pereira Maciel	Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à História da Alfabetização em Minas Gerais	Doutorado	2001	Universidade Federal de Minas Gerais
2.	Katia Gardênia Henrique da Rocha Campelo	Cartilhas de alfabetização: subsídios para a compreensão da história da alfabetização mineira (1930-1945)	Mestrado	2007	Universidade Federal de Minas Gerais
3.	Andréia Demétrio Jorge Morais	História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931 – 1961	Mestrado	2008	Universidade Federal de Uberlândia
4.	Rosa Maria de Sousa Martins	Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)	Mestrado	2009	Universidade Federal de Uberlândia
5.	Tânia Rezende Silvestre Cunha	História da Alfabetização de Ituiutaba: Vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado - 1957-1971	Doutorado	2011	Universidade Federal de Uberlândia
6.	Michelle Castro Lima	História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus -1955 a 1971	Mestrado	2011	Universidade Federal de Uberlândia
7.	Vanessa Ferreira Silva	História e Memória da Alfabetização em Canápolis-MG: Revisando cartilhas utilizadas no período de 1933-1971	Mestrado	2013	Universidade de Uberaba
8.	Vanessa Lepick	Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 A 1973	Mestrado	2013	Universidade Federal de Uberlândia
9.	Ana Paula Pedersoli Pereira	Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita (MG-1950/1960/1970)	Mestrado	2013	Universidade Federal de Minas Gerais
10.	Renata Silva Cruz	Considerações sobre a história da alfabetização em Minas Gerais e a	Mestrado	2016	Universidade Federal de Viçosa

		participação Helena Antipoff			
11.	Michelle Castro Lima	A formação das alfabetizadoras do Triângulo Mineiro e Alto do Paranaíba – Histórias construídas nas teses e dissertações – 1946 a 1979	Doutorado	2016	Universidade Federal de Uberlândia
12.	Monique Adriele Silva	História e Memória das Professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960 - 1971	Mestrado	2017	Universidade Federal de Uberlândia

Fonte: Produzida pela autora, 2018.

O primeiro trabalho encontrado é a tese de doutoramento de Maciel (2001), defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, inaugurando as pesquisas no campo da história da alfabetização mineira. A pesquisadora buscou reconstruir a prática pedagógica da professora Lúcia Casasanta, entre os anos de 1908 a 1989, atribuindo a ela como a defensora e propagadora, em Minas Gerais, sobre o método global de contos para alfabetização. Segundo a autora, por meio do acervo da professora, foi possível descobrir que Lúcia Casasanta contribuiu para a formação intelectual de várias gerações de professoras alfabetizadoras, sendo responsável, também, pela introdução do método global de contos para a alfabetização de crianças em Minas Gerais.

Em seguida, a dissertação defendida em 2007, por Campelo, teve como objetivo inventariar as cartilhas que circularam em Minas Gerais, entre os anos de 1930 a 1945. A partir do referencial teórico da história cultural e também, especificamente, da história da educação, a pesquisadora buscou compreender os vários aspectos que constituem o universo da consolidação e propagação das cartilhas nas escolas. Dessa forma, abordou no seu estudo, questões relativas a cultura escolar, gramática, livro didático, cartilhas de alfabetização e a história do processo de alfabetização. Tendo em vista a legislação do período elegido para investigação, Campelo analisou os reflexos destas na educação, principalmente no ensino primário, buscando compreender a reverberação das prescrições governamentais sobre o uso das cartilhas e as que eram adotadas nas escolas. Para a autora, a pesquisa não permitiu somente conhecer as cartilhas que estavam presentes nas escolas mineiras, mas também contribuiu, significativamente, para a história da alfabetização.

No ano seguinte, Moraes (2008), na sua dissertação de mestrado, discute sobre os processos de alfabetização e formação de alfabetizadoras, no que se refere aos saberes e práticas de alfabetizadoras em Ituiutaba, localizada no Triângulo Mineiro, entre os anos de 1931 a 1961. A partir da metodologia da História Oral Temática, a pesquisadora entrevistou três alfabetizadoras, que atuaram nas escolas públicas nas séries iniciais do município, tanto urbana como rural. De acordo com Moraes (2008), o estudo relevou o saberes e práticas desenvolvidas pelas alfabetizadoras, demonstrando o compromisso das mesmas com a

alfabetização das crianças em conformidade com as prerrogativas da época. Além disso, a pesquisadora considera que apesar das normativas do Estado mineiro e a formação das professoras, essas constituíam estratégias próprias para a alfabetização das crianças, o que conferiam a elas uma identidade do trabalho docente.

Em 2009, Martins buscou compreender como as professoras primárias atuaram no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, localizado em Uberlândia, entre os anos de 1930 a 1950. Fundamentada na metodologia da história oral temática e a pesquisa nos arquivos da escola e no Arquivo Público Municipal, a pesquisadora evidenciou, por meio das narrativas das professoras, de que maneira essas apropriaram os ideais republicanos. Para Martins (2009), as professoras tomaram para si o significado da educação republicana, os quais foram reproduzidos no modo de ser, pensar, sentir e agir, não apenas na vida profissional, mas também na vida pessoal.

Cunha (2011), em sua tese, dedicou-se em compreender as práticas vivenciadas por uma diretora e duas alunas, a História da Alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, em Ituiutaba, no período de 1957 a 1971, por meio da metodologia da História Oral. A pesquisadora buscou elucidar a experiência de ministrar aulas de alfabetização e ser alfabetizadoras em um período em que se utilizava apenas cartilhas. Nesse sentido, a autora constatou que as cartilhas utilizadas nessa época pelas alfabetizadoras foram a Cartilha da Infância e as Mais Belas Histórias, variando o método e a cartilha utilizada pelas professoras. Igualmente, Cunha (2011), verificou que o método global e método silábico faziam-se presente nas práticas das professoras, o que, segundo ela, contrariava a legislação vigente em que determinava que se utilizasse, exclusivamente, o método global. Como consideração da pesquisa, a autora apresenta que as professoras, ao longo de suas vidas, foram constituindo como alfabetizadoras, sendo as práticas carregadas de valores e representações que essas profissionais construíram e constroem ao longo de toda a vida. Logo, Cunha defende que as práticas das alfabetizadoras vão além das normas determinadas pela direção da escola e pelos órgãos governamentais mineiros.

No mesmo ano, Lima (2011), defendeu a dissertação que tinha por objetivo construir, a partir das práticas vivenciadas de algumas alfabetizadoras, por meio das narrativas orais, a História da Alfabetização no Grupo Escolar Bom Jesus entre os anos de 1955 a 1971. A pesquisadora identificou questões relevantes das práticas das alfabetizadoras e do processo de alfabetização infantil, constatando que este último seguia os moldes do Programa de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais. Além disso, analisou o Livro de Lili, As Mais Belas Histórias (Os três porquinhos) e Caminho Suave. Por meio das entrevistas, Lima (2011),

identificou que apesar do método global ser adotado pelo Estado mineiro, poucas professoras conseguiam alfabetizar a partir desse método, sendo a cartilha Caminho Suave presente em todo o período para suprir as necessidades dos alunos que não conseguiam acompanhar o método. Os resultados revelaram que as práticas das professoras alfabetizadoras foram carregadas de valores e representações que construíram e constroem ao longo do exercício do magistério primário. Logo, suas práticas vão além das normas determinadas pela direção da escola e pelos órgãos de Minas Gerais.

Dois anos após da publicação de Lima (2011), Silva (2013) abordou em sua pesquisa o modo em que o processo de alfabetização se constituiu historicamente no município de Canápolis, no Triângulo Mineiro, entre os anos de 1933 a 1971. Por meio das cartilhas de alfabetização encontradas nas escolas primárias, atas de reuniões de professores, diários de classe, legislação, etc. A pesquisadora buscou mapear as cartilhas utilizadas no município, sendo localizados três exemplares: Cartilha da Infância, Livro de Lili e As Mais Belas Histórias – Os três porquinhos. A partir do mapeamento das cartilhas, a autora constatou a existência de dois métodos de alfabetização nas escolas da cidade de Canápolis: o primeiro, método sintético, e, o segundo, método analítico. Com base no método histórico-dialético, Silva (2011) argumenta que seu trabalho contribuiu para desvelar a história e a memória da alfabetização em Canápolis.

No mesmo ano Lepick (2013), investigou os modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, no período de 1963 a 1973. Por meio da história cultural, com base na metodologia da história oral, a pesquisadora conseguiu retomar as experiências de alfabetizadoras nas escolas de ensino primário e seus modos de ensinar a língua portuguesa. Para Lepick (2013), a pesquisa permitiu a valorização das vivências das alfabetizadoras entrevistadas, ao mesmo tempo em que, as narrativas revelaram o que os documentos oficiais não permitiriam, devido a limitação da fonte. Para cumprir o objetivo, Lepick (2013) entrevistou quatro alfabetizadoras que trabalharam pelo menos cinco anos na mesma função no período estudado.

As fontes documentais, segundo Lepick (2013), foram usadas de maneira complementar ao estudo a partir das análises de materiais utilizados na escola pelas professoras. A autora da pesquisa constatou que no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, conservava-se os ideais dos primeiros Grupos Escolares instalados em Minas Gerais e as professoras alfabetizadoras seguiam as orientações da diretora quanto à utilização das prescrições do Programa de Língua Pátria. Do mesmo modo, verificou-se que o método do ensino para alfabetizar era o método global de contos e a cartilha adotada era As Mais Belas

Histórias, porém, esse método variava conforme a necessidade do aluno. Lepick (2013) argumenta que a diretora influenciava diretamente nas práticas de alfabetização dentro das salas de aula.

Ainda no ano de 2013, tivemos a publicação da dissertação de Pereira (2013), em que visou compreender as práticas de aprendizagem de leitura e escrita que circularam na socialização familiar por crianças na zona rural, no período de 1950 a 1970. A pesquisadora buscou relacionar os aprendizados da cultura escrita com a influência, ou não, da/na escolarização de práticas familiares, buscando entender modos de penetração da escola no ambiente doméstico, assim como a influência de outras instâncias sociais. Na metodologia de pesquisa, optou-se por utilizar a história oral, uma vez que permitiria acessar os sujeitos, abordando suas experiências de vida. No plano teórico, a investigação buscou dialogar com os estudos sobre alfabetização, história da alfabetização, letramento e cultura escrita que possibilitou evidenciar os diferentes modos de participação de indivíduos nas práticas culturais relacionadas à escrita. Para Pereira (2013), os resultados da pesquisa apontam que as mobilizações familiares em torno da transmissão - aprender a ler e escrever em casa - foram maneiras de proteção, seja pela distância da escola, ou pela falta de transporte dos filhos, ou por ser mulher, e ainda, por interesse pessoal. Ainda assim, os dados analisados pela autora demonstram que os pais investem no ensino da tecnologia escrita desde os cinco anos de idade e as experiências domésticas de transmissão dialogam com matérias e métodos escolares, mas também foram apreendidos aspectos singulares que mostram a invenção de maneiras de transmissão e a relação desse aprendizado com diversos usos que as famílias faziam da leitura e da escrita.

Somente três anos depois, Cruz (2016) teve como objetivo caracterizar a história da educação em Minas Gerais, de modo particular, o ensino de leitura e escrita, nas décadas 1920 a 1930. Como a própria autora referência em texto, ela terá como foco a história da alfabetização. Igualmente, Cruz (2016) buscou compreender a atuação da educadora Helena Antipoff à frente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, a fim de desvelar as contribuições de Antipoff para as práticas de alfabetização nas escolas públicas mineiras. Por meio das orientações da Reforma de 1927 e das pesquisas realizadas pelo laboratório de psicologia, a autora constatou que o programa de ensino mineiro instituiu o método global como o método eficaz para alfabetizar as crianças e coube ao laboratório de psicologia a aplicação de testes de medidas de inteligência e nível de maturidade para alfabetização. Os aspectos metodológicos da pesquisa incluíram pesquisa bibliográfica e análise de documentos, revelando que esse período de investimento na formação de

professores por meio da Escola de Aperfeiçoamento e a utilização da psicologia, fundamentaram a formação.

Segundo Cruz (2016), o trabalho junto ao laboratório inseriu as professoras-alunas em uma formação com bases científicas que lhes permitiram realizar pesquisas e levantar dados da realidade das crianças mineiras dos grupos escolares da Capital. Porém, a pesquisadora constatou que o desafio era que este conhecimento chegasse aos demais estabelecimentos de ensino do Estado, limitando a divulgação e a prática de novos métodos e técnicas de ensino.

No mesmo ano, Lima (2016) publicou sua tese de doutoramento, em que selecionou e analisou cinco teses e quinze dissertações que abordaram a temática de formação de professores para atuar na alfabetização no Triângulo Mineiro e Alto do Paranaíba, entre os anos de 1946 a 1979. No desenvolvimento do estudo, a pesquisadora utilizou-se da nova história cultural, tendo em vista que análise da formação de alfabetizadoras se fazia necessária a partir da investigação a respeito da cultura, representação e imaginário, pois os indivíduos dão sentido à mundo por meio dessa representação. Após as análises dos trabalhos selecionados, Lima (2016) defende que sua tese irá contribuir com a discussão a respeito da presença marcante das mulheres nas salas de alfabetização no período de 1946 a 1979, no sentido de evidenciar, também, o papel da Igreja Católica na formação primária. Para ela, por meio das teses e dissertações selecionadas, foi possível verificar que a escolha pelo magistério não foi motivada por um desejo, um dom ou um sonho de ser professora, mas sim, por desejo familiar, falta de condições financeiras e imposição moral feita pelos valores cristãos da Igreja Católica.

Por fim, o último trabalho localizado, foi o da Silva (2017), em que visou investigar as práticas das professoras no Grupo Escolar Brasil, localizado em Uberaba, no período de 1960 a 1971. A metodologia eleita foi a história oral temática, que permitiu retomar as experiências e vivências das professoras em sala de aula nos modos de ensinar língua pátria, moral, civismo e higiene. A pesquisadora entrevistou cinco sujeitos, sendo duas professoras de terceira série e uma de quarta série, além de dois ex-alunos que concluíram o ensino primário no Grupo Escolar Brasil. Como resultado, Silva (2017) constatou que os planejamentos das professoras eram feitos com a orientação da diretora e do Programa de Ensino Primário Elementar.

Diante dos trabalhos elencados, constatou-se alguns fatos, nos quais representam as localidades em que se produzem teses e dissertações sobre a temática história da alfabetização em Minas Gerais. Dos doze trabalhos localizados, três são da Universidade Federal de Minas

Gerais (UFMG), sete são da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), um da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e um da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Igualmente, podemos separá-los em duas categorias, conforme o caminho metodológico encontrado para o desenvolvimento das pesquisas: as primeiras são das investigações que utilizaram da metodologia da pesquisa documental, sendo elas: Maciel (2001), Capelo (2007), Silva (2013), Cruz (2016) e Lima (2016); já a segunda, são das investigações que utilizaram da história oral, sendo elas: Moraes (2008), Martins (2009), Cunha (2011), Lima (2011), Lepick (2013), Pereira (2013) e Silva (2017). Dessa última categoria, verificamos que dos sete trabalhos, apenas o de Pereira (2013), não foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFU.

Retomando o **Quadro 02**, podemos ainda detalhar quais os objetos centrais, com seus respectivos pesquisadores, que fizeram presente nas investigações desenvolvidas nos PPG, para compreender as várias facetas da História da Alfabetização em Minas Gerais, sendo eles:

Quadro 4 - Objetos elegidos para as pesquisas de História da Alfabetização

Objeto	Autor	Total
Métodos	Maciel (2001)	01
Cartilhas	Campelo (2007); Silva (2013)	02
Práticas de professoras alfabetizadoras	Moraes (2008); Martins (2009); Cunha (2011); Lima (2011); Lepick (2013); Silva (2017)	06
Estado da Arte	Lima (2016)	01
Leitura e escrita	Cruz (2016); Pereira (2016)	02
Total	-	12

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

Por meio desses dados, fica evidente, mais uma vez, que *práticas de professoras alfabetizadoras*, tornou-se tendência nas pesquisas desenvolvidas nos PPG. Porém, conforme a leitura dos trabalhos, pudemos constatar que os pesquisadores que optaram por esse objeto não reduzem suas análises nele mesmo, uma vez que, segundo a maioria dos autores escolhidos, para tratar de práticas de alfabetizadoras é preciso, também, trazer as questões relativas aos métodos, as cartilhas, a legislação, a estrutura da instituição, entre outros. Assim, compreendemos que não há como analisar prática de alfabetização sem tocar nos assuntos que perfazem a História da Alfabetização, isto é, ao mesmo tempo, estudar o todo e a parte, o micro no macro – e vice-versa (PROST, 1996; GINZBURG, 1991).

Ao olharmos para esses dados detalhadamente conseguimos ir além dessas análises feitas anteriormente, pois é possível verificar quais são os lugares mais estudados das teses e dissertações encontradas no BTDC. Dessa maneira, dos doze trabalhos encontrados, sete são referentes a História da Alfabetização no Triângulo Mineiro, que contemplam as cidades de:

Ituiutaba (MORAIS, 2008; CUNHA, 2011), Uberlândia (MARTINS, 2009; LIMA, 2011; LEPICK, 2013), Canápolis (SILVA, 2013) e Uberaba (SILVA, 2017). O que demonstra uma forte preocupação dos pesquisadores em compreender esse campo dentro da região triangulina, uma vez que, por mais que apresentem um grande número de trabalhos, comparados a outras localidades, ainda sim, é uma temática de carece de mais investigações.

Defronte a todas essas análises, acreditamos e defendemos que essa pesquisa está situada junto aos trabalhos na área da História da Educação, dentro da temática História da Alfabetização, tendo como foco principal, as práticas das alfabetizadoras, dentro do Grupo Escolar Padre Mário Forestan, no período de 1958 a 1974. Justificamos, então, que a escolha por esse objeto nos permite compreender outros aspectos que não seja apenas o modo no qual as professoras atuavam dentro das salas de aula, mas também, a partir das investigações desenvolvidas anteriormente, existe necessidade de abordar aspectos como cartilhas, métodos, legislações, história da instituição, entre outros, para que possa compor o quadro maior da História da Alfabetização e, conseqüentemente, contribuir para os conhecimentos da História da Educação.

2.2 As legislações do ensino primário no período de 1958 a 1974

Essa pesquisa teve como recorte temporal entre os anos de 1958 e 1974; nesse ínterim, o país vivenciou dois momentos importantes dentro do sistema educacional brasileiro, esses se revelaram contraditórios entre si, portanto, acarretaram fortes alterações nas concepções de educação, de escola e da organização do ambiente escolar e, sobretudo, na forma de transmitir o conhecimento.

No primeiro momento, foi marcado pela mobilização dos intelectuais que defendiam a escola pública, retomando os ideais republicanos do século XIX que desejavam que a educação elementar fosse oferecida para toda população, para atingir esse objetivo, os republicanos implantaram os grupos escolares que foram pensados e construídos para atingir esse propósito. Portanto, as escolas primárias foram construídas para enfrentar o analfabetismo, no entanto, nos meados da década de 60, somente 50% da população brasileira em idade escolar tinha acesso ao ensino formal, confirmando as estatísticas que demonstravam que os índices de analfabetos permaneciam altos, segundo Romanelli (1987), pela incapacidade do sistema educacional em atender a demanda escolar da população.

O segundo momento, ocorreu após o golpe militar de 1964, quando muitos intelectuais foram perseguidos por suas ideias. O governo militar adotou uma educação de caráter antidemocrática, em que os espaços escolares, por conseguinte, os professores foram usados

para disseminar a ideologia do governo. De acordo com Germano (2005), a década de 1970 foi a fase áurea da repressão e o controle era intenso, embora, seja o momento que o Estado obteve o maior grau de consenso e de legitimação social, foi nesse cenário que “o clima reinante no país se caracteriza, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico” (GERMANO, 2005, p.160), dentro desse cenário, instituiu-se a Lei 5.692/71, em 11 de agosto de 1971, que promulgou as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, reformando o antigo ensino primário, ginásial e médio. A promulgação das novas diretrizes para a educação aconteceu sem resistência da população, e também sem nenhuma reação dos opositores do governo, a falta de participação se justifica por causa do enfraquecimento dos movimentos estudantis, que promoveram, anteriormente, vigorosas manifestações contra a ditadura militar.

Entretanto, para compreender o processo histórico, se faz necessário retornar o período anterior, em que as transformações políticas e sociais influenciaram o rumo da educação nacional. No período da Era Vargas, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) ao mesmo tempo em que se intensificou o investimento no ensino primário e normal e a massificação da escola pública. Foi nesse espaço que os intelectuais encontraram o campo de debate para reformulação da escola, sendo as discussões barradas pelo regime ditatorial de Vargas.

Todavia, com a crise do governo varguista, a partir de meados de 1945, o período de redemocratização no ano seguinte foi marcado com a saída de Getúlio Vargas da presidência e o fim da Era Vargas. Logo, foi ao final de seu governo em que a educação fora tratada de forma mais incisiva, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino. Essas leis promoveram transformações, principalmente, para o ensino primário e normal, traçando diretrizes e normatizações para todo território nacional:

A lei de 1946 organizou o ensino primário em duas modalidades: fundamental e supletivo. A primeira destinava a crianças de 07 e 12 anos e subdividida em ensino elementar (quatro anos) e complementar (um ano). Já o supletivo tinha a duração de dois anos e voltava a jovens e adultos (VEIGA, 2007, p. 283).

Foi a partir dessas reformas, que o governo começou a legislar sobre o ensino primário mais intensamente, definindo suas diretrizes, tomando para si a responsabilidade sobre parte do financiamento da educação e, também, definindo o percentual que cada estado e município deveriam investir em educação. Essas leis foram importantes para promover o ensino primário, uma vez que a preocupação com essa modalidade de ensino se justifica por essa

ocupar com alfabetização. O enfrentamento dessa situação não se restringiu à publicação das leis, mas também pela construção de grupos escolares. Segundo Saviani (2011), os grupos escolares se definem como modelo estrutural criado:

[...] para reunir em um só prédio de quatro ou dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar[...]Na estrutura anterior, as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e uni-docentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo dos alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídos pelos grupos escolares (SAVIANI, 2011, p. 171-172).

Os grupos escolares adotaram um modelo funcional tanto na questão estrutural e quanto pedagógica. Esses estabelecimentos de ensino que surgiram com o advento da Primeira República, ao final do século XIX, buscaram instituir um novo modelo educacional, para a constituição do cidadão. Esse modelo escolar se legitimou ao longo do século XX, tornando-se uma referência no que tange os processos de escolarização, de maneira que melhorasse os níveis de aprendizagem dos alunos e exigindo uma formação específica dos professores. Seria então, o grupo escolar:

Uma escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2004, p. 114).

Enquanto os grupos escolares alastravam-se pelo país, o ensino primário tornava uma realidade, embora essa modalidade de ensino não esteja ao alcance de toda a população. Em 1948, o ministro Clemente Mariani, ministro da Educação e Saúde Pública, formou uma comissão liderada por Anísio Teixeira e essa foi dividida em três subcomissões, sendo que cada uma delas se responsabilizou por um nível educacional. As discussões eram em torno da elaboração das diretrizes e bases para a educação brasileira, no entanto, não houve um consenso entre seus membros, pois, os mesmos tinham interesses adversos, as disputas se deram entre os defensores das escolas públicas e os representantes do ensino privado.

No ano de 1953, o referido ministério desmembrou-se e foi criado o Ministério de Educação e Cultura (MEC). As divergências entre os representantes da Escola Nova, os representantes do ensino privado e os membros da Igreja determinaram a criação de um

movimento em defesa da escola pública, liderado por Fernando de Azevedo suas ideias e convicções encontraram uma forte oposição no seio da Igreja Católica, que naquele momento eram os detentores do monopólio do ensino particular no país, dessa forma, a “implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita”, seguindo os ideais dos pioneiros da educação, se tornou uma ameaça aos domínios da escola privada.

E assim, a década de 50 foi definida pelo recrudescimento das disputas entre os defensores da escola pública *versus* os defensores da escola particular, a situação se agrava quando o deputado Carlos Lacerda apresenta no Congresso Nacional um substitutivo, que se tornou conhecido como Substitutivo Lacerda, esse documento manifesta a favor dos interesses da escola particular, esse grupo se fortalece quando recebe o apoio da Igreja Católica, suas argumentações se restringiam ao campo doutrinário, considerando que as famílias e a Igreja tinham a primazia em questão de ensino e que o Estado deveria exercer o papel de secundário no campo educacional, desde que continue pagando subversão aos estabelecimentos privados.

Os defensores da escola pública encontraram apoio da opinião pública e alguns órgãos da imprensa, quando no âmbito da defesa da escola pública, vários professores e reconhecidos intelectuais defensores da Escola Nova, se juntaram e produziram um documento, diferente de 1932, o “Manifesto de 59”, que tratava dos aspectos gerais da política educacional brasileira, porém, essa declaração foi publicada sem mencionar os aspectos didáticos- pedagógicos do ensino.

O Manifesto de 59 fez um breve diagnóstico da educação brasileira, que reverberou em punição contra as vítimas do abandono do Governo no campo educacional, cuja realidade era vivenciada por uma parcela significativa da população, apontou que os reais problemas das escolas públicas são causados pela falta de uma política racional para a educação e se agrava “pelo crescimento demográfico; o processo de industrialização e urbanização em ritmo acelerado, as mudanças econômicas e socioculturais” (SAVIANI, 2011).

Depois de tantas discussões, após 13 anos de adiamentos, foi publicada a lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB), lei de nº. 4.024/61, de acordo com Veiga (2007, p.285) “manteve a autonomia administrativa dos estados dos estados em relação ao ensino primário e ao normal”, além de estabelecer os princípios educacionais para todo o Brasil e seguindo os critérios defendidos pelos escolanovistas, portanto, a educação como direito de todos, respeitando valores como a solidariedade e a liberdade. No entanto, o Estado brasileiro não honrou o compromisso de proporcionar a educação elementar para todos. A negligência das políticas governamentais abriu um precedente para que o ensino privado se organizasse e

criasse as possibilidades para obter subvenções e financiamentos por parte do governo para construir e ampliar suas redes de escolas particulares.

Os anos entre 1946 e 1964, são considerados por muitos pesquisadores como os mais férteis para história da educação brasileira. E foi neste cenário que o GEPMF, objeto do presente estudo, teve sua construção planejada. Nesta época, diversos educadores estavam formulando seus estudos e aplicando suas pesquisas que influenciavam a educação em busca de transformações.

Como fator de transformações de mudanças, os grupos escolares – criação dos republicanos – para “civilizar o povo brasileiro”, foi constituído para ser um fator de transformação social, desde então, a educação foi vista como fator de desenvolvimento, não conseguiu responder prontamente a este propósito, principalmente, por falta de investimentos na área educacional. Embora houvesse acelerado o processo de urbanização por causa do setor agrícola, as iniciativas bem-sucedidas na constituição das indústrias e o crescimento populacional, o processo educacional brasileiro esteve em descompasso em relação ao desenvolvimento esperado. No entanto, [...] a demanda social de educação se transformou em fator-chave da expansão do ensino no Brasil e com está expansão, [...] não criou, todavia, as condições para as mudanças mais profundas, permanecendo a mesma estrutura da escola (ROMANELLI, 1978, p. 70).

À vista disso, apresentaremos um quadro com as taxas de analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos, entre as décadas de 40 até a década de 70. Considerando que o crescimento populacional e o acelerado crescimento urbano exigem um sistema educacional que atenda suas necessidades de alfabetização, sendo que uma parcela da população não tinha acesso à educação formal.

Tabela 1 - Evolução do analfabetismo no Brasil, de 1940 a 1970.

Anos	População de mais de 15 anos	Analfabetos de mais de 15 anos	Taxa de analfabetismo	População de 15 a 39 anos	Analfabetos de 15 a 39 anos	Taxa de analfabetismo
1940	23.639.769	13.279.899	56,17 %	16.515.300	8.937.282	54,11 %
1950	30.249.423	13.272.432	50,48 %	20.911.777	9.964.060	47,64 %
1960	40.187.590	15.815.903	39,35 %	27.017.011	9.422.610	34,87 %
1970	54.336.606	17.936.887	33,01 %	35.954.488	9.911.744	27,56 %

Apud Romanelli (1978, p. 75). **Fonte:** Censos demográficos de 1940, 1950, 1960 e 1970 extraídos da Educação no Brasil, M.E.C.

É inegável que os índices de analfabetos se declinam no decorrer dos anos, a expansão dos espaços escolares físicos fora evidentes, mas a eficácia da alfabetização ainda é causa de preocupação, porque o desempenho escolar dos alunos não se alinhou aos objetivos do combate ao analfabetismo. Existia um consenso que o remédio para o analfabetismo seria a construção de escolas, porque surgiram outros fatores, portanto, o aumento quantitativo de escolas construídas, não foi suficiente, especialmente, pelo crescimento demográfico, fator que deixou um grande contingente fora da escola, desigualdade de oferta educacional entre o espaço urbano e o rural, falha na integração do ensino em nível nacional e o alto número de repetência entre os alunos, fato que impediu o ingresso de outros alunos já com idade escolar. Esses elementos, explicam a não concretização dos objetivos propostos no combate ao analfabetismo, agravando a situação, pela deficiência na qualidade do ensino.

Diante da discrepância entre o modelo político e a expansão econômica instalou-se uma crise social que precisa ser resolvida. E, para levar a política e a economia para o mesmo rumo, de forma a eliminar os obstáculos que interpunham à inserção do capitalismo industrial, foi instaurado o “Golpe Militar de 64”, que desencadeou um processo de reorientação do ensino no país (LIMA, 2011, p. 39).

A intervenção militar de 64 que teve apoio dos setores civis da sociedade brasileira, que foram articulados para combater a ameaça do comunismo. O país que presenciava o desmanche dos princípios democráticos, recebia o novo regime de forma contraditória, pois, havia uma insegurança entre as pessoas motivada pela repressão sistêmica do governo ditatorial. A equipe econômica do governo ditatorial trabalhava em cima de metas, as mesmas apresentavam altas taxas de desenvolvimento, desse modo, a população foi enganada por este falso desenvolvimento, mesmo assim, a maioria preferia acreditar na falsa estabilidade, a lutar por liberdade. No entanto, aqueles que denunciavam as torturas, que lutavam contra a censura, ou que exigiam eleições diretas, na opinião popular, esses eram considerados inimigos do país, e, só queriam atrapalhar a prosperidade vivida (GERMANO, 2005).

Portanto, o cenário vivido pela população era contrário as propagandas do governo. Em nosso país não havia liberdade de expressão ou direitos políticos, já que a Constituição de 1969 e os Atos Institucionais (AI), em especial o AI5, determinou o fim de qualquer possibilidade de oposição ao regime militar, bem como distanciou totalmente nossa sociedade de qualquer possibilidade de prática democrática. (GERMANO, 2005).

Nesse contexto, temos a publicação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que trata da reforma do ensino fundamental e médio, conhecida como uma segunda LDB brasileira. Essa fora recebida sem a oposição dos grupos que outrora haviam travado acirradas disputas na elaboração e promulgação LDB de 1961.

Para que tal condição fosse favorável aos interesses do governo militar, houve primeiro, um acordo entre o governo e a igreja católica. Esse acordo consistiu no compromisso do governo manter o ensino religioso dentro da grade curricular nas escolas públicas e privadas, embora fosse uma disciplina facultativa, permanecendo assim, na grade curricular dos referidos estabelecimentos escolares, dentro dos horários escolares, tanto para o 1º quanto para o 2º grau. Tais medidas foram estratégicas e utilizadas para neutralizar os opositores. Parte da liderança estudantil e dos intelectuais não considerava o setor educacional uma prioridade, pois, os mesmos concebiam que suas lutas eram contra a forma ditatorial do governo, ou seja, eles lutavam contra a ditadura.

Germano (2005) indaga sobre os motivos que levaram o Estado a se comprometer com a reforma educacional expressa na Lei nº 5.692/71, sendo que a mesma garante a obrigatoriedade escolar para o ensino de 1º grau e estabelece o ensino profissionalizante em nível de 2º grau. Esse posicionamento pode ser justificado como uma nova artimanha dos dirigentes nacionais para se manter no poder, simulando uma falsa neutralidade do governo diante das questões básicas, mas na realidade, estavam perpetuando as causas das desigualdades sociais. Dessa forma, a política adotada pelo governo isenta da responsabilidade de diminuir as desigualdades sociais, renovando, permanentemente, os mecanismos de exclusão e exploração das classes privilegiadas da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, o Estado antecipa as reivindicações populares, “a política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação das classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o status social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia ligada ao lucro” (GERMANO, 2005, p. 165-166).

Romanelli relata que foi aprovado pelo Governo Federal um plano de metas que deveria ser executado entre 1962/1970, essas foram definidas pelo nível escolar, para o ensino primário as matrículas deveriam atingir 100% dos alunos com idade entre 7 e 11 anos, as matrículas dos alunos nas séries seguintes deveriam atingir 70% dos alunos, em nível médio as matrículas de 50% da população escolar e o ensino superior teve como meta atingir a metade do contingente que terminou o ensino médio. A situação, quanto às metas, em 1971, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou os dados estatísticos sobre a escolarização que se consolidou:

- a) 73,61 % da população de 7 a 11 anos;
- b) 52,24 % da população de 12 a 24 anos;
- c) 27,9 % da população de 15 a 18 anos;
- d) 62,24 % da população que concluiu o ensino médio (ROMANELLI, 1987, p.186).

De acordo com esses dados, as metas foram parcialmente atingidas, com exceção do ensino superior, nível em que as metas foram superadas, todavia, a questão nevrálgica para o plano de metas consistiu no grande número de alunos reprovados, esses não conseguiram avançar nos seus estudos permanecendo nas séries iniciais do ensino primário, o alto índice de reprovação foi uma das causas do não cumprimento das metas, mas a situação da escola primária se agravou porque foi o nível de ensino que não recebeu os recursos definidos pelas diretrizes e bases, dessa forma, a escassez de financiamento atingiu, sobretudo, os alunos oriundos das classes menos favorecidos da sociedade, pois, foram os que apresentaram menor rendimento escolar.

O balanço do ensino no período militar revela que houve um aumento significativo do número dos alunos matriculados. O aumento quantitativo de alunos matriculados, a ampliação das vagas aconteceu pelo aumento de turnos, conseqüentemente, diminuiu a carga horária e assim, o aumento de oferta escolar aconteceu em detrimento da qualidade.

Em que pese à expansão da matrícula, os problemas crônicos da educação permaneceram, alguns até agravaram, ao longo do período. A ampliação de ofertas de vagas nas escolas públicas, portanto, se revestiu de um caráter meramente quantitativo, através da diminuição da jornada escolar e do aumento dos turnos que comprometeram a qualidade do ensino (GERMANO, 2005, p. 169).

Dessa forma, a situação da educação se agravou em decorrência da política do Governo Federal ao conter os gastos com a educação. A falta de investimentos na área educacional foi decisiva para que a educação apresentasse um desempenho insignificante, constatado pela precarização dos prédios escolares e o aumento dos professores leigos, além dos baixos salários pagos aos professores, por todas essas circunstâncias, agrava as condições e a qualidade de trabalho dos professores.

O setor educacional atuou de acordo com os propósitos dos militares, pois estes buscavam valorizar a educação para o trabalho, em detrimento da formação intelectual dos alunos, também procurou difundir pela disciplina “moral e cívica”, o meio da qual a população foi doutrinado a valorizar um patriotismo que só servia para atender aos interesses da elite dominante. Este patriotismo difundido pela propaganda valorizava o Brasil, sem levar em conta o seu povo, pois, lhe usurpava a liberdade, de se expressar e de viver, pois, num país em que impera um regime ditatorial, não há lugar para a democracia, por conseguinte, não há espaço para a liberdade. Segundo Saviani (2008) o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje, pois, nesse momento histórico a burguesia buscou consolidar seu poder.

Em consonância com outras pesquisas que abrangem esse recorte temporal, a presente pesquisa “se dá em um período contraditório, no qual a democracia foi suprimida e apesar dos movimentos de refutação ao regime, a ditadura militar reinou no país” (LIMA, 2011). Os militares governaram o Brasil por 21 anos, trazendo mais infortúnios para as camadas menos favorecidas, aumentando a distância entre os mais ricos e os mais pobres da nossa sociedade, mas outros setores institucionais brasileiros sofreram sanções e conviveram com medidas restritivas da liberdade individual e coletiva, inclusive, o setor educacional.

2.3 História da alfabetização no Brasil

Mortatti (2008) define que a história da alfabetização brasileira, em especial de São Paulo, pode ser conhecida por quatro movimentos históricos definidas por características próprias que se fundamentam nos métodos de alfabetização e que permanecem no campo de disputas entre o novo e o antigo:

Esses momentos e suas principais características sinteticamente: 1º momento (1876 a 1890) – disputa entre defensores do então ‘novo método’ da palavrção e o dos ‘antigos’ métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º momento (1890 a meados de década de 1920) – disputa entre defensores do então ‘novo’ método analítico e o dos ‘antigos’ métodos sintéticos; 3º momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) – disputa entre defensores dos ‘antigos’ métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então ‘novos’ testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos ‘novos’ métodos mistos; 4º momento (meados da década de 1980 a 1994) – disputa entre os defensores da então ‘nova’ perspectiva construtivista e os dos ‘antigos’ testes de maturidade e dos ‘antigos’ métodos de alfabetização (MORTATTI, 2008, p. 95-96).

De acordo com o recorte temporal dessa pesquisa, nos interessou o terceiro momento que abrange os meados de 1920 até o final da década de 70. A partir da década de 30, a sociedade brasileira estava vivenciando o processo de transição entre o rural e o urbano, o desenvolvimento industrial, o surgimento dos centros urbanos e o aumento da população nesses centros. Essa realidade provocou uma demanda muito grande pela educação, visto que havia no país um elevado número de analfabetos, portanto, a escolarização se tornou uma necessidade, uma via para atender aos anseios da época. Vale lembrar que nesse período, o movimento da Escola Nova ganhou força no ambiente educacional, quando líderes desse movimento publicaram um documento intitulado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, defendendo um modelo mais moderno de ensino, voltado para uma educação mais próxima da realidade dos alunos e seus interesses, esse movimento teve como base as ideias do filósofo americano John Dewey.

Os índices de analfabetos eram altos, por isso, o analfabetismo no Brasil foi tratado como uma doença, configurando-se como uma incapacidade individual, exigindo medidas governamentais para combater “esse mal”, porque o analfabetismo era apontado como causa do baixo desempenho econômico do país e responsável pela precária situação educacional, social e cultural do Brasil. Tomando o analfabeto como aquele que é excluído:

Atentar para a dimensão histórica da alfabetização é também uma opção política e social, ainda mais quando nos deparamos com o fenômeno do analfabetismo, que tem como consequência excluir uma parcela significativa de cidadãos brasileiros de se tornar usuários efetivos das habilidades da leitura e da escrita no convívio escolar (MACIEL, 2008, p. 228).

Tal fato nos levou a traçar um breve histórico da alfabetização, a priori, essa pesquisa, priorizou conhecer os métodos usados pelos professores na etapa inicial do ensino, reconhecido como um dos aspectos do processo do ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita, ou melhor, a alfabetização. A concepção tradicional da alfabetização se viabilizou pelo método sintético e pelo método analítico. O primeiro pode ser dividido em alfabético, fônico ou silábico que se caracteriza pelo ensino das unidades menores da língua para o todo, isto é, o processo de alfabetização inicia com o ensino das letras, das sílabas ou fonemas, evoluindo gradativamente em nível de complexidade até chegar às unidades maiores como as palavras, frases e texto; em contraposição, o segundo se caracteriza pelo ensino do todo dividido em partes menores, os professores que adotam o método analítico apresentam o texto ou a historieta como um todo - global, para depois trabalhar as frases, as palavras, e por último as sílabas.

No entanto, a alfabetização é um fenômeno complexo, que não se restringe aos métodos, pois tem uma natureza processual que envolve aspectos psicológicos, psicolinguístico, sociolinguístico e linguístico, tornando a alfabetização um processo multifacetado que recebe influências sociais, culturais e políticas. Todos esses aspectos refletem nos métodos, nos materiais didáticos, sobretudo, nas práticas do professor.

Soares (1985, p.20) descreve a alfabetização como “um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, considerando que o processo de alfabetização não se esgota na aquisição dessas habilidades, embora tenha também essa especificidade quando se trata da aquisição inicial da leitura e escrita:

Ler e escrever significam o domínio da mecânica da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (SOARES, 1985, p.20).

Mas esse processo de aquisição da língua vai além, não se restringe a especificidade da etapa da alfabetização, pois o processo de desenvolvimento da língua é contínuo e permanente, “sem dúvida a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, mas também é um processo de compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 1985, p.20), engloba o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que se concretiza pelas habilidades de comunicação, compreensão de mundo, aquisição e transmissão de conhecimentos.

Segundo Frade (2012) a história da alfabetização necessita ser analisada conceitualmente e metodologicamente por dois aspectos, o primeiro se subdivide em três questões:

a) O que caracteriza o conteúdo da aprendizagem da escrita e sua relação com o que chamamos de alfabetização; b) a identificação do momento em que o ensino/aprendizagem ocorre, ou seja, do tempo de aquisição de uma competência gráfica; c) a identificação das técnicas intelectuais que são construídas para que a escrita, como sistema e como prática, seja transmitida às novas gerações e como isso envolve metodologias e racionalidades gráficas presentes nos materiais (FRADE, 2012, p. 179).

Portanto, o processo inicial do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita passa primeiro pela compreensão conceitual, a alfabetização é um processo marcado por rituais e conteúdos específicos que possibilitavam a transmissão e aquisição de habilidades específicas que se concretiza pela apropriação do sistema alfabético e a intrínseca relação entre os grafemas e os fonemas. A alfabetização é um processo individual, pois exige uma construção de habilidades específicas em relação aos fonemas e grafemas que se consolida por um progressivo domínio, ou seja, exige tempo para sua apropriação, pois, esse nível de ensino tem suas particularidades:

Quando se aprende a ler e a escrever, aprende-se um sistema arbitrário, dotado de certa permanência como sistema e exercita-se o uso dos instrumentos e suportes que acompanham, no corpo, as aquisições cognitivas e culturais (FRADE, 2012, p. 179).

Embora, muitos pesquisadores tenham pensado a alfabetização como fim social, as expectativas e os fins da alfabetização não são os mesmos em todas as sociedades, é um fenômeno que pode ser interpretado de diversas formas e essa, pode ter diversas funções e fins, e assim, o conceito de alfabetização carrega em si as características culturais, econômicas, tecnológicas em consonância com uma dada realidade e contexto social, no entanto, cabe investigá-la também como processo histórico de transmissão e aprendizagem de técnicas voltadas para a leitura e escrita inicial:

Podemos conceber uma história da alfabetização como o estudo de formas pretéritas de ensino/aprendizagem da tecnologia da escrita; de sua manifestação no contexto das instituições as mais diversas; dos métodos para a sua transmissão; dos materiais que estão em jogo na sua apropriação, das práticas apreendidas pelos sujeitos e grupos sociais em torno do processo inicial da escrita e de seus efeitos sociais e culturais na sociedade (FRADE, 2012, p. 180).

O segundo aspecto, refere sobre os termos ou expressões usadas historicamente para nomear as práticas iniciais de transmissão e apropriação da leitura e da escrita que usualmente é conhecida como alfabetização, cuja nomenclatura sofreu alterações ao longo da história que se revelam pelos “discursos e materiais conservados” como a denominação “Escola de primeiras letras”, demonstra a importância dessa etapa de escolarização, como um “divisor de águas”, dada a sua relevância, considerada como fundamental para o acesso ao mundo das letras e também uma “tarefa essencial da escola”.

Antigamente, por causa de carência material, sem o suporte para a escrita, o processo da leitura e da escrita eram trabalhadas como etapas distintas da alfabetização, por isso, a expressão “primeiras letras” trata especificamente da leitura. Posteriormente, quando os suportes da escrita foram disponibilizados e se tornaram de fácil acesso, os dois processos passam a ser trabalhados juntos. A alfabetização é um nível de ensino que tem característica própria, mas também um território de disputas entre as inovações pedagógicas e os movimentos de resistências, criando aspectos de permanências que evidenciam pelos métodos:

Dentre as semelhanças e permanências, podem-se observar, por exemplo, as relacionadas: com a "questão dos métodos", uma vez que, mesmo postulando a mudança dos métodos de alfabetização, no cada âmbito dessa querela os sujeitos se movimentam em torno de um mesmo eixo — a eficácia da alfabetização é uma questão de métodos —; e com as concretizações impostas pelas cartilhas de alfabetização, que vão sedimentando, concomitantemente a uma cultura escolar, certas concepções de língua/linguagem, alfabetização, métodos e conteúdos desse ensino de leitura e escrita (MORTATTI, 2006, p.13).

Para Mortatti (2006), cada momento histórico constrói um sentido para a alfabetização, de acordo com a sua pesquisa, o terceiro momento, sintetiza as aspirações educacionais, sociais e culturais dessa época, considerando que esse momento foi importante para a constituição da alfabetização como campo de estudo. Esse momento esteve sob influência de Lourenço Filho, educador brasileiro, uma figura respeitada no Brasil e no exterior, pesquisador na área educacional, ocupou cargos importantes na educação brasileira, exerceu forte liderança entre os intelectuais brasileiros no esforço de reformular os princípios que regiam a educação naquele período, seguindo as diretrizes do Manifesto dos Pioneiros,

cuja, proposta para a educação defendia a universalização do ensino elementar, o aumento de número das escolas e a sistematização de todos os níveis de ensino, procurando por meio do seu posicionamento, envolver os intelectuais brasileiros na busca de soluções inovadoras que possam atingir todo sistema educacional brasileiro.

Fernando Azevedo junto com Lourenço Filho e Anísio Teixeira, entre outros, elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), nesse documento eles defendiam que a educação deveria ser pensada para atender as necessidades de uma sociedade urbana e industrial. Esses pensadores analisaram todos os aspectos da educação brasileira, identificaram suas fragilidades, e traçaram uma diretriz para o sistema educacional brasileiro, cujo programa de efetivaria por meio de uma teoria moderna de educação.

Lourenço Filho como defensor do pensamento modernista de John Dewey, entendia que a reconstrução da sociedade se efetivaria pela educação, e que a posição que cada indivíduo ocupa na sociedade não deveria ser determinada por questões de raça (etnia), de gênero ou condições sociais, mas, sobretudo, pelas características descobertas por meio da educação, diante disso, caberia a escola formar pessoas diferentes para que essas fossem agentes transformadores da sociedade.

Haviam muitas barreiras que impediam o ingresso ou permanência das pessoas na escola, aqueles que conseguiam ingressar por muitos motivos não concluíam os seus estudos, as evasões e as altas taxas de repetências afetam o futuro desses indivíduos e, por conseguinte os seus ganhos, pois, existe uma crença que os ganhos financeiros estão intrinsecamente ligados ao desempenho escolar e que a causa do desemprego acontece por falta de pessoas qualificadas e não pela carência de oportunidades no mercado. Diante desse quadro, a educação deveria ser pensada sobre novas bases, Lourenço Filho, usando dos seus conhecimentos, elabora um plano de ação para o ensino da leitura e da escrita baseada nos Testes ABC.

Portanto, a sua proposta de reforma educacional no nível a alfabetização com ênfase do ensino inicial da leitura e da escrita, cujo processo de aprendizagem passou a ser pensado pelos pressupostos da psicologia, deixando de lado os aspectos linguísticos e pedagógicos, seguindo também os princípios liberais, que considera a educação como um direito de todos, de acordo com sua proposta, a finalidade da educação se amplia:

Os novos fins passam a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz, a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e nacionalizar a educação e a cultura, ou seja, visando a uma educação renovadora, centrada na psicologia aplicada à organização escolar e adequado ao projeto político de planificação

e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira (MORTATTI, 2000, p. 144).

Dessa forma, os Testes ABC foram elaborados seguindo os pressupostos da psicologia, e compreende que o aluno precisa de alguns pré-requisitos, para que esteja pronto para o processo alfabetizador, os testes demonstram o grau de maturidade de cada criança e o nível de prontidão capaz de responder adequadamente a ação pedagógica.

Em decorrência, sobretudo da disseminação, repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas contidas em *Testes ABC* (1934), de Lourenço Filho, vão conquistando hegemonia as práticas medidas do nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita e da classificação dos alfabetizandos, de acordo com as quais a importância dos métodos é sistematicamente relativizada e considerada tradicional. Dessa posição resulta um ecletismo processual e conceitual que passa permear as tematizações, normatizações e concretizações relativas à alfabetização, fundando-se uma nova tradição: alfabetização sob medida (MORTATTI, 2000, p.26).

Mortatti (2000) utiliza os termos tematizações, normatizações e concretizações como categoria de análise dos documentos e dos métodos de alfabetização, essas categorias criam por meio desse material um sentido, uma inteligibilidade e ela os classifica “como testemunhas de uma época”. As tematizações se referem aos textos e teses acadêmicas relacionadas à alfabetização, as normatizações evidenciam os aspectos da legislação educacional e as concretizações apresentam a relação professor/aluno por meio das práticas dos professores diante do ensino/aprendizagem e sua relação intrínseca com os materiais didático-pedagógicos.

Embora as questões e as disputas entre os defensores dos métodos sintético, analítico, global, mistos ou ecléticos estejam presentes, Lourenço Filho, por meio das descobertas verificadas pelos Testes ABC, cuja aplicação funciona como uma fórmula de comparação e classificação dos alunos, de acordo com a sua maturidade, tomando os resultados obtidos pelos testes como pré-requisito para o início do ensino da leitura e da escrita, diante disso, as questões dos métodos, na percepção de Lourenço Filho, passam a serem consideradas secundárias, e assim, as práticas dos professores se alteram “do como ensinar” para “quem ensinar”, enquanto as questões didáticas, se subordinam às questões pedagógicas e vai se constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização (MORTATTI, 2000).

Em síntese, a tensão entre modernos e antigos apreendida nos discursos dos sujeitos, ao longo do período histórico enfocado, permite a seguinte interpretação: visando à ruptura com o seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideram modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um

conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo (MORTATTI, 2000, p. 23).

Nessa perspectiva, Soares (1985) entende que a complexidade que envolve a alfabetização não se articula com “uma teoria coerente de alfabetização” que integre todos os componentes desse processo, embora a alfabetização tenha tem sido estudada por diversos profissionais de acordo com sua área de conhecimento, cujas pesquisas se revelam fragmentadas ou incoerentes sem a integração das diversas facetas da alfabetização.

2.4 História da alfabetização em Minas Gerais

A Reforma João Pinheiro pela Lei n° 439 de 28/09/1906 – visando a reforma do ensino primário, normal e superior do Estado de Minas Gerais -, o Decreto n° 1947 de 30/09/1906 – relativo ao programa do ensino primário -, e o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais, um decreto n° 1960 de 16/12/1906. Além destes, em 03/01/1907, houve o decreto identificado pelo n° 1969, que trata do regimento interno inclusive dos grupos escolares, sistematiza o ensino público mineiro, pela progressiva organização do ensino primário tanto pela construção dos grupos escolares, bem como, pela organização dos espaços escolares com implantação do ensino seriado e ordenação das classes de acordo com as idades e níveis de conhecimentos, configurando o sistema educacional mineiro que atualmente é conhecido. A Reforma de João Pinheiro considerou que o antigo método de soletração para a alfabetização era inadequado, portanto, os professores mineiros deveriam adotar o método da palavração.

Maciel (2000) ao tratar a história da alfabetização mineira, considera que a mesma se constrói e se consolida pela influência dos pressupostos de pensadores estrangeiros (lições de fora) como Dewey, Kilpatrick e Decroly, as novas propostas de ensino foram se incorporando nas “lições de casa” em seu aspecto metodológico. No entanto, foi por meio da Reforma Francisco Campos (1927) que ocorreu “profundas mudanças no ensino mineiro, especialmente no ensino primário e no ensino normal” (MACIEL, 2000, p.150), essa reforma priorizou a adoção de “inovações metodológicas” para o ensino da leitura e da escrita e ficou determinado método global para a alfabetização, o movimento reformista considerava os métodos sintéticos ultrapassados.

O campo metodológico é um território de disputa, existem os defensores dos métodos considerados tradicionais (sintéticos) enquanto existe um grupo que aponta os métodos considerados inovadores (analíticos) como mais promissores em termos de aprendizagem. Os

métodos definem os caminhos que serão adotados pelos professores nas suas práticas de ensino da leitura e da escrita, e por isso, são apontados como uma das principais causas do fracasso escolar, entretanto, os métodos são também uma forma de controle:

Os métodos de ensino de leitura, geralmente, vinham determinados nas leis e regulamentações da instrução primária. Buscar a uniformidade na instrução primária por meio de métodos de ensino era uma das formas de se garantir o controle do governo sobre o processo de escolarização da população mineira (MACIEL, 2008, p.234).

Embora o método global tenha sido oficialmente adotado pelo governo mineiro, para a sua efetivação, por isso, o secretário do interior, e, também responsável pela educação Francisco Campos enviou 5 professoras para os Estados Unidos da América para se especializarem nas novas e diferentes metodologias reconhecidas mais eficazes que os métodos tradicionais de alfabetização, cujos princípios científicos se apoia nos pressupostos da “gestalt” (doutrina da psicologia baseada na ideia da compreensão da totalidade para que haja a percepção das partes) e que “aprende melhor quando se tem uma visão do todo”.

Os princípios pedagógicos escolanivistas propunham um rompimento com o modelo pedagógico tradicional. O novo modelo apresentava-se como uma verdadeira revolução copérnica na educação ao trazer para o seu centro a criança. Esse ideário transforma os antigos método e materiais didáticos em obsoletos e, assim, os idealizadores reformistas incentivaram, em seus estados, a produção de manuais didáticos segundo os pressupostos metodológicos de uma escola ativa, levando-se em conta o processo natural da criança (MACIEL; FRADE, 2002, p. 240).

Os defensores da escola nova compreendiam que o sucesso das práticas educativas, os conteúdos deveriam ser trabalhados por projetos ou centro de interesses e de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças, pois, consideram que a criança aprende melhor se estiverem motivados, dessa forma, os conteúdos apresentados de forma lúdica ou do jeito que desperte a curiosidade ou a atenção dos alunos propiciam uma melhor aprendizagem.

Embora o novo método esteja de acordo com os propósitos do governo, o método global recebeu muitas críticas e não obteve a plena adesão entre os professores, essa situação se justifica pelo despreparo dos professores com essa nova forma de ensinar e também pela falta de materiais didáticos pedagógicos de acordo com o novo método, os professores estavam acostumados com o suporte metodológico das cartilhas. Os professores que adotaram o método global começaram a elaborar seu próprio material, interferindo na qualidade do ensino e sobrecarregando os profissionais da educação.

Segundo Maciel (2000, p. 155), quando se trata da efetivação da alfabetização mineira na perspectiva do método global, a professora Lucia Casasanta foi uma referência porque ela foi uma das professoras que foi enviada aos Estados Unidos para aprender as novas

metodologias, portanto, ela se tornou “a grande responsável pela divulgação do método global de contos”. Enquanto professora da disciplina Metodologia de Linguagem no Instituto de Educação de Minas Gerais, e percebendo a dificuldade dos professores, ela promoveu um concurso entre as alunas do segundo ano do curso de Pedagogia, para que elas produzissem um pré-livro, no qual a proposta pedagógica e os conteúdos estejam de acordo com os saberes e os pressupostos do método global, percurso metodológico defendido e divulgado por Lucia Casasanta na sua disciplina.

Casasanta considerava que o pré-livro se diferenciava das cartilhas, embora tenham funções semelhantes, ambos são considerados suportes para o ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita, porém, ela defendia que o pré-livro se caracterizava por ser um material que seria construído gradativamente pelos alunos, na medida em que, as lições fossem trabalhadas, enquanto que as cartilhas permaneciam ligadas aos antigos métodos sintéticos, e assim, o pré-livro atendia às expectativas duplamente, primeiro aos anseios dos professores ao reivindicavam um suporte metodológico e didático para auxiliá-los na sua prática, segundo, o modo como o pré-livro foi elaborado, esse material não feria os princípios do método global, pois, os seus idealizadores criticavam severamente a oferta de material pronto aos alunos, por considerarem que as lições deveriam ser elaboradas de acordo com os interesses dos alunos.

Segundo Frade (2007), a pesquisa histórica em alfabetização pode ser agrupada em dois eixos temáticos: os métodos de leitura e escrita e os manuais escolares – cartilhas, cuja concepção que se encontra em consonância com Maciel (2002) que considera as cartilhas e os métodos como eixo central para a pesquisa da história da alfabetização. “A abordagem histórica das cartilhas vem responder também a necessidade de compreender as práticas escolares da leitura e da escrita e as transformações das concepções de ensino-aprendizagem da alfabetização ao longo do tempo” (MACIEL, 2008, p. 240).

As cartilhas nos oferecem muitas possibilidades de investigação não só em sua materialidade, formato, volume, ilustrações, disposição das lições e exercícios, tipo de letras, como em sua proposta político didática, concepção de método de leitura e escrita; finalmente as cartilhas possibilitam-nos aproximar daqueles que aprenderam e dos que ensinaram em contextos diferenciados (MACIEL, 2008, p.242).

Etimologicamente, a palavra “cartilha” encontra duas definições e essas apontam para duas finalidades, primeiro, voltada ao aluno; pequeno caderno “para aprender ler”, enquanto a outra apontada ao professor “livro para ensinar a ler”, percebe-se pelas definições o processo de leitura antecede o processo da escrita. A prioridade ela leitura em detrimento à escrita pode ser pensada sobre a materialidade que a escrita exige. Essa discrepância pode ser identificada

como prejudicial ao desenvolvimento e apropriação da criança, portanto, o ensino da leitura e da escrita deveria acontecer simultaneamente.

Em Minas Gerais, o estudo das cartilhas tem como referência as pesquisas de Maciel e Frade, ambas consideram que a produção das cartilhas mineiras foi concebida a partir do método global sobre a influência de Lúcia Casasanta, embora a referida professora adote o termo pré-livro, os professores e os alunos que fazem uso desse material o consideram como uma cartilha. O Livro de Lili, produzido por Anita Fonseca como atividade acadêmica, o livro foi testado na Escola de Aperfeiçoamento, e depois adota pelos professores como material de apoio para as suas práticas. Esse pré-livro apresenta algumas características que o diferencia dos demais disponíveis no mercado:

Um dos primeiros materiais didáticos que apresenta manual do professor, em um volume separado do aluno, [...] esse material didático era acompanhado de materiais suplementares, como cartazes para o uso do professor em sala de aula. O livro do aluno sendo composto ao longo do processo de alfabetização, após trabalhar cada historieta, além disso, fazia parte do seu material um caderno com fichas para recortar e montar as lições trabalhadas (MACIEL, 2000, p. 157).

O Livro de Lili foi elaborado seguindo os pressupostos dos testes ABC de Lourenço Filho, de acordo com os princípios do método global de contos e historietas, as atividades objetivam o desenvolvimento da oralidade e o aprimoramento da coordenação motora, bem como a atenção e percepção auditiva e visual dos alunos, por isso, os professores precisam observar os alunos para conhecê-los. De acordo com Casasanta, o método global, envolve cinco fases: fase do conto, fase da sentencição, fase da palavrção e a fase da silabação, todo o processo deve ser desenvolvido pelo professor com apoio de cartazes e fichas de aprendizagem que foram disponibilizados no manual do professor.

Embora as cartilhas mineiras seguissem os princípios do método global de contos ou historietas, contrariando a legitimidade das reformas, outras cartilhas foram elaboradas a partir do método sintético, que é o caso da cartilha Caminho Suave de Branca Alves de Lima, essa começou a ser publicada em 1948 e permaneceu sendo editada até os anos 90, considerada uma referência entre os livros destinados a alfabetização foi um sucesso editorial, tal feito, pode ser justificado, pois, foi um dos livros que o MEC subsidiou e distribuiu gratuitamente nas escolas brasileiras nesse período.

A cartilha *Caminho Suave* de Branca Alves de Lima e a *Cartilha da Infância* de Thomaz Galhardo, foram apontadas nas entrevistas como as cartilhas usadas pelas professoras alfabetizadoras do GEPMF no período de 1963 a 1974. À vista disso, as cartilhas em questão

explicam o método que permearam as práticas das professoras alfabetizadoras nessa instituição.

2.5 Vestígios historiográficos do Grupo Escolar Padre Mário Forestan

A cidade de Uberlândia era chamada ao final do século XIX de São Pedro do Uberabinha, emancipou-se de Uberaba, em 31 de agosto de 1888, pelo Decreto-Lei 4.643, permanecendo com este nome até 1929, quando foi designada como Uberlândia. De acordo Vieira (2004), este fato foi registrado pelo jornal A tribuna, em dezembro de 1929, com sentido de demarcar um novo momento na história do município, que se transformara com a chegada da República e o “[...] espírito da modernidade, de valores advindos das ciências, dos ideais democráticos, liberais e positivistas, tudo isso sobre uma base capitalista” (LIMA, 2011, p.44). Assim, Uberlândia, “[...] desde sua fundação, a sociedade intelectual da cidade prezava pela instrução de seus cidadãos, acreditava que o futuro do município dependeria do sucesso das crianças e jovens daquela época. E, para tal, deveriam possuir uma ótima educação” (LIMA, 2011, p.44).

Com o advento do regime republicano em 1889 e as crenças frente ao poder da educação, Uberabinha – como era popularmente conhecida, testemunhou as transformações e discussões no campo político, intelectual, e principalmente, educacional (CARVALHO, 2002; VIEIRA, 2004). Essas heranças advindas da República, somadas a sua localização privilegiada no Triângulo Mineiro, fazendo divisa com cidades como: Uberaba, Ituiutaba e Araguari, proporcionou o crescimento da cidade, associada à implantação de escolas, a chegada da estrada de ferro e a expansão do comércio.

Até os dias de hoje, Uberlândia é considerado um município estratégico para a circulação de mercadorias rumo ao centro do país, sendo passagem obrigatória para adentrar na região Centro-Oeste.

Figura 1: Localização da cidade de Uberlândia.

Fonte: Google Imagens

Na década de 1950, período em que se localiza a pesquisa, os censos demográficos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), apresentam os seguintes dados relativos a população presente, por sexo, com indicação da instrução para as pessoas de cinco anos e mais:

Tabela 2 - Dados populacionais do censo demográfico do IBGE referentes a década de 1950

U b e r l â n d i a	POPULAÇÃO PRESENTE							
	Tôdas as idades			Pessoas de 5 anos e mais				
	Total	Homens	Mulheres	Total	Sabem ler e escrever		Não sabem ler e escrever	
					Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
	54.984	33.892	28.365	46.718	13.899	13.344	8.623	10.852

Fonte: IBGE – Conselho Regional de Estatística, Serviço Nacional de Recenseamento, Série Regional, v. XXI, tomo 1, Estado de Minas Gerais, p. 238, 1954.

De acordo com a **Tabela 02**, podemos constatar que 59% da população, aproximadamente, com cinco anos e mais, sendo 30% homens e 29% mulheres, sabiam ler e escrever; e, 43%, aproximadamente, sendo 19% homens e 24% mulheres, não sabiam ler e nem escrever. Logo, ao que parece, na década de 1950, o município de Uberlândia possuía pouco mais da metade da população alfabetizada, no que se refere a pessoas de cinco anos e mais.

Contudo, não localizamos os censos dos dados referentes a todas as idades, não sendo permitido analisar a porcentagem de pessoas alfabetizadas no município, que incluíssem adolescentes e adultos. Assim, seguindo a tendência da época, as fontes consultadas demonstram que analfabetismo na cidade uberlandense não era diferente de outras localidades no país, já que a herança trazida do Antigo Regime e da Primeira República, ainda era sentida em todo território nacional, inclusive em Uberlândia.

Se da Primeira República, a cidade uberlandense herdou suas mazelas no que se refere o analfabetismo e a educação, essa também seguiria as transformações ocorridas ao longo do século XX. Assim, o processo de modernização do município chegará nas décadas de 1940 e 1950, quando construiu no imaginário social de Uberlândia como a “Cidade Jardim”, que, ao mesmo tempo, acompanhava:

[...] a construção de Brasília e a abertura de estradas interligando a nova Capital Federal e São Paulo. Uberlândia conhece um rápido crescimento e visíveis transformações ocorrem em sua área central. Começa aí, uma nova fase de crescimento da cidade, impulsionada pelas transformações que ocorriam no país. Seu núcleo central expande-se, englobando áreas circunvizinhas, e outros embriões de núcleos comerciais, com lojas de atendimento, são iniciados nos bairros mais populosos da cidade, gerando melhoramento na infraestrutura dessas áreas e em sua estética (SOARES, 2008, p. 152).

Porém, segundo Soares (2008, p.153), essas transformações chegariam a passos lentos nos bairros mais periféricos do centro urbano, como o Martins, Operário, Roosevelt, Osvaldo Resende, Tubalina e Saraiva, persistindo os problemas com o abastecimento de água, asfaltamento, iluminação, lixos e entulhos e, também, educação.

Segundo Silva Jr. (2013, p.153), Bairro Presidente Roosevelt tem origem na antiga Fazenda do Salto, que eram propriedades de Elpídio Aristides de Freitas e Sebastião de Freitas. Essas terras foram divididas 345 hectares em loteamento para fim residencial e foram vendidas por imobiliárias locais. Conhecido pelo seu traçado diferente e original, o bairro consegue misturar diferentes histórias sobre sua construção. A imagem abaixo demonstra o traçado atual do bairro.

Figura 2: Traçado circular do Bairro Presidente Roosevelt



Fonte: Google Imagens

De um lado, alguns moradores diziam que “[...] na época da instituição do bairro, a intenção era reproduzir o modelo de traçado em forma circular de Paris [...]” (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 22 fev. 2009, p.2). Por outro, rezava a lenda que este servira de rota de fuga e esconderijo de militantes comunistas durante a ditadura militar, devido ao seu traçado circular, “[...] com quarteirões em semicírculos e até triangulares, que causa o desencontro das ruas” (ibidem).

Sendo esses fatos verdade ou não, Silva Jr. (2013) defende que o projeto do bairro foi proposto na década de 1940 e seu traçado peculiar como primeiro elemento de valor histórico, constatando, ainda, que este fora o primeiro bairro a constituir a região norte de Uberlândia,

sendo “[...] as noções antes projetadas sobre a cidade se voltaram para o bairro, entre elas as ideias de moderno e “cidade jardim” (SILVA JR., 2013, p.156), constituindo-se, na visão oficial, um dos melhores bairros do município”.

Porém, diante da documentação analisada em sua tese, Silva Jr (2013) argumenta que nas memórias dos entrevistados, a realidade era outra, que por vezes fora silenciada pelos órgãos oficiais do município. O pesquisador questiona a ideia positiva construída em torno do bairro Presidente Roosevelt, uma vez seus moradores viveram, desde os primórdios, sendo “[...] vizinhos ao mato, sem asfalto [...]” (SILVA JR., 2013, p. 144), com abastecimento precário e quase nenhum acesso à educação.

Diante da realidade dessa região analisada por Silva Jr. (2013), que junto ao Processo nº. 1.562, iniciado em 29 de agosto de 1956, o vereador Mário Dirce Ribeiro, apresentou o Projeto nº. 803, com o intuito de criar uma escola de ensino primário na Vila Presidente Roosevelt. Após a constituição da comissão, composta pelos setores de finanças, justiça e legislação ser constituída, esta emitiu o parecer considerando necessária a existência de uma escola de ensino primário, no bairro. Essa comissão, levando em consideração participação da Câmara nas campanhas em prol da alfabetização e:

[...] considerando que os Bairros “Presidente Roosevelt e Brasil” contam com uma grande população infantil [e] que a única escola oficial existente em toda aquela região é a Escola da Taboca, que não atende sequer às necessidades dos escolares daquele bairro, por contar somente com duas salas, opinamos pela aprovação do presente projeto (CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, 16 out. 1956).

A partir da anuência da comissão ao projeto de lei foi que, em 01 de fevereiro de 1957, o Presidente da Câmara Municipal, Ronan Mendonça Ribeiro, decretou a Lei nº. 638, criando em Uberlândia “[...] duas Escolas Municipais a serem localizadas na Vila Presidente Roosevelt e na Vila Brasil, com as denominações de ‘São Judas Tadeu’ e ‘Nossa Senhora da Abadia’ (LEI N. 638, 01 fev. 1957)”. Além disso, o Presidente da Câmara, autoriza o prefeito a alugar prédios até a construção da sede.

Não sabemos ao certo o funcionamento dessas instituições, mas temos indícios de que o projeto da Escola Municipal São Judas Tadeu não se efetivou. No ano de 1961, o Processo nº 1.562, de autoria de André Ferreira, propunha, por meio do Projeto de lei nº 1.285, a doação de terrenos da Vila Presidente Roosevelt para o poder municipal. Assim, através da Lei nº 36, de 10 de maio de 1961, a Câmara Municipal de Uberlândia definiu:

Art. 1º - É o senhor Prefeito Municipal autorizado a concordar com a doação a ser feita pela Imobiliária Presidente Roosevelt, Sociedade Anônima, desta cidade, à Congregação São João Batista, com sede na Capital do Estado, dos imóveis seguintes:

I – um terreno localizado no Bairro Roosevelt, de forma irregular, antes destinado a construção de uma Escola e um “Play Ground” [...];

II – um terreno, de forma irregular, antes destinado a Esportes [...];

Art. 2º - Os imóveis descritos no artigo anterior se destinam ao fim especial de neles serem construídos prédios e instalações próprias para um estabelecimento de ensino (CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, LEI N. 36, 10 mai. 2018).

Dois anos após a promulgação da lei e seis da proposta de criação da Escola Municipal São Judas Tadeu, criou-se as Escolas Reunidas do Bairro Presidente Roosevelt, que passou a ser denominada, pelo Decreto nº. 7.183, de 24 de 1963, como Escolas Reunidas Padre Mario Forestan:

O Governador do Estado de Minas Gerais, usando da atribuição que lhe confere o artigo 12, item II, e de acordo com o artigo 27, ambos do Código do Ensino Primário, Decreta:

Art. 1º - Fica atribuída a denominação de Padre Mário Forestan às Escolas Reunidas do Bairro Presidente Roosevelt, da cidade de Uberlândia (DECRETO Nº. 7.183, 24 set. 1963).

A escolha do nome da instituição foi uma homenagem ao Padre Mário Forestan, que chegou em Uberlândia no início do ano de 1957, para dirigir o Colégio Salesiano Cristo Rei. De acordo com o jornal O Repórter, Padre Mário tinha um grau elevado de cultura intelectual e alto nível de conhecimentos pedagógicos (O REPÓRTER, 30 mar. 1957, p. 01). Além disso, é possível notar sua influência na sociedade uberlandense da época, já que os impressos davam destaque a sua participação intensa na área educacional e cultural de Uberlândia.

Todavia, em 1962, após uma aparição pública na reunião dos estudantes de Uberlândia, “[...] a qual marcava o início do movimento grevista da classe estudantil [...]” (O REPÓRTER, 28 abr. 1962, p. 01), Padre Mário Forestan decidiu sair mais cedo do encontro e seguir com seus compromissos. Ao chegar na estrada de ferro da Mogiana, (no cruzamento da atual Rua Amazonas com Rua Monsenhor Eduardo) sua Kombi fora apanhada pelo vagão, causando vários ferimentos. O padre, então, veio a óbito e sua morte fora sentida pelos uberlandenses e descritas nas páginas dos jornais da cidade:

[...] Pe. Mário Forestan viveu em Uberlândia mais ou menos cinco anos, tempo suficiente para conquistar a simpatia, amizade e confiança de toda a população como padre, como educador e como elemento social, por isto mesmo, deixou no coração de cada um uma pétala de saudade e um vácuo de meiga lembrança. Na porta do cemitério [...] todos ressaltaram a personalidade e caráter do ilustre morto (O REPORTER, 28 abr. 1962, p. 4).

De acordo com Gonçalves (2017) foi a diretora do grupo escolar, Dona Petronilha que solicitou a mudança de nome do Grupo Escolar para homenagear o Padre Mário:

Ele foi um padre que ajudou muito os jovens, os jovens recorriam a ele para resolver algum problema e ele resolvia. Aqui na cidade tinha a Mogiana, uma companhia ferroviária, as linhas dos trens de ferro cortavam a cidade..., e os trens de ferro trafegavam no perímetro urbano da cidade. Um dia, o Padre Mário participou de uma reunião com os jovens, porque os estudantes queriam fazer greve, e ele não gostava, ele estava com medo. E, ele foi negociar com os jovens, mas os estudantes não aceitaram. Diante desse impasse, ele marcou outra reunião, para tentar entrar em um acordo com os estudantes revoltosos. O padre estava muito nervoso, afobado, ao atravessar a linha férrea, o carro dele parou sobre os trilhos, o trem de ferro veio, bateu nele e ele morreu. Não houve greve, no lugar da greve, os jovens pegaram as bicicletas, as motos, os carros e foram ao enterro, foi o enterro mais bonito que já foi visto na cidade, a cidade inteira parou, e assim, todos foram ao enterro do Padre Mário (GONÇALVES, 2017, p.150).

Com a morte do padre, parte da sociedade uberlandense requeria uma homenagem a ele. Em 1963, para atender a demanda, o vereador e advogado Herculano Rodrigues Neves, apresentou a Câmara Municipal o projeto para dar o nome de Padre Mario Forestan a uma rua de Uberlândia (O REPÓRTER, 16 mar. 1963, p.4). Além da rua, localizada no centro da cidade, temos ainda o Projeto de Lei nº. 1.397, de autoria de Homero Santos, com o objetivo de erigir um busto do Padre Mário Forestan na Praça Nossa Senhora Aparecida (CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, 02 mai. 1962, p, 1), os restos mortais do Padre Mário foram transferidos recentemente e se encontram sepultados no interior da Igreja Nossa Senhora Aparecida, local onde ele exerceu o seu sacerdócio.

Como foi possível constatar, há três lugares de memórias instituídos pelos poderes públicos tanto do Estado como do Município, isso demonstra a relevância desse personagem para a memória da cidade de modo que este nunca seja esquecido pelos seus cidadãos (NORA, 1991).

Figura 3: Características do grupo escolar em 1963



Fonte: Arquivo da escola.

Nesse sentido, seguindo a trajetória histórica da instituição, chegamos ao Grupo Escolar Padre Mário Forestan, palco do objeto desta pesquisa, uma vez que, após a mudança de nomenclatura da escola, no ano seguinte, por meio do Decreto nº. 7.387, de 28 de janeiro de 1964, acompanhando as tendências das escolas graduadas, temos a mudança de categoria desse estabelecimento, passando de Escolas Reunidas para Grupo Escolar. No próximo capítulo trataremos das características físicas do grupo escolar, com vistas a compreender as particularidades do cenário das práticas de alfabetizadoras.

Figura 4: Características do grupo escolar em 1974.



Fonte: Arquivo da escola.

A pesquisa sobre o GEPMF começou com os registros de 1958 e se estendeu até o ano de 1974, embora a extinção dos Grupos Escolares tenha sido promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692 de agosto de 1971, a instituição em questão, viveu um período de transição de quase três anos, e assim, continuou atendendo os alunos dessa região com a mesma nomenclatura até o ano de 1974. A imagem acima retrata as características instituição em 1974, quando se tornou Escola Estadual Padre Mário Forestan, pela Resolução 810/74, sendo que permanece em funcionamento no mesmo local até os dias atuais.

3. GRUPO ESCOLAR PADRE MÁRIO FORESTAN: LUGAR DE SABERES E PRÁTICAS

*Se quiser colher em curto prazo cultive hortaliças,
Se desejar colher em médio prazo cultive árvores frutíferas,
Mas se quiser colher em longo prazo cultive homens.
(Autor desconhecido)*

O movimento de expansão das escolas públicas no país e no Estado Mineiro está associada à demanda de escolarização, provocada pelo desenvolvimento das indústrias, desse modo, surgiu a necessidade de preparar um grande número de trabalhadores para atuarem nas fábricas, mas por falta de recursos para construir muitos prédios escolares e atender essa demanda, o governo mineiro, criou um projeto para facilitar a construção de escolas padronizadas, desde que essas oferecesse condições mínimas de conforto, segurança e higiene, por isso, lançou um processo de licitação para as construtoras, Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares do Estado (CARRPE) que inicialmente cuidava da manutenção, ampliação e reforma predial grupos e depois se tornou Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução dos Prédios Escolares do Estado (CARPE) – Em conjunto, CARRPE e CARPE, foram os órgãos públicos que mais projetaram e construíram edifícios escolares no Estado de Minas Gerais. Entre 1958 e 1987, elas foram responsáveis pela elaboração de mais de 3.000 projetos. Coube a CARPE construir as escolas padronizadas, no governo de Magalhães Pinto, mas esse atendeu aos anseios de seu antecessor, Bias Fortes, que já havia pensado na criação de muitas escolas de fácil construção e que deveriam ser espalhadas por todo o território mineiro:

Em abril de 1961, no primeiro ano da gestão do governador Magalhães Pinto, aplicou a solução para a instalação de novas escolas públicas em Minas Gerais. Um plano elaborado pela então Secretaria da Viação e Obras Públicas para a construção, em até nove meses (ou seja, até janeiro de 1962), de 400 novas unidades escolares em todo o estado. Para tanto, era especificado no edital que as unidades poderiam ser construídas em alvenaria, metal, madeira ou qualquer outro material que pudesse ser pré-fabricado [...] (MINAS GERAIS, Diário Oficial, 1961, s/p).

Para Camisassa (2013), a construção dessas escolas buscava atender a alta demanda por acesso à escola e à educação, ao mesmo tempo, em que essas condições estariam congregada a “[...] uma facilidade de execução, possibilitada pelos princípios da arquitetura moderna aliados a utilização de materiais locais [...]”, resultando em edifícios escolares menos rebuscados em comparação aos primeiros grupos escolares do Estado de Minas Gerais em 1906.

A adoção desse modelo de construção escolar justifica-se, principalmente, por estar inserido em um “[...] período de acelerado processo de industrialização, e de uma enorme demanda pela educação [...]” (CAMISASSA et al., 2013, p. 07). Assim:

[...] não é difícil perceber os benefícios que a padronização poderia proporcionar ao Estado, uma vez que por meio dessa era possível atender uma série de requisitos, tais como tornar mais fácil e racional o processo construtivo; conceber um projeto funcional e flexível o suficiente para se adequar às variadas demandas, diminuir o custo total para implantação no maior número de municípios, etc (CAMISASSA, et al, 2013, p. 07).

Em uma época que Uberlândia encontrava-se em um movimento de grande expansão populacional e territorial, havia uma grande necessidade de escolas na cidade, situação essa que seria resolvida se implantassem na cidade escolas como moldes das escolas de lata do Estado, por isso, o GEPMF fez parte dessa solução arquitetônica.

Figura 5: Grupo Escolar Padre Mário Forestan - Exemplo de escola de lata.



Fonte: Arquivo da escola.

Portanto, as Escolas Reunidas Padre Mário Forestan, iriam experimentar uma arquitetura diferente daquela proposta no início da Primeira República e a Reforma João Pinheiro. Enquanto os primeiros grupos escolares, a partir de 1906, traziam “[...] em seu bojo a possibilidade e a necessidade de produção de uma representação, que materializando a identificação [...] com a modernidade, [colocando] em relevo aquelas características ou atributos que expressavam a ‘essência’ da nova instituição educativa (FARIA FILHO, 2015, p. 41), as escolas de lata representava a preocupação com a falta de recursos econômicos, a necessidade de implantação de inúmeras escolas que fossem de fácil e rápida edificação para

atender instantaneamente a população. Logo, essas escolas demonstravam a preocupação com a racionalização e otimização do tempo de construção.

O enfrentamento do déficit de salas de aula no Estado pressionava para soluções padronizadas e de rápida construção. Então, desde o momento inicial, a atuação da CARRPE é marcada por intensa experimentação construtiva, tecnológica e projetura. Exemplo disso está nas chamadas Escolas de Lata. Nessa experiência por meio de um processo licitatório o governo estadual construiu 400 escolas padronizadas em 9 meses. Essas escolas foram construídas utilizando um sistema construtivo baseado no aço, presente nas estruturas (pilares e vigas), nas vedações e na cobertura. [...] O emprego indiscriminado do aço determinou uma baixa qualidade ambiental dos espaços. Por isso, elas tiveram grande rejeição obrigando a CARRPE a abandonar rapidamente esse modelo (SILVA, SANTOS, 2016, p.180).

Foram essas as características do GEPMF, em 1962, a escola foi erguida em estrutura metálica, mas sem nenhuma infraestrutura, o prédio escolar continha apenas quatro salas de aula, um gabinete, uma cozinha e os sanitários que não funcionam. Antes da sua inauguração oficial, ele funcionou provisoriamente em três endereços, conforme o relato da professora Faria (2017), ela trabalhou na instituição desde o início das atividades educativas em 1963:

As escolas de lata foram um projeto do governador Magalhães Pinto, em cada cidade construiu uma escola desse modelo. Porque era construído rapidamente, em uma semana montava uma escola, mas lá no Padre Mário não aconteceu assim, porque a construtora não terminou a escola, por isso não começaram as aulas, as causas que atrasaram as obras foram os arremates, a construção da escada de acesso, o piso por fazer, enfim, esses acabamentos finais foram terminados depois. Mas levantar o prédio era feito muito rápido, levantar o prédio era muito fácil porque as partes vinham prontas, então bastava fincar a escola no chão (FARIA, 2017, p.129).

No regimento escolar da atual Escola Estadual Padre Mário Forestan, consta que a instituição está em funcionamento desde 15 de março de 1963, de acordo com a publicação do Diário Oficial de Minas Gerais de 12 de fevereiro de 1963, nos termos do art. 31, do Código do Ensino Primário, divulga a instalação de uma unidade escolar no atual bairro Presidente Roosevelt, recebendo o nome de “Escolas Reunidas Presidente Roosevelt”, conforme relato anterior, a construção do prédio não estava concluída, a escola passou atender os alunos em espaços alugados e em três localidades diferentes: Rua Monte Carmelo, Av. Engenheiro Diniz e Rua Dois. Inicialmente, o grupo funcionou como Escolas Reunidas, mais tarde recebeu o nome de Escolas Reunidas Padre Mário Forestan, só quando o prédio estava pronto e foi inaugurado em 1964 que recebeu o nome de Grupo Escolar Padre Mário Forestan, então como o prédio não estava pronto, em 1963 começou suas atividades em diversos locais:

Quando a escola foi fundada, no dia quinze de março, o prédio não estava pronto, então o que aconteceu é que funcionou em lugares diferentes. Uma ali na Indianópolis, e outra na atual Rua João Borges. Então talvez seja por isso

que eles falam esse negócio de escola isolada. Ela funcionou como um núcleo, mas com o nome de Escolas Reunidas Presidente Roosevelt, só que o prédio não estava pronto, então funcionou na Rua Indianópolis bem pertinho da João Pessoa. A gente dava aula para turmas distintas, tinha sala que não tinha separação nenhuma, era uma turma virada para cá e outra virada para lá. Tinha sala que era separada por algum biombo, mas era tudo muito misturado. E o atendimento era de primeira à quarta série (FARIA, 2017. p.128).

A nomenclatura da escola foi alterada para Escolas Reunidas Padre Mário Forestan pelo decreto nº 7148 de 25/09/1963 e pelo decreto 7387 de 29/01/1964 as escolas reunidas se transformam em Grupo Escolar Padre Mário Forestan, e nesse mesmo ano, passou a funcionar em sede própria. Logo, após inauguração em 1964, a direção viu-se obrigada continuar alugando outros espaços para acomodar todos os alunos até o ano de 1967. Porque a sede do GEPMF era pequena, mesmo atendendo em três turnos diurnos, tinha outros problemas de infraestrutura que iam além das suas instalações precárias, e assim, o grupo funcionou de forma provisória:

As paredes e o teto das salas são metálicos, sendo apenas o gabinete da direção e a cozinha foram feitos de alvenaria. Assim, em 1964, logo após o término do muro, a diretora fez campanhas adquiriu 35 árvores e plantou em volta do grupo na direção do portão, formando uma alameda, para que o sol não castigasse as crianças podendo elas ter sombra onde se abrigarem. [No] interior de uma sala de aula [,] além de quentes devido a cobertura e as paredes metálicas, as cadeiras eram compridas, feitas de madeira tosca e comportava 5 alunos, as cadeiras longas prejudicam o ensino, porque a professora não podia chegar em todos os alunos. As salas são boas no tamanho porque medem 6,8m por 6,2m, mas não possuem bom material para a prática escolar (ATA DA ESCOLA, 1963, s/p).

Podemos constatar dois pontos importantes elencados pelos documentos do GEPMF. O primeiro diz respeito às condições dos estabelecimentos de ensino de Minas Gerais, com funcionamento precário e quase não comportando a quantidade de alunos matriculados; o segundo refere sobre as consequências que o crescimento da cidade de Uberlândia experimentou nas décadas de 1940 e 1950, especialmente no bairro onde a escola está localizada, esse tinha uma demanda alta, necessitando medidas provisórias para que todos tivessem acesso à educação.

Figura 6: Interior da sala de aula.



Fonte: Arquivo da escola.

As salas eram amplas. As carteiras eram cumpridas e cabiam cinco ou seis alunos, essas carteiras foram doadas e não foram enviadas pelo governo. Os professores colavam jornal nos vidros das janelas para não entrar sol, perto da janela, colocava o jornal para tampar o sol, porque as salas eram muito quentes e ter o sol entrando nas frestas das janelas ficava mais quente, Deus me livre! Mas, lá era quente mesmo. A gente fala que era um forno dentro das salas de aula (FARIA, 2017. p.131).

Nesse sentido, o que temos então, em meados de 1963, é uma escola em que suas professoras alfabetizadoras têm que lidar não apenas com as dificuldades do processo de alfabetização dos seus alunos, mas também, enfrentar problemas de infraestrutura da escola e do bairro, que ainda não alcançara a tão desejada modernização que estava sendo almejada pelos políticos da cidade de Uberlândia. As condições estruturais do grupo foram sendo alteradas progressivamente:

As salas eram de lata, e tinha um pomar. Quando fazia calor eu dava aula nesse pomar, porque as salas de aula eram muito quentes, lata é quente. Eu ia para lá e dava aula no pomar. Era um pomar muito grande, não sei se hoje ainda tem. Tinha também um bosque. Tinha o pomar de um lado, só com pés de frutas, e do outro lado era o bosque, só com árvores. Então eu dava aula embaixo dessas árvores. No pomar tinha laranja, tinha mexerica, tinha uma horta produzindo muitas verduras e legumes. Tinha uma gruta da Nossa Senhora Auxiliadora, mas na minha época, tinham quebrado o braço ou a cabeça da santa, foi um ato de vandalismo. Agora eu não sei se ainda tem a gruta. Eu me lembro de que a gruta ficava depois entrada, mais no fundo, perto da escola, tinha uma longa passarela, tinha as escadas, onde os

professores e alunos subiam, visitavam a santa que ficava lá em cima e depois desciam (GONÇALVES, 2017, p.148).

O palco das práticas das alfabetizadoras foi montado. O crescimento do bairro, a criação da primeira escola, inicialmente como escolas reunidas e, por fim, se tornou-se grupo escolar, uma instituição educativa, cuja história perpassa os modos de fazer das professoras dentro da sala de aula. Nos próximos subitens faremos as análises das narrativas das professoras alfabetizadas, buscando vestígios sobre a história da alfabetização em Minas Gerais e Uberlândia.

3.1 Petronilha Borges: a primeira diretora do Grupo Escolar Padre Mário Forestan

Figura 7: Petronilha Borges.



Fonte: Arquivo da Escola

Petronilha Borges foi a primeira diretora do Grupo Escolar Padre Mário Forestan. Trata-se de uma figura marcante e fundamental para o desenvolvimento dessa instituição, sendo a primeira instância educadora do bairro Presidente Roosevelt e ainda está em pleno funcionamento após 55 anos da sua fundação.

Nascida em uma família de classe média da cidade, sua família era composta de sete filhos, sendo quatro homens e três mulheres. Um dos seus irmãos se tornou padre: Reverendo Genésio Borges exercia o seu sacerdócio na diocese de Uberaba, mas sempre esteve presente no estabelecimento de ensino dirigido por sua irmã, refletindo nas festividades escolares as marcas da sua religiosidade e a influência da Igreja Católica nessa localidade.

Ela fez o curso normal no Colégio Brasil Central no início da década de 1950, assumiu um cargo de professora no Estado, mas logo, deixou esse cargo para construir a sua própria escola, foi construído ao lado da casa dos seus pais, na Rua Coronel Antônio Alves esquina com a Avenida João Pinheiro, sua escola recebeu a denominação de Externato Santa Inês, frequentada por alunos da primeira à quarta série, e funcionava sob a direção da Petronilha.

Segundo o relato de Faria (2017), foi por causa da sua atuação como diretora do Externato Santa Inês que ela foi chamada para assumir a direção da escola recém-construída no bairro Roosevelt.

O Externato Santa Inês era uma escola particular e ela era dona dessa escola. Ela foi construída na casa dos pais dela na esquina da Avenida João Pinheiro, com a Rua Coronel Antônio Alves, nesse lado ela construiu a escola. Ela tinha a escola, mas não era nada grandioso, só o nome mesmo, Externato Santa Inês. Ela construiu as salas e começou a dar aulas pessoalmente, depois contratou professoras para dar aula, era atendia alunos da primeira à quarta. Acho que ela foi chamada para ser diretora por causa da experiência dela como de um estabelecimento de ensino. Porque ela só tinha o curso normal, ela não tinha outra formação, além disso. Ela formou, fez o curso de magistério, começou a dar aula. Quando eu a conheci, ela já tinha o externato funcionando há alguns anos, depois eu também dei aula no externato. Foi ela que construiu o externato, era uma escola pequena que deveria ter umas quatro salas, e funcionavam quatro turmas de manhã e quatro turmas à tarde (FARIA, 2017, p. 131).

Segundo seus familiares, ela fez uma prova para se tornar diretora. A princípio ela não queria e fez essa prova por insistência de uma cunhada pela qual a Petronilha tinha muito apreço e afinidade e passou em primeiro lugar. Embora, sem a documentação oficial referente a sua posse como diretora, possivelmente, o fato de ser uma pessoa influente e bem relacionada, contribuiu para que ela se tornasse diretora dessa instituição escolar.

A implementação dos grupos escolares, como modelo para a educação primária, foram “formas mais racionais de ensino, controle e administração inspirada nos processos de organização de trabalho fabril” (FARIA FILHO, 2014, p.130), ou seja, os grupos escolares representariam um modelo de modernidade pela organização espacial, pela normatização dos horários de entrada e saída dos alunos, bem como pela organização pedagógica. Para a realização dos procedimentos inerentes à organização dos grupos escolares, foi criado o cargo de diretor escolar, cujas funções se assemelhavam aos inspetores escolares, portanto, os diretores se tornavam também representantes do Estado quando assumiam uma direção escolar, mas a sua atuação se restringia ao espaço escolar.

O êxito dos grupos escolares depende, em regra, da direção. Os diretores são almas destes estabelecimentos, depende da sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, do seu patriotismo, a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente, a uniformidade na execução dos programas, o estímulo aos professores e alunos, a ordem, a disciplina e a higiene, sem o que não realizam os grupos escolares os intentos da sua vocação (MINAS GERAIS, 1908c, Secretário do Interior).

À vista disso, sobre os diretores recaíam o sucesso ou o fracasso da instituição, o diretor tinha o compromisso de mediar às relações entre o seu espaço administrativo e as instâncias governamentais por meio das autoridades educacionais e estavam diretamente ligadas ao cargo de diretor escolar.

O diretor assumia um papel central nos rumos da estrutura hierárquica e burocrática, dinamizada por funções como: proceder a matrícula dos alunos, distribuindo por professores e salas; fiscalizar o ensino e a disciplina do estabelecimento, corrigindo o que se fizesse necessário; entender-se com autoridade escolares locais; com pais e tutores, sobre matrícula e frequência de alunos; organizar a folha de pagamento dos funcionários; encaminhar ao governo o expediente dos professores; visar os boletins escolares de aproveitamento, frequência e comportamento dos alunos, os quais eram elaborados pelos professores e destinados aos pais e tutores; providenciar o pagamento do pessoal; lavar os termos de posse dos nomeados, comunicando ao Secretário do Interior a data respectiva, bem como dados sobre licenças, mediante relatório das ocorrências no grupo (OLIVEIRA, 2016, p.149).

Esse cargo foi ocupado, preferencialmente por mulheres, diferente da função de inspetor escolar que foi um cargo exercido predominante por homens desde o Império. No entanto, o fato das mulheres terem assumido os cargos de direção, foi um processo que encontrou muitas resistências nos meios sociais e sobretudo, entre os inspetores, pois acreditavam que a escolha de mulheres para a direção dos grupos escolares era algo nocivo ao ensino e à boa organização do estabelecimento “[...] por ser a direção um cargo onde, para exercê-lo, seria preciso que a pessoa fosse enérgica, disciplina e se fizesse obedecer, ele seria melhor exercida pelos homens” (FARIA FILHO, 2014, p.137). A maior preocupação recaía sobre o fato que “[...] lugar de mulher é em casa como mãe, esposa e de casa [...]” (p.145) e também quando fosse necessário “[...] impor a ordem e a disciplina em escolas que trabalham com crianças que participam de meios críticos- leia-se pobres e, portanto, perigosos [...]” (p.155).

Apesar dos conflitos sobre gêneros, O GEPMF funcionou em torno da figura da sua diretora, para ter maior controle sobre o funcionamento do grupo, atender as demandas administrativas, ter controle e vigilância permanente sobre os andamentos do grupo escolar, Petronilha deixou a casa dos pais, comprou uma casa no bairro e passou a morar perto da escola exercendo a sua função de acordo com as normativas que esse cargo exige:

Ela deixou a casa dos pais, se mudou para o bairro, escolheu morar sozinha, para ficar mais perto da escola, porque ela acreditava que a presença física dela minimizaria os problemas ou ela teria mais controle sobre eles. Porque ela controlava tudo. Ela era “danada”, muito esforçada (GONÇALVES, 2017, p 149.)

Por ser uma pessoa de personalidade eminente, logo foi reconhecida pela comunidade local, conseguindo sua aprovação, a sua influência ultrapassava os muros da escola, antigos moradores quando recordam a sua atuação, dizem que “ela era a prefeita do bairro”. Além do respeito dos pais, ela tinha boas relações com o setor político da cidade, desde vereadores, prefeito e deputados estaduais, a amigos na imprensa local. Seu prestígio foi importante para angariar fundos visando às melhorias estruturais, tão necessárias para que o grupo adquirisse as condições mínimas de funcionamento.

Naquela época, o bairro não tinha nenhuma infraestrutura, nem água encanada, ou energia elétrica, essa situação reflete no espaço escolar prejudicando o andamento do ensino, além do enorme calor provocado pelo material que a escola havia sido construída. Conseqüentemente, havia muita coisa para ser feita, a prioridade inicial foi a construção das cisternas, pois a falta de água impedia o andamento das aulas.

A escassez de recursos governamentais foi outro problema encontrado pela diretora, diante de tal fato, ela fazia campanha de arrecadação com os pais ou comerciantes locais, ou simplesmente saía pedindo ajuda em diversos locais, como no caso das primeiras árvores que foram plantadas ao redor do grupo escolar. Ela ganhou 35 árvores de uma associação uberabense, essas árvores trouxeram maior conforto ambiental aos alunos e professores, especialmente, no turno da tarde:

Ela tinha uma boa influência, porque tudo que ela queria, ela pedia, geralmente, ela conseguia. Ela recebeu muito apoio, especialmente, do prefeito Dr. Renato Freitas, por intermédio dele, ela conseguiu muita coisa para a melhoria do grupo. Essas salas (as de tijolos), todas as outras melhorias foram realizadas porque ela encontrou pessoas que ajudaram e porque tinha mão de ferro, mas ela fazia até trabalho braçal, desse modo, as coisas aconteciam. Ela não desistia (GONÇALVES, 2017, p. 149).

Juntamente com a preocupação com as melhorias espaciais do grupo, ela atendia as outras atribuições descritas no regulamento de ensino; “compete ao diretor do grupo fiscalizar a disciplinar os alunos, os professores e todos os funcionários que serviam sobre a sua direção” (art. N°. 26, LEI N°. 1.960, de 28 set. 1906, p.158), dessa forma, estavam sobre a responsabilidade como diretora os cuidados dos alunos tanto o aspecto da aprendizagem, como os aspectos disciplinares e higiênicos. A ordem e a disciplina eram questões que nortearam o seu trabalho, portanto foi criada uma normativa que previa algumas penalidades sobre o mau comportamento dos alunos, que poderia ser feita uma advertência oral progredindo as medidas punitivas até a expulsão escolar, de acordo com a gravidade das faltas cometidas pelos alunos. Essas medidas estavam previstas no decreto 1960, capítulo III, página 196, referente às disposições disciplinares.

A diretora observava a disciplina, ela achava que o importante era só disciplina. Se os meninos estavam caladinhos, a professora é ótima, não importa o que eles estão fazendo. Agora, se os meninos eram bagunceiros, essa professora era péssima, não tinha domínio de sala. Então, a professora era avaliada só pela disciplina, mas não pelo conteúdo, pelo que foi dado (FARIA, 2017, p. 143).

Em relação ao aprendizado, a diretora cuidava pessoalmente da instrução dos alunos, segundo relato de Gonçalves (2017), “ela dava ditado toda sexta feira, ela dava ditado em todas as salas. Era “ditado”, ela escolhia o texto para o ditado, e também dava muita redação”. Todo esse material era corrigido pela própria diretora, de acordo com o desempenho apresentado nos ditados ou redação, classificava os alunos em bons, médios e baixo desempenho. Os que tinham apresentado menor aproveitamento, ao entregar os resultados dos alunos aos respectivos professores, eles recebiam sugestões de tarefas que deveriam ser trabalhadas com os alunos com dificuldades, promovendo a melhoria do desempenho desses alunos. As atividades semanais eram preparatórias para as avaliações finais, ainda de acordo com Gonçalves (2017, p.154) “a diretora, no final de ano, dava uma prova oral para todos os alunos, de todas as salas, ela não dava prova escrita e sim uma prova oral”. Pode inferir que o controle do desempenho dos alunos era também uma forma de acompanhar o trabalho dos professores.

A diretora fazia reunião com professores, porque naquela época tinha “A” reunião dos professores, se houvesse algum problema, eles eram discutidos e resolvidos lá mesmo na escola [...] Ela tratava todo mundo bem, mas ela era enérgica, ela era forte, era uma mão de ferro mesmo, mas com muita classe. Mas sempre que ela queria as coisas ela conseguia, ela sempre foi muito dinâmica, muito trabalhadora. Ela pegava no “pesado”, se precisasse capinar, ela capinava, e nunca levou em conta essa coisa de hierarquia (GONÇALVES, 2017, p.149-150).

Em relação aos professores, embora não houvesse naquela época o termo “formação continuada”, as professoras recebiam orientações sobre as suas práticas pedagógicas diretamente da diretora. Petronilha havia sido proprietária de uma instituição particular chamado Externato Santa Inês, depois de assumir a direção do grupo escolar, ela vendeu a escola para terceiros, mas trouxe consigo os materiais didáticos e pedagógicos usados na sua escola, os mesmos eram disponibilizados e usados pelas professoras no GEPMF para a elaboração dos seus planos de aulas e material de apoio para suas práticas. A experiência da diretora como professora serviu para ajudar as professoras nas dificuldades iniciais, pois, a maioria das professoras que atuavam no grupo escolar eram professoras leigas, ou seja, professoras que não tinham concluído o magistério, realidade comum na época.

Todavia, suas atividades se estendiam para outros aspectos da organização escolar como a formação do Pelotão de Saúde constituído por alunos que faziam vistorias nos colegas para verificar se estavam com as unhas cortadas, orelhas limpas, banho tomado, os pelotões de saúde seguiam os ideais higienistas e eugenistas que consideram os hábitos de higiene e asseio como parte do processo civilizador.

Figura 8: Festa Junina.



Fonte: Arquivo da escola.

Petronilha estava à frente da preparação e organização dos muitos eventos festivos, que aconteciam no grupo escolar. Essas festividades contavam com a participação da comunidade e autoridades locais, muitos eventos eram pensados para arrecadar fundos que seriam investidos na melhoria do grupo, como no caso das festas juninas com arrecadação de prendas, vendidas em leilões e a festa da rainha da primavera que consagrava vencedora aquela que tivesse vendido mais votos.

Figura 9: Festa Junina.**Fonte:** Arquivo da escola.

Havia outras festividades de caráter comemorativo como o dia das mães, dia dos pais, dia das crianças. E também festividades religiosas como a Coroação de Nossa Senhora no mês de maio.

Lá fazia muita festa, aproveitava dias comemorativos como o dia das mães, o dia dos pais, o dia das crianças, ou fazia festa em homenagem ao Padre Mário. No grupo, os professores recebiam os alunos no pátio, todos os dias antes do início das aulas, esses ficam em fila e cantavam o hino nacional. Havia outro tipo de comemoração, os desfiles, que eram realizados nos feriados nacionais ou municipais, por exemplo: no dia da Independência do Brasil ou aniversário da cidade (GONÇALVES, 2017, p.148).

Figura 10: Desfile do dia de Tiradentes.**Fonte:** Arquivo da escola.

Figura 11: Desfile de 7 de setembro.



Fonte: Arquivo da escola.

Figura 12: Desfile do aniversário da cidade



Fonte: Arquivo da escola.

Petronilha era conhecida por gostar de plantas de diversas espécies e pelo apreço de cultivar da terra. De acordo com as atas encontradas na escola, atendendo aos seus anseios, no dia 13 de junho de 1965 ela inaugurou o Clube Agrícola “Aristides de Freitas”, esse nome foi uma homenagem ao doador do terreno onde foi construído o grupo, as atividades agrícolas eram práticas complementares da educação, ela criou também um pomar com 140 árvores frutíferas de várias espécies, do lado oposto ao Clube Agrícola plantou diversas árvores nativas do cerrado, enquanto as árvores desenvolviam e cresciam, foram plantadas mandioca, batata-doce e abacaxis. Por alguns anos, fizeram a “Festa da mandioca e da batata”.

Figura 13: Festa da batata.



Fonte: Arquivo da escola.

Durante a sua gestão, foi registrado um grande desenvolvimento nas estruturas do grupo escolar, todas as melhorias corroboram com o pressuposto que a Petronilha incorporou nas suas práticas, as normativas descritas no cargo de diretora, uma representante direta do Governo no GEPMF. Seu trabalho foi reconhecido ao encerrar a sua trajetória, após 22 anos como diretores dessa instituição. Ela recebeu inúmeras homenagens dos professores e ex-professores, dos alunos e ex-alunos da instituição, da Câmara Municipal de Uberlândia e do Estado de Minas Gerais, ela foi agraciada com a medalha de honra do Estado como reconhecimento pelos serviços prestados a educação mineira.

3.2 As alfabetizadoras do Grupo Escolar

O bairro Presidente Roosevelt, onde está localizado o Grupo Escolar Padre Mário Forestan, é fruto do êxodo rural, portanto o fenômeno transformador para aquela localidade, promovendo mudanças de grandes proporções, especialmente nos anos 60 e 70, provocando o aumento significativo da população. As alterações do espaço geográfico da antiga fazenda do Salto, loteada em glebas, para se tornar um bairro emergente numa cidade que buscava se firmar no cenário nacional, provocaram muitas demandas.

Os novos moradores solicitaram às autoridades municipais ações urgentes visando a melhoria do bairro, sobretudo, a construção de uma escola e a liberação de recursos para investir em infraestrutura básica como construção de ruas, abastecimento de energia e água, além da criação de outras vias de acesso ao bairro, impedida pelo Córrego Tabocas, que fazia a divisão territorial do bairro com o restante da cidade e assim, atrairiam novos empreendedores, comerciantes e industriários para se instalarem na região, trazendo desenvolvimento e progresso para o bairro e conseqüentemente para o município.

O bairro que havia sido uma fazenda, presenciou um rápido crescimento populacional. Seus novos habitantes vieram de vários lugares e estavam em busca de outras formas de sobrevivência, provocando muitas necessidades, especialmente, nos setores educacionais. O processo educacional é um instrumento de intervenção política e governamental, para que a escola corrija os problemas sociais por meio das práticas educativas, ou seja, pela construção do currículo, as intervenções pedagógicas se expressam no interior dos conteúdos, métodos, materiais didáticos, formas de avaliações, entre outras. Diante disso, o professor exerce um papel relevante, cujo trabalho precisa se alinhar com a dinâmica escolar, os alunos e todos que lidam com a educação, especialmente na Alfabetização.

Segundo, Nóvoa (1999) refletir sobre o perfil do professor, cuja ação é controlada pelos processos educativos, que exteriorizam em uma profissão constituída por um corpus de saberes e técnicas, sustentado por um conjunto de valores e normas específicas. Historicamente, a figura do professor erroneamente foi associada ao sacerdócio, tal fato se justifica porque a prática docente se concretiza:

Pela elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças, atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática do ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. [...] o que se explica pelo facto de lhe serem impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 16).

Segundo Faria Filho (2014) eram vários atributos que possibilitavam identificar uma boa professora presentes nos relatórios dos diretores e inspetores que podem ser descritos como:

É desembaraçada, estudiosa, escrupulosa, assídua, cumpridora de seus deveres, bem preparada, pontual, inteligente, delicada, bondosa para com os(as) alunos(as), trabalhadora, esforçada, caprichosa e conhecedora do de todo o maquinismo escolar, tem, também, vocação para o magistério, método de ensino, dotes morais, aptidão para o magistério, aptidão didática e tem energia (FARIA FILHO, p. 2014, p. 164).

De acordo com essas descrições, ser professor aproxima-se de um sacerdócio porque se espera que o professor no exercício da docência, extrapole os conhecimentos pedagógicos, ancorando a profissão docente em outras dimensões, como comportamentos e condutas de base moral, “o professor deve servir de modelo, de exemplo para as crianças, afirmando-se sempre aquelas características, hábitos, valores e práticas que devem ser aprendidos pelos alunos a partir do comportamento do professor” (FARIA FILHO, 2014, p.166).

No entanto, reduzir as práticas docentes a um conjunto de competências morais e técnicas, impõe aos professores uma ruptura, uma separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*. Portanto, a profissão professor, se desenvolve a partir de sua prática pedagógica, muitas vezes, os fins e objetivos de sua prática educativa e a necessidade de estar construindo conhecimentos, atribui ao professor uma tomada de posição de acordo com o seu sistema de valores e crenças que se revelam pela ação docente:

Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico da acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. [...] A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão docente (SACRISTÁN, 1999, p. 65)

Ao analisar as práticas educativas, considerou-se que estas iniciam com a elaboração de um planejamento seguindo as determinações expressas nos programas de ensino, respeitando o nível do desenvolvimento dos alunos, e a estratégia de apresentar os conteúdos, todas essas variantes se concretizam pela ação professor, que se viabiliza pela abrangência de fatores que envolvem o ensino, de acordo com o exemplo abaixo:

[...] verifica-se que o ensino [...] implica usos metodológicos, avaliações psicológicas de diferentes processos de aprendizagem, partilha de competências; tem a ver com o que os professores consideram útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social; exprime avaliações epistemológicas do professor sobre a importância de um conteúdo; demarca normas de comportamento na aula; reflecte valores sociais sobre a importância das línguas e pressões de grupos de especialistas; etc. Tudo isso configura a prática, que é tudo isto ao mesmo tempo (SACRISTÁN, 1999, p. 68).

É possível pensar que a prática pedagógica compõe o professor, portanto, ser professor é um conceito que está em constante processo de elaboração, ou seja, a atividade docente tem o caráter inconcluso, que impõe ao professor a necessidade de estar reorganizando seus saberes no decorrer da prática, demonstrando a necessidade de processo contínuo de aprendizado, conforme o relato da professora Faria (2017):

Mas existia um programa, tinha que dar um conteúdo até o final do ano. Mas, eu planejava minhas aulas com os livros que eu comprava, onde eu tirava sugestão de exercício, de atividade, de experiência, porque eu lembro que tinha que fazer experiência no conteúdo de ciências. Aliás, eu me lembro de que eu aprendia mais com os meninos do que os meninos comigo, porque, eu não sabia nem cortar o frango, então os meninos sabiam. Então, era mais fácil eu aprender com eles do que eles comigo. O que eu me lembro, foi só isso..., mas eu fazia plano todos os dias, eu achava que eu tinha que escrever tudo que eu ia fazer, fazia os exercícios (FARIA 2017, p. 143).

Segundo a professora Faria (2017), ela foi a primeira professora habilitada que atuou na escola. Foi convidada a compartilhar os seus conhecimentos com as outras professoras, e, assim, pode auxiliar nas dúvidas e também contribuir para a efetivação do ensino. Segundo relato das entrevistadas, as reuniões da diretora com as professoras era um momento importante, porque eram informadas sobre os comunicados externos, os esclarecimentos gerais para o bom desenvolvimento da escola e a partilha dos materiais didáticos.

Relata também que na instituição havia um único exemplar do programa de ensino de Minas Gerais, por causa disso, as reuniões eram oportunidades para que as professoras se abastecessem de novos materiais para a elaboração dos seus planos de aulas (FARIA, 2017), considerando que as práticas educativas se constituem como uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes, compartilhados pela comunidade escolar, as professoras compartilhavam experiências e materiais, tornando-lhe possível estabelecer práticas coletivas de acordo com as finalidades do ensino construindo, assim, metodologias cujas ações fossem mais adequadas e coerentes diante do perfil particular de cada sala ou série.

A falta de materiais pedagógicos para orientar as práticas das professoras foi importante para a construção de uma cultura escolar, pois, as reuniões entre a diretora e as professoras propiciava esse encontro, levando-as a mudar de ideias sobre o ensino, a troca de materiais e informações, a socialização dos materiais didáticos enviados pela Secretaria de Educação como suporte das práticas educativas e o compartilhamento de atividades que estimularam os alunos na construção dos conhecimentos, formando um sujeito coletivo, que se aperfeiçoavam mutuamente:

[...] disputa-se a melhor e mais legítima maneira de organizar os grupos escolares, [...] de dividir os alunos por turmas e classes, de ensinar, de dividir o tempo, de selecionar os conteúdos a serem transmitidos, dentre outros muitos aspectos que acompanham o longo processo histórico de criação e fortalecimento da cultura escolar. Mas que isso. Nessas relações, luta-se por direitos, impõem-se limites e constroem-se identidades profissionais (FARIA FILHO, 2014, p. 143).

O aperfeiçoamento coletivo foi um elemento importante na constituição de saberes e fortalecimento da equipe de professores, mas analisar as próprias práticas constitui uma forma de aprimoramento. Gonçalves (2017) nos relata sobre sua prática; “eu fui fazendo, tentando, acertando, errando, num processo contínuo de tentativas e erros”, e Faria (2017) também relata sobre a influência da autoformação como aprimoramento pessoal, são atitudes que refletem nas práticas educativas:

Mas quanto a minha prática, tudo que eu fiz me ajudou muito. Porque, quando eu fiz matemática aprimorei minha prática. Eu acho que isso foi muito bom para minha prática, não só onde eu dei aula, mas também na

prática lá na escola e quando eu fui vice-diretora também. Depois quando eu fiz pedagogia, eu fiz orientação educacional. Então eu tentava fazer um trabalho de alertar os meninos a como estudar, e eu acho que isso me ajudou muito também. Lá no grupo eu tentava acompanhar alguns alunos que tinham problemas de aprendizado e de comportamento, porque era a maneira que eu ajudava muito na escola, às vezes, a parte de orientação ficava de lado, eu era orientadora, mas a minha atuação nessa área poderia ter sido maior. Mas eu acho que ajudou muito, todo curso que eu fiz, porque eu fiz aquele curso que aproveita o curso de licenciatura – tem um nome, especialização, me lembro agora, então, me ajudou muito tudo o que eu estudei, tudo que eu fiz (FARIA, 2017, p.138).

O processo de formação perpassa pelo caminho do conhecimento que se concretiza pelo processo de aprendizagem, que se concretiza pela reconstrução das experiências vividas que foram significativas para que possa compreender como e por que tal fato ocorreu, os conceitos que Josso (2004) utiliza para explicar que o processo de autoavaliação provoca um fenômeno que ela denomina “caminhar para si” como uma ferramenta que permite a pessoa analisar a sua trajetória de vida ou sua prática educativa que se articule com os objetivos iniciais:

A escolha de um verbo sublinha que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas se localizar no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que a viagem e o viajante são apenas um (JOSSO, 2004, p.58).

Tudo isso só faz sentido se o “viajante” reconhecer que o processo de caminhar para si é também um processo de atualização consciente sobre os valores individuais em relação consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com a natureza. Ao analisar as posturas tomadas é uma forma de reconhecer quais são os elementos que estruturam as posturas, portanto, a autora propõe quatro posturas do aprendiz: expectativa (desejar sem fazer nada), refúgio (remeter aquele que tem maior conhecimento), intencionalidade (tem intenção e autonomia para agir) desprendimento (maior grau de autonomia e age desprendido). As posturas são responsáveis por revelar qual parte do caminho o aprendiz está no projeto de si, demonstra a sua auto-orientação. Exige daquele que se envereda na jornada de auto-conhecimento, responsabilizar-se pelas suas ações e pela construção da sua autonomia, que presenciará o surgimento de um “eu” mais consciente ao reexaminar as suas escolhas.

Esse processo é muito importante para professores que vivenciam no seu cotidiano escolar com muitos desafios, retomando a fala da professora Gonçalves que viveu um processo contínuo de tentativas, com acertos e erros, e da professora Faria (2017) que buscou aprender ao longo da vida, podemos inferir que ambas vivenciaram um processo pessoal de conhecimento de si, identificaram ações que necessitam de uma nova estratégia de abordagem e assim, promover a correta adequação entre os fins projetados e os meios para chegar lá.

Para Josso (2004) esse momento de prospecção, promotor de novas aprendizagens, recebe a denominação de “momento-charneira”, ou seja, são experiências que representam uma passagem, um divisor-de águas, portanto, são acontecimentos que dividem e articulam as etapas da vida. Para a autora o mesmo constitui um elemento que possibilita a construção de um auto-retrato, na busca de si, provocará questionamentos, revela os valores e padrões comportamentais que estavam envolvidos no momento-charneira, assim é possível identificar como a pessoa está gerindo a própria vida, agindo, reagindo ou se deixando a levar sobre as circunstâncias.

No entanto, o que fazer com os dados conhecidos, ainda segundo Josso (2004), toda tomada de consciência de si, dos outros em diversos contextos ou situações se caracteriza por “posições existenciais” caracterizando o “eu dinâmico” que se revelam pelo posicionamento individual em todos os aspectos da vida (2004, p. 68).

As posições de expectativa, de refúgio, de intencionalidade e de desprendimento. Essas posições põem em evidência os posicionamentos do sujeito na sua maneira de estar no mundo, de agir sobre ele, de gerir sua vida e as suas relações com o mundo, assim como a identificação das buscas que orientaram uma vida. Elas permitem, também, ter a medida concreta do potencial da auto-orientação relacionada à nossa capacidade de autonomização em relação às heranças pessoais e sociais, às pressões sociais, às imagens de si e às crenças (JOSSO, 2004, p.68).

O processo de se tornar docente deixou muitas marcas na vida da Professora Faria (2017), bem como na vida da professora Gonçalves (2017), mas é possível confirmar pelos seus depoimentos que o esforço depreendido nessa tarefa, altera entre novas aprendizagens e desaprendizagens, em um processo contínuo de construção de conhecimento. E assim no processo educacional, os professores se atualizavam enquanto ensinavam. É um movimento constante que deixa marcas, como revelam os depoimentos de Gonçalves e Faria (2017) quando questionadas sobre o que ambas deixaram na educação:

Acho que é um significado de ajudar a desenvolver os alunos para que eles consigam ter uma profissão. O papel do professor é muito importante, é encaminhar o aluno para que ele atinja o seu pleno desenvolvimento e siga o caminho que ele pretende, o professor pode determinar e fazer a diferença na vida do aluno. Eu acho o papel do professor muito importante, apesar de ser

desvalorizado! Especialmente quando direciona o estudo do aluno, porque sozinho ele teria muitas dificuldades. Hoje os alunos têm muitos lugares para fazer pesquisa, mas antigamente não tinha. Então, o progresso do aluno era direcionamento do professor, que fazia com que ele chegasse a algum lugar. E o aluno desenvolvendo, ele melhorava na escola e na vida. Por exemplo, na época, lá no grupo tinha horta escolar, além do aluno estar aprendendo a cuidar da terra, das plantas, cultivando os alimentos era uma maneira para ele aprender e depois ensinar seus familiares, em casa ou contribuindo com a despesa doméstica levando alguma coisa para casa. Então, era um ensino prático que muda a vida da família, o lugar onde o aluno está inserido, somado com todo conteúdo ensinado na escola, se o aluno aprende um determinado conteúdo, em casa ele deve falar sobre aquilo com a sua família e se ele melhora o seu grau de conhecimento, aumenta também o conhecimento da mãe e do pai (FARIA, 2017, p. 144-145).

A professora Gonçalves (2017) lembrou com orgulho dos seus alunos que atualmente encontra nas ruas, nas poucas vezes que sai de casa, mas revela que a docência trouxe junto com as boas lembranças muitas marcas de dolorosas:

Teve outra ocasião, dessa vez eu estava com a minha tia, nós estávamos na rua, voltando da casa dela, nós vimos uma mulher “*pretinha*”, ela estava pegando coisas no lixo, procurando comida para os meninos, para os filhos dela. Ela era mãe de três meninos, e eles eram alunos do grupo. No horário do recreio, na hora do lanche, os três foram os primeiros a ficar na fila, pegar o lanche e comer, mas eles comeram com educação, comportados, bem bonitinho, não repetiam o lanche, se a professora não deixasse. Aquela situação era dolorosa, eu trazia aquelas cenas para casa, não apagava da memória e com isso eu fui adoecendo (GONÇALVES, 2017, p. 155-156).

Se tornar professora vai além de criar uma identidade profissional ou adquirir um conjunto de conhecimentos e habilidades para exercer a docência, envolvem outros aspectos que extrapolam os limites de uma sala de aula, pois, elas se sentem responsáveis pela sorte e pelo destino dos seus alunos, mesmo depois de ter concluído a tarefa de ensinar os princípios da leitura e da escrita, como se autodenominassem “cultivadoras de homens”.

3.3 Grupo Escolar Padre Mário Forestan – lugar de saberes e práticas

O termo *práxis* foi empregado pelos gregos na antiguidade para designar a ação propriamente dita, trago a ideia práxis como ação concreta, objetiva para tratar sobre as práticas das professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan, considerando as especificidades da alfabetização e a importância dessa etapa escolar para o processo educacional, embora se revele como um processo multifacetado (Soares, 1987) que se evidencia pela inserção dos alfabetizados ao mundo letrado.

A primeira diretora do GEPMF, Petronilha Borges, esteve à frente da instituição desde o ano de 1963 até a sua aposentadoria, em 1985. Ela buscou enfrentar as questões sociais, os condicionamentos econômicos, ideológicos, culturais e até históricos dos moradores da comunidade escolar. Seu posicionamento enérgico e com o apoio da equipe de professoras, resultaram em ações concretas que poderiam ser considerados não convencionais para uma escola urbana, como cuidados com porcos, galinhas, coelhos e pássaros, o cultivo de hortas, formação de um bosque e um pomar. A atividade com os animais não foi bem sucedida, em contrapartida, o cultivo das hortaliças foi uma atividade que trouxe bons resultados, tornando notícias nos jornais da cidade.

Figura 14: Plantação de abacaxi.



Fonte: Arquivo da escola.

As atividades acima descritas eram consideradas extracurriculares como atividades complementares à ação pedagógica, foram pensadas para enriquecer o currículo, mas atendiam a outras finalidades como: a melhoria da merenda escolar, a distribuição da produção excedente da horta para os alunos mais carentes, e também os alunos eram estimulados a criarem suas próprias hortas, que além do valor nutricional, contribuíam com a renda familiar. As práticas recorrentes do cultivo das hortas podem ser analisadas com resquícios das práticas escolanovistas, que corroboram com o esforço coletivo da instituição para que as condições iniciais dos alunos fossem superadas por meio da educação, revelam o zelo dos professores com seus os alunos, dando aos mesmos, condições para se projetassem futuramente no mercado de trabalho.

A questão escolar foi debatida nos meios políticos brasileiro, desde o final do século XIX, quando, os grupos escolares foram pensados pelos republicanos como modelo de escola pública e teve como objetivo fomentar o progresso do Brasil, civilizar a população e formar o cidadão que se torna “ciente dos seus deveres e direitos dotando-o de um poder de decisão fundado na razão e no discernimento” (GONÇALVES; NOGUEIRA, 2015).

A educação pública primária mineira foi pensada para atender às duas finalidades formar o cidadão por meio da instrução elementar e também formar o trabalhador, como uma pessoa autônoma que possa agir sobre o seu próprio governo. De acordo com o relato da professora Gonçalves (2017) foi o propósito defendido no GEPMF, quando ela pessoalmente foi convocada pela diretora para assumir uma sala com alunos expulsos de outras escolas por maus comportamentos:

[...] Eu lectionei para dez alunos, minha sala era feita de lata, na antiga sala dos professores, o espaço era muito pequeno cabia somente dez crianças, na verdade eram quase adolescentes. E eram alunos que foram expulsos de outras escolas e foram matriculados no grupo porque nenhuma escola aceitou a presença deles. A delegada na época... Carmelita... (eu acho) ... pediu para minha tia aceitar esses alunos no grupo. Eu fui dar aulas para aqueles alunos, porque a diretora “falou” ..., eu tinha que obedecer, antes ela me incentivou, falou sobre a minha prática com a alfabetização, sobre o meu domínio de sala e também sobre o meu gosto pela disciplina, mesmo relutante, comecei a alfabetizar esses dez meninos, mas foi difícil, porque eram considerados “pivetes” (pequenos marginais). Tinha menino com quase quinze anos. Eles não sabiam nem pegar no lápis. E eu fui ensinando, tanto que hoje quando eu encontro com eles, eles dizem que estão “soltos”, livres na sociedade, foi graças a mim, porque eles eram “tristes”, difíceis... (*risos*). Deu muito trabalho. Mas, graças a Deus deu certo, porque hoje eu os vejo na rua e me lembro de que eles não sabiam nem ler e nem escrever, tinha aluno naquela turma que pegava o lápis ao contrário, mas todo mundo terminou o ano sabendo ler e escrever. Não posso negar, foi muito bom (GONÇALVES, 2017, p. 151).

Portanto, o espaço escolar tinha a função de alfabetizar, mas também a função socializadora em consonância com os ideais iniciais dos grupos escolares que seria civilizar os alunos para se adequarem às novas exigências da sociedade, dessa forma, a escola exerce esse duplo papel, promove a superação dos desafios iniciais da aprendizagem dos seus alunos, no entanto, se torna um órgão de controle social a serviço Estado promovendo, assim, uma nova ordem por meio da instrução.

O Programa do Ensino Primário Elementar da Secretaria de Educação de Minas Gerais (1961) foi elaborado para ser um guia para os professores, respeitando os objetivos nacionais da educação, as disciplinas foram organizadas com base ao culto das tradições pátrias, dos costumes e da religião, caberia à escola formar o cidadão e o patriota. As disciplinas do programa foram distribuídas em Língua Pátria; Aritmética e Geometria; Geografia, História do Brasil, Moral e Civismo, Ciências Naturais, Higiene e Puericultura; Desenho e Trabalhos Manuais; Música e Educação Física. O ensino religioso, juntamente com os conteúdos de Moral e Cívica perpassa todos os campos de conhecimento e serão a base de uma educação fundada em valores éticos, morais que possibilita desenvolver aspectos mais amplos e significativos da índole humana.

Embora no GEPMF não tenha seguido totalmente as prescrições do Programa de ensino na íntegra, podemos inferir que esse foi um instrumento de trabalho para os professores dessa instituição, pois, aproveitavam todas as oportunidades para transformá-las em aprendizagem. Naquele tempo, era uma prática recorrente dos grupos escolares fazer visitas em fábricas ou indústrias, promover passeios em espaços pitorescos do bairro ou em outras localidades. Esses passeios tinham o caráter pedagógico. A professora Gonçalves (2017) nos relatou que preparou um passeio com a sua turma, em sua própria residência, seus alunos, moradores de um bairro periférico, cuja comunidade não era atendida pelo transporte coletivo que ainda não estava sistematizado na cidade, portanto, seus alunos acreditavam que “Uberlândia era um lugar muito distante, fora das suas experiências infantis”:

Para organizar este passeio, mandei bilhete para casa pedindo autorização dos pais e eles assinaram direitinho..., algumas mães foram na sala de aula me pedindo esclarecimentos sobre o passeio, eu expliquei os motivos do passeio, falei direitinho o que tinha planejado em fazer com os filhos delas na minha casa... Meus meninos ficaram muito animados e falavam assim “nós vamos visitar a casa da tia Neuza, ela mora lá no centro”. Os pais autorizaram e eu levei os meus meninos, eu tinha 42 meninos. Foram todos, porque os meus meninos não faltavam, era muito difícil eles faltarem. Quando chegamos à minha casa, a minha mãe tinha feito um lanche com pão recheado com carne moída e guaraná à vontade. Eles comeram, beberam e brincaram. Na saída, o meu pai estava na porta com um monte de caderno, lápis, borracha e copinho, e deu para cada um, todo mundo ganhou. No

grupo, os meus meninos bebiam água só naquele copinho (GONÇALVES, 2017, p.154-155).

As visitas ou passeios eram eventos que, às vezes, envolvia toda a escola nos preparativos com os alunos, no dia marcado, todos seguiam a pé em filas até o destino escolhido, que poderia ser na CALU (Cooperativa Agropecuária Limitada de Uberlândia), na Pepsi (fábrica de refrigerantes), Moinho de Trigo Sete Irmãos, Reimassas (fábrica de macarrão) ou Quartel, essas excursões tinham a finalidade de apresentar aos alunos o funcionamento do mundo do trabalho ou conhecer algum aspecto da natureza, mas, tais atividades ofereciam aporte para muitas intervenções pedagógicas que deveriam ser trabalhadas antes, durante e após as excursões pelas professoras porque também tinham o objetivo despertar nos alunos o desejo de ler:

[...] são atividades que enriquecem as experiências da criança e desenvolve as suas capacidades de pensar;

1. Excursões em lugares de maior interesse, como padaria, fábricas de macarrão, de gelo, serrarias, serralherias, hortas, mercados, feiras, etc.;
2. Observação e trato de animais e plantas;
3. Histórias lidas e narradas pelo professor;
4. Histórias apresentadas em teatro de fantoches;
5. Leitura de poesias pelo professor (MINAS GERAIS, Programa de Ensino Primário Elementar, 1961, p.12).

Logo, após as excursões os alunos registravam as suas experiências por desenhos ou pequenos registros escritos. Segundo Gonçalves (2017) ela convidava as outras salas para verem os trabalhos dos seus alunos que eram expostos em pequenos varais para que os outros alunos apreciem os trabalhos:

E eu fazia as redações com os alunos e pregava na porta, ou pegava um cordão e fazia um varalzinho lá fora, depois de realizada as atividades na sala, eu exponha lá fora porque gostava de mostrar... os talentos dos meus meninos.... Eu gostava de exhibir os meus meninos. Porque os meus meninos sempre foram os mais pobrezinhos, e eles quando chegavam ao grupo não sabiam nada, e eu sempre trabalhei muito com eles. Para incentivá-los, eu punha as atividades deles no varal, nas atividades expostas, ninguém podia colocar a mão. Depois, eu ia de sala em sala, avisando que na hora do recreio eles poderiam apreciar os trabalhos dos meus alunos que estavam expostos. Então, todos saiam das suas salas em fila, porque a minha tia era muito organizada, muito severa, por causa disso, ela colocava todo mundo em fila. Eles ficavam em fila passando e olhando os trabalhos dos meus alunos. Aquilo incentivava as outras professoras também, porque elas começaram a expor os trabalhos dos seus alunos no pátio, porque tinham muitas árvores, e então a gente dependurava os trabalhos nas árvores (GONÇALVES, 2017, p.154).

Antes de começar a alfabetização propriamente dita, segundo Gonçalves (2017), os alunos passavam por um período de preparação, para que fosse apresentado o cotidiano escolar, os materiais escolares e, aos poucos os alunos iam aprendendo o uso adequado do

caderno, do lápis e da borracha. Gonçalves (2017) descreve esse processo inicial como preparação para a alfabetização:

Eu começava o processo de alfabetização assim, pegando na mãozinha de cada um, ensinava como pegava no lápis, ensinava a escrever devagarzinho, onde escrever e como apagar. Eu quase não mexia no quadro, eu trabalhava com eles na carteira mesmo, de um por um. Eram quarenta e um, quarenta e dois meninos, eu preferia o atendimento individual, um por um nas carteiras. Pegava na mãozinha e escrevia, era assim, hoje eu não sei, mas antigamente o professor pegava na mãozinha do aluno. Ensinava como apagar para não rasgar o caderno, ensinava a direção da escrita, em qual página começava escrever, porque tinha menino que começava o caderno de trás para frente e tinha que ensinar que não era daquele jeito (GONÇALVES, 2017, p. 153).

Na alfabetização os exercícios de coordenação motora ou prontidão, eram introdutórios ao processo de alfabetização, considerada atividade específica para esse nível de ensino. Nessa época, as crianças ingressavam na escola para cursar o primeiro ano, sem nenhuma experiência escolar. Então, o professor ciente da inexperiência do aluno com o lápis e o papel começava o trabalho pedagógico acreditando que estava respeitando o processo alfabetizador, mas estava na verdade preparando mecanicamente os alunos para a leitura e escrita.

O aluno deve perceber sensorialmente formas, é orientar-se no espaço, perceber direções, lateralidade e ter equilíbrio. É orientar-se no ritmo, é saber ouvir, estar atento, ter concentração e, sobretudo é conhecer o sentido do que está percebendo; conhecer as palavras, suas relações e seu simbolismo. É poder controlar o corpo, inibir movimentos amplos para usar motricidade fina (LADD, 2005, p.3).

Progressivamente, as alfabetizadoras iam construindo com seus alunos uma relação onde as etapas propiciavam a coordenação motora e não o desenvolvimento cognitivo, sobretudo, quando essa profissional trabalhava com os alunos de periferia, elas acreditavam que os alunos precisavam de pré-requisitos para compreenderem nossa língua materna, essa formação era mecânica e possibilitava adquirir novas habilidades, importantes para as práticas escolares baseada na memória, também para agir adequadamente na sociedade. Para que o ensino da leitura e da escrita acontecesse, as alfabetizadoras se apoiavam de modo especial em cumprir algumas etapas de amadurecimento motor e não cognitivo. O foco era adquirir novos hábitos, novas habilidades, pois:

A entrada na escola exige: aprender a compartilhar a atenção da professora com mais crianças, entender, compreender e aceitar as regras, lidar com frustrações e obrigações, esperar a vez, ter autonomia nas atividades de higiene, vestuário e alimentação, entre tantos outros quesitos que o amadurecimento propicia (LADD, 2005, p.5).

Tal procedimento estava de acordo com o programa de ensino, onde foi publicado um manual didático sobre a Língua Pátria, fixando os objetivos gerais e específicos de todos os aspectos da disciplina. Nesse documento a linguagem ocupou uma posição privilegiada no trabalho do alfabetizador, considerado como fundamental para o desenvolvimento do aluno, o estudo da Língua Pátria foi subdividido em leitura, linguagem oral, composição, gramática, ortografia e escrita. O conteúdo Língua Pátria se “reveste” de maior valor e relevância em relação aos outros conteúdos. Para atender os objetivos educacionais, o programa foi dividido em períodos, correspondendo às fases do aprendizado. Cada período da aprendizagem tem os seus próprios objetivos, métodos, materiais didáticos e atividades específicas.

Os períodos são: o preparatório, que, como o nome indica, visa preparar a criança para aprender o sentido ou o pensamento dos símbolos impressos, compete ao Jardim da Infância ou parte da primeira série; o período inicial, que visa a formação de hábitos, atitudes e habilidades comuns a todas as situações de leitura, cabe a primeira série; o período de treino intensivo do grupo de hábitos, atitudes e habilidades formados na primeira série corresponde à segunda série; o período de expansão de gostos e de interesses, bem como o desenvolvimento de maior capacidade de interpretação e formação de hábitos específicos, devem coincidir com a terceira série; finalmente, o período de aperfeiçoamento dos processos fundamentais da leitura e dos hábitos de estudos deve corresponder à quarta série (MINAS GERAIS, Programa de Ensino Primário Elementar, 1961, p.11).

Portanto, as alfabetizadoras relatam que elas apresentavam os conteúdos para os alunos de acordo com os períodos que os alunos se encontravam, desenvolvendo atividades diversificadas que estavam em consonância com os objetivos de cada fase, tendo em vista que, o trabalho das alfabetizadoras era preparar os alunos a fazer o uso correto da língua. Assim, o aprendizado era revelado nos aspectos físico, moral, intelectual e social do aluno. A professora Gonçalves (2017) nos relatou que a alfabetização iniciava com uma fase preparatória, nessa fase, o aluno aprendia como deveria usar o lápis e a borracha, e depois iniciava-se as atividades de coordenação motora e depois as alfabetizadoras apresentavam as vogais:

Então, [...] eu ensinava desse jeito, começava ensinando as coisas mais básicas. Quando os alunos já tinham aprendido essas regras iniciais, eu comprava a cartilha, os professores tinham que comprar as cartilhas porque o Estado não dava, não mandava (GONÇALVES, 2017, p.153).

Quando foi questionada sobre os materiais usados por ela nas suas práticas alfabetizadoras, Gonçalves (2017) nos relatou que usava vários recursos para atrair a atenção dos alunos, como exposição de cartazes de acordo com o conteúdo trabalhado, que poderiam ser produzidos por ela mesma ou disponibilizados pela escola, como recurso didático enviado

pela Secretaria de Educação do Estado como material complementar ao Programa de Ensino. Pela escassez de materiais didáticos as professoras compravam seus próprios livros, esses materiais enriqueciam seus planejamentos e também suas práticas educacionais.

Ela descreveu que utilizava a cartilha no processo de alfabetização, Gonçalves (2017) diz: “eu pegava um livro e ia seguindo ele, e foi o que aconteceu. Eu ia seguindo o livro”. Portanto, podemos compreender que o livro era um suporte para a prática de ensino, por isso, trazer os elementos gráficos e editoriais dos livros, descrever as atividades que estavam nos livros corroboram para a compreensão das práticas das professoras, conforme a fala de Gonçalves (2017) “eu pegava o livro e ia seguindo ele”, ou seja, o livro era a matriz, o cerne do processo de alfabetização, tudo circulava em torno das atividades propostas pelo livro, podemos assim, analisar a importância do livro nas práticas das professoras.

Chartier (1998), diz que o livro é um objeto cultural e como objeto cultural ele é incorporado nas práticas pedagógicas. Analisando o livro é possível depreender a própria prática pois, ele indica que a representação de um livro pode retratar ao mesmo tempo uma prática docente. À vista disso, analisar o livro traz elementos sobre o fazer-pedagógico, mesmo que ele não seja a única referência para as práticas do professor. Podemos inferir que o livro condiciona as práticas, portanto estudar o livro didático é importante para construir a história da alfabetização, especialmente quando o livro possibilita revelar as práticas alfabetizadoras.

Embora, em Minas Gerais tenham instituído o método global na alfabetização pela Reforma do Ensino Primário e Normal em Minas Gerais em 1927, as práticas alfabetizadoras das professoras do GEPMF aconteceram baseadas nos métodos sintéticos, ou seja, as suas práticas educativas começavam com a apresentação fonética e gráfica das letras, a menor unidade da língua, depois as sílabas, evoluindo para a formação das palavras, construção de frases, posteriormente, pequenos textos.

Era o método silábico, aquele que começa com atividades mais simples e depois passava para as atividades mais complexas. Mas, eu fui fazendo, tentando, acertando, errando, num processo contínuo de tentativas e erros..., porque na época não tinha ninguém para ajudar...[...] tinha um manual que a gente seguia, mas como professora também tinha que inventar muita coisa. Eram tempos muito difíceis, os manuais não estavam disponíveis na sala de aula para uma consulta imediata. A cartilha que eu ensinei é aquela *Cartilha da Infância*, das letras, a-e-i-o-u, que depois formavam sílabas... (GONÇALVES, 2017, p.153).

O método que foi adotado no GEPMF contradiz as orientações do Programa de ensino para desenvolver a habilidade de leitura e escrita, além de apreender os sentidos dos textos, o aluno deveria aprender as unidades de pensamentos e não palavra por palavras:

Impõe-se acentuar que os métodos não são igualmente bons para desenvolver e formar o grupo de hábitos, atitudes e habilidades que constituem o processo de ler. Por outro lado, o método pelo qual se aprende a ler marca de modo definitivo o processo de ler, além de influir consideravelmente no aprendizado da composição e da ortografia [...] aponta que o método global como o mais adequado (MINAS GERAIS, Programa de Ensino Primário Elementar, 1961, p.14 -15).

Esse debate sobre os métodos de alfabetização se concretizavam via cartilhas, que foram consideradas uma ferramenta para as alfabetizadoras que trabalhavam com a alfabetização, sobretudo, nesse período. As cartilhas e os métodos serão nossa próxima reflexão.

3.4 As cartilhas e os métodos na prática das Alfabetizadoras

As cartilhas são materiais impressos que se caracterizam por atender às diversas demandas pedagógicas e possuem as particularidades comuns nas práticas de alfabetização, ou seja, são apropriadas para o ensino inicial da leitura e da escrita. As cartilhas foram produzidas, inicialmente, por editoras particulares, cujos proprietários perceberam que a produção de materiais didáticos era um setor em franca expansão, porque a maioria dos livros publicados no Brasil era de livros didáticos, demanda provocada pela democratização do ensino, a construção de muitos grupos escolares e o aumento populacional nos grandes centros urbanos, especialmente na metade do século XX. Segundo Frade e Maciel, as cartilhas foram importantes instrumentos de construção ideológica:

Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo, as cartilhas, são representativas das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm constituindo como a primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola (FRADE; MACIEL, 2006, p.14).

As cartilhas receberam muitas críticas por evidenciarem os aspectos operacionais dos métodos, presentes nas práticas alfabetizadoras do GEPMF, pois seguiam o método sintético, que procedia das partes para o todo, mas esse método foi acusado por formar pessoas com severas dificuldades para escrever um texto claro e coeso, cuja metodologia restringia à escrita de cópias, ditados e o traçado correto das letras, negligenciando outros aspectos da língua, sobretudo, a língua como veículo de comunicação entre os usuários da língua nas práticas e interações sociais, limitando o aprendizado os alunos que, posteriormente, demonstravam muitas dificuldades de expressão e comunicação, oralmente ou pelo registro escrito.

A maioria das cartilhas iniciava o aprendizado partindo do pressuposto de que o sistema de escrita dependia do sistema oral. Assim, alguns alfabetizadores trabalhavam com as crianças o processo da leitura transformando o signo escrito em signo oral para depois chegar a compreensão. Além disso, as cartilhas apresentavam frases curtas na tentativa de simplificar (o aprendizado), o que levava a redução dos elementos constituintes das unidades linguísticas: oração, período, parágrafo e texto. Nesse contexto, as orações formavam períodos simples e normalmente coordenadas por E e MAS. Assim, pode-se perceber que a linguagem utilizada na maioria das cartilhas não é a que se fala, nem se escreve no dia a dia da sociedade brasileira, mas sim uma linguagem representativa de quem escreveu (LIMA, 2011, p.59).

Cada cartilha está condicionada um determinado método, portanto, esse material impresso revela ao professor o método a ser seguido, o conteúdo a ser ensinado, sempre em consonância com um programa de ensino previamente definido por instâncias governamentais. Segundo Maciel (2010, p.49), as cartilhas estão atreladas aos métodos, no caso brasileiro, “a concepção de método ficou restrita às orientações metodológicas”, tornando um elemento técnico, norteador para as práticas alfabetizadoras, quando as práticas dos professores ficam circunscritas às atividades prescritas no livro, transforma o professor em mero executor das ideias do autor do livro.

Quando nos referenciamos aos métodos disseminados nas práticas das professoras, é importante reconhecer que historicamente o ensino da leitura e da escrita se sustentou por diversos métodos de ensino, esses revelam aspectos da sua evolução, construídas em oposição aos aspectos do método anterior que propõe superar, pois cada método novo carrega na sua constituição marcas do seu antecessor. Os métodos mais conhecidos e lembrados são: o método silábico e o método global; esses foram criados entre 1880 e 1930, seguidos pelas discussões entre especialistas sobre muitos outros métodos que foram criados, sobretudo nos anos 60, mas a permanência, da oposição entre inovação e tradição presentes nos diversos métodos, justificando conhecer a definição de método:

A palavra método designa, frequentemente, tanto um pequeno livro fabricado por um editor e destinado às crianças, como um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou linguísticos, que definem objetivos e meios adequados para atingi-los. Algumas vezes, um livro realmente se refere a um método; o mais frequente, não pertence a nenhuma doutrina homogênea, e sua realização depende de estratégias editoriais complexas (CHARTIER; HEBRARD, 2001, p.142).

Portanto, um método pode ser um produto editorial, um corpo doutrinário com posições teóricas como suporte informativo e formativo para os professores e suas práticas. As disputas entre os métodos foram marcadas por oposição dos que defendiam a criação de um sistema de aprendizagem baseado na memória, atendendo aos objetivos da alfabetização,

sobretudo aos ideais republicanos e em consonância com os novos valores formados naquele momento, “que necessitam de que as crianças tornem-se leitores eficazes”, para transmitir uma nova cultura propagada pela escola.

O método da soletração em uso desde a antiguidade se concretiza pela soletração das letras isoladas, entretanto, o sistema de soletração exigia dos alunos muito esforço de memorização. O sistema de soletração foi organizado por uma letra extraída de uma palavra-chave associada por uma imagem, assim a imagem se torna suporte para a palavra e também para o ensino da letra nos seus aspectos gráficos (escrita da letra) e seus aspectos sonoros das letras e das sílabas, evidenciando a aproximação da linguagem oral, como suporte para a leitura e a escrita. Dessa forma, o aprendizado ocorria pela soletração das letras, associando uma consoante as vogais formando as sílabas que juntas formavam as palavras, conforme a descrição:

A palavra [...] acompanhada por uma imagem, é o suporte da letra e do som que lhe são extraídos. Quando se dispõe de uma consoante e de uma vogal, já se pode fazer “ler” as sílabas e, à medida que se avança nas lições, as palavras. Adota-se aqui uma pronúncia da consoante por “uma articulação pura” [...] Quando se dispõe de pequenas palavras, estas últimas são imediatamente reutilizadas nas frases orais através das quais seu sentido será fixado. Ao longo desta aprendizagem, a memorização dos elementos se faz, de maneira complementar, pela leitura e pela escrita (CHARTIER; HEBRARD, 2001, p.145).

O método sintético é um dos processos mais antigos, ele parte da oralidade para a sistematização da leitura memorística, embora seja um método muito usado e conhecido, expõe limitações, por não apresentar situações reais da concepção de apropriação da língua materna e os processos de aquisição de leitura e escrita como algo natural do ser humano, explorando letras ou sílabas de forma descontextualizadas, distantes das práticas e usos sociais. Dessa forma a aprendizagem carecia de sentido, prejudicando o ensino, pois o método sintético faz e fazia naquele período com que o aluno percebesse o texto de forma isolada, levando-o a ler mecanicamente, impedindo a sua compreensão.

Sendo assim, o sistema de silabação foi matriz para outros métodos, por isso, as sílabas não foram abandonadas. Em relação à escrita Mortatti (2006) descreve “esta se restringia à caligrafia, e seu ensino, à cópia, ditado e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras”.

O método global ou analítico foi criado pelos ideais de Decroly e vários intelectuais ligados aos pressupostos da Escola Nova, ele foi criado para despertar o interesse das crianças que na sua maioria considerava as práticas de alfabetização difíceis e enfadonhas, esse método consiste:

Na primeira etapa, a criança lê se apoiando em um material constituído de palavras e de pequenas frases acompanhadas de gravuras. Olhando a imagem, ela evoca palavras simples tomadas da linguagem cotidiana (por exemplo: “Olhe o Júlio sentado no colo da mãe, ela está lavando os braços, as pernas”). Mostra-se, a seguir, a linha escrita sob a figura (Júlio tem braços e pernas), depois as palavras isoladas do comentário da imagem (os braços e as pernas). Descreve-se as palavras, sua extensão, suas utilizações específicas, e compara-se com outras palavras conhecidas [...] fixa na memória a palavra a partir dos seus caracteres gráficos [...] progressivamente, pode-se utilizar esse saber, para ler outros textos escritos. De outra parte, etiquetar todos os objetos que se encontram na sala de aula, cada criança adquire rapidamente o conhecimento global de dezenas de palavras. Na segunda etapa, ensina-se efetivamente decifrar novas palavras por analogia com as que são conhecidas. Com esse objetivo, decompõe a palavra desconhecida em unidades gráficas ou sílabas comparáveis àqueles que foram isoladas em outras palavras (CHARTIER; HEBRARD, 2001, p.146).

O método Global teve grande repercussão em Minas Gerais, incentivado por Francisco Campos e Mário Casasanta influenciados pelo movimento da Escola Nova, inspirado nos pressupostos pedagógicos de John Dewey. Francisco Campos (1927) foi responsável pelas reformas de ensino em Minas Gerais, defende a expansão das escolas públicas e um novo método para o processo de alfabetização, por isso enviou cinco professoras alfabetizadoras para os Estados Unidos para se aperfeiçoarem nos métodos idealizados por Dewey, futuramente essas professoras atuaram como multiplicadoras do método global em Minas Gerais, pela sua grandeza territorial prejudicou a disseminação desse método, portanto não atingiu todo o professorado mineiro.

Embora, em Minas Gerais tenham instituído o método global na alfabetização pela Reforma do Ensino Primário e Normal em Minas Gerais em 1927, as práticas alfabetizadoras das professoras do GEPMF aconteceram baseadas nos métodos sintéticos, conforme os relatos:

A cartilha que eu ensinei é aquela Cartilha da Infância, das letras, a-e-i-o-u, que depois formavam sílabas (GONÇALVES, 2017, p.153)

O método de alfabetização era aquele das cartilhas, Caminho Suave, eu acho, silabação. Ler e escrever, fazer ditado..., fazer cópias..., isso tinha muito! Tomar leitura dos meninos, fazer composição. No conteúdo da língua portuguesa, era muita leitura, fazer ditado e composição (FARIA 2017, p.143).

A Cartilha da Infância foi escrita pelo professor Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo (1855-1904), natural de Ubatuba (SP) e formado pela Escola Normal de São Paulo (ENSP) um dos defensores do método sintético baseada no método de silabação, método considerado pelo autor como o mais adequado para o aprendizado inicial de leitura e da

escrita. Essa cartilha foi publicada no final do século XIX e foi adotada nas escolas brasileiras cem anos depois;

Essa cartilha ocupou um lugar de destaque na educação brasileira, por ter sido adotada pelo governo paulista, e depois por outros estados do Brasil, para ser utilizada em escolas primárias e, também, por ter sido a cartilha que alfabetizou o maior número de brasileiros em sua época. [...] essa cartilha foi efetivamente utilizada em escolas primárias dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná e São Paulo, inclusive na primeira metade do século XX (SANTOS, 2015, p.24).

Galhardo foi reconhecido pela publicação de livros voltados para a leitura, especialmente para o ensino das primeiras letras, como a Cartilha da Infância, posteriormente ele escreveu mais dois livros de leitura em como acréscimo da cartilha, o segundo livro recebeu o título: Na escola e no lar e o terceiro livro Leitura para a Infância, que teve sua 1ª edição em 1902. Sua obra foi editada pela Editora Francisco Alves, os seus livros foram reeditados diversas vezes, na década de 90 a última edição da Cartilha da Infância consta que a mesma encerrou a sua publicação na 233ª edição.

Os livros didáticos de Galhardo foram muito utilizados nas escolas brasileiras e tiveram grande aceitação por parte de alunos e professores, como se pode constatar pelo grande número de edições de sua cartilha e de seus livros de leitura. Cartilha da infância, que como informado, teve sua 1ª edição, presumivelmente, em 1880, mais de um século depois, em 1992, estava em sua 233ª edição (SANTOS, 2015, p.24).

A Cartilha da Infância foi publicada tendo como base o método silábico, Galhardo justifica que havia três métodos de ensino de leitura, antigo ou da soletração, moderno ou da silabação, e moderníssimo ou da palavração, preferiu adotar um método que não fosse tão avançado, mas não queria um método tão retrógrado, por isso, decidiu pelo método silábico, como um método intermediário, pois ele defendia que esse seria o mais adequado para o aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Trata-se de método sintético, de acordo com o qual se inicia o ensino da leitura com a apresentação das vogais formando famílias silábicas. A cartilha contém 33 lições, iniciando-se com apresentação alternada das vogais, formando ditongos. Na segunda lição é apresentada a consoante “v”, seguida da família silábica, vocábulos e depois o exercício, que é constituído por um conjunto de sentenças, cujas palavras têm as sílabas separadas por hífen. A estrutura das lições mantém-se inalterada, do começo ao final da cartilha. Em cada lição é apresentada, no alto da página, a letra, seguida de sua classificação fonética entre parênteses. Logo depois dessa letra são apresentadas as famílias silábicas, repetidas, em sua maioria, três vezes e em ordem diferenciada; e, em seguida, são apresentados vocábulos e exercícios para a leitura (SANTOS, 2015, p.24).

Conforme o modelo da lição 2 referente a letra V e a sua família silábica, publicado por Mortatti, possibilitou verificar que as atividades vão aumentando o grau de dificuldade.

va ve vi vo vu

ve va vo vu vi
 vo vi va ve vu
 vai viu vou
 Vocábulos
 vo-vó a-ve a-vô o-vo
 vi-va vo-vô ou-ve u-va
 ui-va vi-vi-a vi-ú-va
 Exercício
 vo-vó viu a a-ve
 a a-ve vi-ve e vo-a
 eu vi a vi-ú-va
 vi-va a vo-vó
 vo-vô viu o-vo
 a a-ve vo-a-va (MORTATTI, 2000, p.228)

Essa lição escolhida por Mortatti, é a segunda lição dessa cartilha e se configura como representativa da estrutura que essa cartilha foi configurada, a partir dessa lição, que seria a segunda lição até a trigésima segunda lição, Galhardo segue a mesma padronização, ou seja, cada lição é apresentada seguindo a estrutura do exemplo, as famílias silábicas organizadas por três ordens diferenciadas, os vocábulos e os exercícios. Segundo Santos, nas lições finais são apresentados os sinais de pontuação, ponto e vírgula, dois pontos, vírgula, no entanto, o ponto final aparecerá nas últimas lições com as sentenças.

A Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, começou a ser publicada em 1948, foi editada até os anos 90, tornou a cartilha mais editada no Brasil e adotada por diversos professores. O sucesso editorial desta cartilha pode ter sido provocado por ser um material subsidiado pelo MEC, de acordo com autora seu método alfabetização por imagem, desenvolvido na sua cartilha era eclético, baseado na no método Analítico/Sintético, partindo da palavra, com uma gravura relacionada com a palavra e uma sílaba, normalmente uma consoante e a vogal “a”:

A autora denomina o seu método de “Alfabetização por Imagem” como método eclético, entretanto, a análise do material nos leva a concluir que a organização estrutural está mais coerente com os princípios do método silábico (MACIEL, 2002, p.166).

A professora Faria (2017) faz referência sobre o uso da Cartilha Caminho Suave, podemos deduzir que ela estava falando sobre os livros de leitura de Branca Alves de Lima com a mesma nomenclatura, que foram produzidos para serem trabalhados nas séries posteriores ao processo de alfabetização, pois, a própria professora afirma que não teve contato com cartilhas, justificando que foi professora de outras séries e nunca trabalhou com alunos do primeiro ano. De acordo com sua afirmativa, podemos supor que os alunos eram alfabetizados na primeira série, visto que o uso da cartilha estava ligado a essa série.

Além da cartilha, a Caminho Suave, tinha o Manual do alfabetizador, os livros de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries e o material que segundo a cartilha, é recurso audiovisual composto de 65 cartazes de alfabetização pela imagem (reproduzem as ilustrações da cartilha em tamanho 24x33cm, ricamente coloridos), testes de alfabetização, carimbos didáticos e slides (reproduziam os cartazes de “Alfabetização por Imagem”) (LIMA, 2011, p.82).

Branca (1948) ao fazer uso da palavra associada com uma imagem recorre aos pressupostos de Decroly que inicialmente conceberá essa estratégia de ensino para crianças com dificuldades de aprendizagem, facilitando o aprendizado, porque a criança associa a imagem com a palavra escrita, a autora explica:

O desenho estimula o interesse, além de ser um poderoso auxiliar de intuição e de análise, oferecendo apoio à memória. A autora enfatiza o cuidado na escolha das palavras, pois para ela os vocábulos deveriam ser familiares e de fácil articulação (CARDOSO; AMÂNCIO, 2018, p. 48).

Segundo Lima (2011) na cartilha Caminho Suave, a autora inicia com a apresentação das vogais, as sílabas e textos curtos, todas as lições estão sempre associadas com imagens relacionadas com as palavras, logo abaixo da palavra destaca uma unidade silábica inicial, em seguida apresenta frases utilizando a palavra tema da lição. As frases são muito curtas e as mesmas não apresentam necessariamente tem um sentido. Após as frases são expostas várias palavras, usando possíveis formações de palavras a partir da família silábica da unidade silábica introdutória. Na mesma lição é apresentada a família silábica da palavra trabalhada, com a letra de imprensa, maiúscula e minúscula, além da atividade de leitura, a autora oferece algumas atividades de escrita, permitindo que na tentativa de escrita, o aluno escreva sobre um tracejado pontilhado em letra cursiva maiúscula e minúscula.

A proposta de trabalho da autora visa a repetição como fator de memorização, por considerar que essa seja uma estratégia de ensino importante para a aprendizagem, associada às cópias das lições e as atividades repetitivas como elementos de memorização e fixação. As atividades, propostas na Cartilha Caminho Suave, começam com atividades com menor grau de dificuldades e para depois serem trabalhadas as atividades mais complexas.

A autora produziu um manual para o professor, material complementar da cartilha Caminho Suave, com orientações que o professor possa estruturar suas práticas de ensino. Essas diretrizes foram divididas em sete unidades metodológicas que serviam como uma espécie de roteiro sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos alunos, portanto, esse manual seria um “caderno de planejamento”, elaborado pela autora com objetivos gerais, apresentação do conteúdo e as estratégias de ensino. Embora, Maciel (2010) nos alerte que o professor adotar o planejamento proposto pela cartilha, transforma o professor em mero transmissor desse conhecimento.

Podemos compreender que o posicionamento de Maciel (2010) se torna pertinente quando reportamos sobre os avanços da psicologia, especialmente, aplicando os conceitos de Josso (2004) que o saber-fazer perpassa pela experiência formadora do professor que se evidencia no planejamento das aulas, segundo Mortatti, (2000) seria uma “metodização da prática” (MORTATTI, 2000) e com isso o próprio planejar as práticas, demonstra uma estratégia de autoaprendizagem e se revela no próprio sucesso da prática.

Sistematizando os aprendizados adquiridos por essa pesquisa, o presente trabalho buscou conhecer os caminhos e as estratégias adotadas nas suas práticas, como professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan. Através das suas narrativas exprimiram que suas práticas aconteceram com esforço e dedicação, sempre oferecendo alternativas para que seus alunos aprendessem a ler e escrever, mas sobretudo, houve uma preocupação em contribuir com a formação desses alunos, como futuros cidadãos, seguindo os princípios e valores morais e éticos que seriam a base norteadora para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mas como o processo do aprendizado é contínuo, essa pesquisa se configura como possibilidade para outros olhares sobre a alfabetização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como intenção, somar aos outros que tratam da mesma temática, pois buscou ampliar os conhecimentos sobre alfabetização, contribuindo dessa forma, com a construção da História da Alfabetização no Triângulo Mineiro. Conhecer o processo que constituiu as práticas das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan foi também uma possibilidade singular para aprofundar os meus conhecimentos sobre a História da Alfabetização, por ser uma das etapas do processo aprendizagem, considerada por muitos pesquisadores com fundamental para o êxito no processo de escolarização. Ao escolher como tema desta pesquisa “Os modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan”, significa que a mesma aponta a leitura e a escrita como o objeto de estudo e reflexão. No entanto, no processo de construção desse trabalho, por questões metodológicas, o desenvolvimento perpassou pela explicação da base metodológica e regulamentar do sistema educacional, com a intenção de estruturar os caminhos, visto que a construção histórica acontece por rupturas e continuidades.

Assim, conhecer a história da alfabetização no Brasil, Minas Gerais e especificamente em Uberlândia, no recorte temporal de 1958 a 1974, nos aspectos políticos e regulamentares, expressas nas leis e decretos que constantemente alteram de forma significativa as estruturas de ensino, tornou esse percurso elucidativo. Esse recorte histórico-educacional promoveu o esclarecimento dos acontecimentos que envolvem e norteiam as práticas das alfabetizadoras, pois, a educação é um elemento social importante, que se efetiva de acordo com as representações da sua época, atendendo as suas necessidades. No caso específico dos grupos escolares, a educação tinha o “sentido de civilizar, moralizar e higienizar os seus alunos” (LIMA, 2011, p.114), isso posto, o Grupo Escolar Padre Mário consolidou a sua trajetória educacional seguindo os pressupostos iniciais idealizados para os grupos escolares como lugar de ensino e civilização.

Em Minas Gerais, o ensino primário se organizou pela intervenção de João Pinheiro (1906) que por meio de decretos e regulamentos sistematizou o funcionamento e a organização dos grupos escolares, esses estavam voltados para os aspectos civilizatórios e moralizadores dos alunos e também na tentativa de consolidar a modernização do Estado. Assim, a constituição dos grupos escolares atendeu aos interesses da sociedade que buscava pela instrução elementar pública e gratuita, “tem como propósito provocar alterações significativas nas mediações pedagógicas que envolvem a vida escolar, nas relações entre sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas, bem como o direcionamento político do papel da

escolarização” (ARAÚJO, 2006, p.239), portanto, promover as transformações estruturais que o Estado precisava para se tornar mais moderno e progressista, pela formação do indivíduo civilizado e trabalhador. Atendendo a esse ideal, o funcionamento dos grupos escolares, se concretizou pela figura do diretor, representante direto do Governo com a unidade escolar, bem como pelo professor, que além do ensino detinha a função de civilizar, moralizar o seu aluno, tornando-o um futuro cidadão.

Nesse sentido, podemos compreender que a educação atendia aos interesses dos detentores do poder, de acordo com essa perspectiva, a educação é um processo e também um instrumento social, que carecia de normativas e de controle do processo educativo para formar o aluno civilizado integrado à sociedade, portanto, a educação seria responsável da construção de uma nova estrutura social, promotora do desenvolvimento do Estado.

O GEPMF teve na figura diretora Petronilha Borges, a referência para a efetivação do ensino primário, pois, ela desempenhava a função de controle e a manutenção da disciplina dentro e fora do Grupo Escolar. Sua incumbência circunscrevia sobre as questões administrativas e pedagógicas, pela implementação e organização do ensino, de acordo com o cumprimento das normativas e regulamentos estabelecidos pelo governo, cuja função principal do ensino, era representar os ideais de Ordem e Progresso nas instâncias escolares.

A precariedade e falta de materiais não foram impedimentos para que o GEPMF se tornasse um lugar de muitas aprendizagens, com a ajuda dos pais, da comunidade em geral, o meio político e os órgãos da imprensa, todos os esforços foram materializados na adequação estrutural do espaço escolar. Esse trabalho evidenciou que a diretora desempenhou um papel importante na formação dessa unidade institucional, direcionando o dia a dia escolar, dando-lhe uma nova configuração e também uma nova identidade, com uma gestão marcada pela disciplina dos alunos, sobretudo, pela mediação e controle do aprendizado dos alunos, promovida pela sua experiência como professora, ela transitava com segurança no campo pedagógico, podendo auxiliar as professoras nas suas práticas diárias.

Importante registrar a responsabilidade que recaía sobre os professores, para serem respeitados e considerados *bons*, precisavam preencher alguns pré-requisitos como ser exemplo de moral e conduta ética para os alunos copiarem e seguirem, ter domínio dos conteúdos, manter os alunos disciplinados, e também formar um aluno civilizado, pronto para atuar na sociedade moderna. A profissão docente era dotada de um status, o professor ocupava uma função estratégica na sociedade, conforme os relatos das professoras entrevistadas. Por isso, justifica a preocupação que Gonçalves e Faria pensavam e elaboravam as práticas como alfabetizadoras, a busca constante de novas aprendizagens para conhecerem

novas estratégias de ensino, pelo estudo e pela pesquisa, que se concretiza na elaboração dos seus planos de aulas, conforme Mortatti (2000) afirma, o planejamento do professor é uma forma de auto aprendizado.

As alfabetizadoras realizaram as suas práticas de alfabetização de acordo com o uso das cartilhas, seguindo o método silábico, método no qual elas mesmas haviam sido alfabetizadas, o emprego desse método considerado tradicional, estava presente no cotidiano escolar das alfabetizadoras, embora usassem muitas estratégias de ensino, seguindo as orientações dos programas de ensino que propõe que o professor nas suas práticas educativas e formadoras utilizassem muitas as estratégias e todas as oportunidades para que o aluno aprendesse e transformasse o aprendizado em escrita e leitura, utilizando vários recursos como passeios em indústrias, excursões em locais pitorescos do bairro foram pensadas como oportunidade para a aprendizagem dos conteúdos escolares, também tinha a finalidade de apresentar aos alunos o mundo do trabalho. Essas atividades eram consideradas inovadoras com o objetivo de despertar o interesse dos alunos para promover o ensino da leitura e da escrita de forma mais lúdica, fugindo do antigo padrão de ensino.

GEPMF como palco para as práticas das alfabetizadoras, no que se refere ao ensino de leitura e escrita, as professoras declararam que faziam uso das cartilhas nas suas práticas e essas eram importante suporte para suas aulas. Elas afirmam que adotavam o método sintético, que antes do processo de alfabetização, inicialmente preparavam atividades de coordenação motora, como uma espécie de pré-requisito para alfabetização, posteriormente apresentava as letras, as menores unidades da língua, depois as sílabas, quando todos os alunos dominavam as habilidades e as competências contidas nesse processo preparatório, a professora comprava a cartilha para todos os alunos, seguia a cartilha como livro de leitura e aprimoramento da escrita.

Para as alfabetizadoras, o processo de alfabetização estava concluído quando os alunos estavam lendo sem soletrar e escrevendo corretamente, no final do ano, os alunos eram avaliados pela diretora que tomava a lição, fazia composição, o aluno que não sai bem nessa avaliação final não poderia passar para a segunda série no ano seguinte.

De acordo com Soares (1995), o processo de alfabetização só tem sentido e significado se estiver cumprindo a sua função nos usos sociais de comunicação, como base para a transformação da informação em conhecimento, o processo de aquisição da leitura e da escrita seguindo as normativas que definem o processo de ensino da leitura e da escrita aconteça simultaneamente, portanto, são dois elementos inseparáveis que se complementam e são inerentes do processo da alfabetização, nesse sentido compreende-se que a leitura não se

restringe ao aspecto mecânico de codificação e decodificação, ou a escrita em tarefas enfadonhas e repetitivas de cópias cuja finalidade é a escrita de uma letra que tenha um bonito traçado.

Dessa forma, o processo alfabetizador é um fenômeno plural, que vai além do domínio da leitura e da escrita da língua materna e extrapola seus aspectos linguísticos, pois, esses aprendizados estão impregnados pelo intercâmbio social, cultural, econômico e político dos seus agentes e seus protagonistas. Considero que os objetivos iniciais dessa pesquisa foram elucidados, porém adentrar a intimidade dessa instituição suscitou novas questões e outros aspectos do processo alfabetizador poderiam ser esclarecidos devido a limitação do tempo, como as festas cívicas, as festas de aspectos religioso, revelando a influência da Igreja Católica nessa instituição, as festas para arrecadação de fundos que seriam investidos na melhoria do espaço escolar, o cultivo das hortas como prática educativa, a relação da higiene e saúde no ambiente escolar, e também qual foi a abrangência do processo de alfabetização efetivado pelas práticas realizadas pelas alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan.

5. REFERÊNCIAS

5.1. Fontes Bibliográficas

ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares - Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893 - 1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAMISASSA, Maria Marta dos Santos; PORTUGAL; Josélia Godoy; RODRIGUES, Gabriela Toledo; LEITE, Marcelo André Ferreira. A opção governamental em Minas Gerais por uma padronização de edifícios escolares nos anos 1960-1970. In: **Seminário Docomomo Brasil - Arquitetura Moderna e Internacional: conexões brutalistas 1955-75**. Curitiba, 15-18 de out. 2013. Universidade Pontifícia do Paraná. Disponível em: <docomomo.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CON_42.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

CAMPELO, Katia Gardênia Henrique da Rocha. **Cartilhas de alfabetização: subsídios para a compreensão da história da alfabetização mineira (1930-1945)**. Mestrado em Educação. Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. **A configuração do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberabinha - MG, 1911-1929)**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Renata Silva. **Considerações sobre a história da alfabetização em Minas Gerais e a participação Helena Antipoff**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Viçosa, 2016.

CUNHA, Tânia Rezende Silvestre. **História da Alfabetização de Ituiutaba: Vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado - 1957-1971**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. EDUFU: Uberlândia, 2015.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-376-9>

GERMANO, José Willington, **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

LADD, Gary.W. Prontidão escolar: preparando a criança para a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Comentários sobre Love e Raikes, Zill e Resnick, e Early. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/transicao-escolar/segundo-especialistas/prontidao-escolar-preparando-crianca-para-transicao-da->>. Publicado: jun. 2005 (Inglês). Acesso em: 13 jul. 2018.

LEPICK, Vanessa. **Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

- LIMA, Michelle Castro. **A Formação das Alfabetizadoras do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba - Histórias construídas nas Teses e Dissertações - 1946 a 1979**. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2016.
- LIMA, Michelle Castro. **História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus - 1955 a 1971**. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2011.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira, **As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, RS (11) 147168, abr. 2002.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira, História da alfabetização: perspectivas de análise. FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2008.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à História da Alfabetização em Minas Gerais**. Doutorado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE, 2001.
- MARTINS, Rosa Maria de Sousa. **Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.
- MORAES, Andréia Demétrio Jorge. **História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931 - 1961** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2008
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil, uma história de sua história**. Marília - SP: Editora UNESP, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**- Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização - 1876/1994**. Marília - SP: Editora UNESP, 2000. <https://doi.org/10.7476/9788539302697>
- NORA, Pierre. **Entre memória e História - a problemática dos lugares**. In: Projeto História. São Paulo: n. 10, 1993, p. 7-28.
- PEREIRA, Ana Paula Pedersoli. **Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita (MG-1950/1960/1970)**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- SANTOS, Luana Grazielle dos. Cartilha da infância, de Thomaz Galhardo (1855-1904). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; BERTOLETTI, Estela N. M; OLIVEIRA, Fernando R.; MELLO, Márcia C. de. O.; TREVISAN, Thabatha A. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 23-33. Disponível em: <

<http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788568334362,sujeitos-da-historia-do-ensino-de-leitura-e-escrita-no-brasil>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas - SP: Editora Autores Associados Ltda, 2011.

SILVA JR., Renato Jales. **Direito à memória: modos de viver e morar em Uberlândia entre as décadas de 1960 e 1980**. Doutorado em História. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SILVA, Geraldo Ângelo; DOS SANTOS, Roberto E. **Um Capítulo na História da Arquitetura e da Construção Escolar Pública no Brasil: A Experiência da CARPE** - 2º Congresso Internacional de História e Construção Luso-Brasileira publicado pela revista Culturas Partilhadas - 2016

SILVA, Monique Adrielle da. **História e Memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960 - 1971**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

SILVA, Vanessa Ferreira. **História e Memória da Alfabetização em Canápolis-MG: Revisitando as Cartilhas Utilizadas no Período de 1933-1971**. Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba, 2013.

SOARES, Beatriz Rodrigues. Estruturação interna e a construção dos signos de modernidade da Cidade Jardim. In: **Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade**. Uberlândia: Edufu, 2008, p. 143-177.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da Alfabetização**. Versão preliminar desse trabalho foi apresentado no XVI Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT, em Porto Alegre, de 4 a 9 de novembro de 1984. Publicado no Caderno de pesquisa, SP (52): p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda Becker, **Letramento e Alfabetização: As muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Publicado pela Revista Brasileira de Educação - p. 5-17 Jan /Fev /Mar /Abr. 2004, nº. 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

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

VIEIRA, Flávio César Freitas. **Profissionalização docente e a legislação nacional: Uberabinha (1892-1930)**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

5.2 Fontes Documentais

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estado de Minas Gerais – Censo Demográfico**. Série Regional, vol. XXI, tomo 1. Rio de Janeiro, 1954. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=767>>. Acesso em: 25 de jun. 2018.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Lei nº. 36 – Permite doação de imóveis, 10 maio de 1961**. Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Lei nº. 638, de 01 de fevereiro de 1957 – Cria Escolas**. Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Processo nº. 1.562/Projeto 1.285 – Concordar com a doação de imóveis na Vila Presidente Roosevelt, 25 maio 1961**. Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Processo nº. 1.685/Projeto nº. 1387 – autoriza erigir busto do Padre Mário Forestan, 21 de maio de 1962**. Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

Feira dos presentes apresenta: reportagem social – Herculano. **O Repórter**. Uberlândia. Ano XXX, nº. 4.066, 16 de março de 1963, p. 4. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/4263609491475/I0006357-20Alt=001683Lar=001128LargOri=003222AltOri=004807.JPG>>. Acesso: 20 jun. 2018.

MINAS GERAIS. **Decreto nº. 7.183, 24 de setembro de 1963 – Dá denominação de Padre Mario Forestan, as Escolas Reunidas do Bairro Presidente Roosevelt**. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=7183&comp=&ano=1963>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

MINAS GERAIS. **Decreto nº. 7.387, de 28 de janeiro de 1964 – Transforma em Grupo Escolar com a mesma denominação as Escolas Reunidas Padre Mário Forestan, do Bairro Presidente Roosevelt, da cidade de Uberlândia**. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=7387&comp=&ano=1964>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Morreu Padre Mário Forestan – Continuação da 1º página. **O Repórter**. Uberlândia, Ano XXIX, nº. 3.928, de 28 de abril de 1962, p. 04. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/4263609491475/I0005663-20Alt=001670Lar=001128LargOri=003215AltOri=004761.JPG>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

Roosevelt: um dos bairros mais antigos da cidade. **CORREIO DE UBERLÂNDIA**. Uberlândia, 22 fev. 2009.

Um reverendo ilustre: Padre Mário Forestan. **O Repórter**. Uberlândia, Ano XXV, nº. 2.695 30 de março de 1957, p. 1. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/4263609491475/I0001623-20Alt=001687Lar=001128LargOri=003100AltOri=004635.JPG>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

5.3 Fontes Orais

FARIA, Nadir Soares. Primeira parte - Práticas de alfabetização no Grupo Escolar Padre Mário Forestan. Residência da Entrevistada, 2017. Entrevista realizada por Geracilda Maria de Oliveira, p. 130 – 136.

FARIA, Nadir Soares. Segunda parte - Práticas de alfabetização no Grupo Escolar Padre Mário Forestan. Residência da Entrevistada, 2017. Entrevista realizada por Geracilda Maria de Oliveira, 137 – 148.

GONÇALVES, Neuza Maria Borges. Práticas de alfabetização no Grupo Escolar Padre Mário Forestan. Residência da Entrevistada, 2017. Entrevista realizada por Geracilda Maria de Oliveira, 149 - 159.

6 ANEXOS

6.1 Primeira entrevista com a professora FARIA

Essa é a primeira de uma série de 3 entrevistas que foram realizadas com a Dona Nadir Soares de Faria, que será denominada por FARIA, com o objetivo de coletar informações sobre as suas práticas como professora e também sobre a instituição escolar denominada Grupo Escolar Padre Mário Forestan, que faz parte do meu objeto de pesquisa de mestrado. As entrevistas foram realizadas por Geracilda Maria de OLIVEIRA em três ocasiões, sempre no apartamento da entrevistada. Serão utilizadas apenas duas das entrevistas feitas, pois os assuntos tratados na terceira entrevista não são pertinentes a essa pesquisa.

A senhora começou a trabalhar no Grupo Escolar Padre Mário Forestan quando?

Faria: Eu comecei a trabalhar em 15 de março de 1963, mas essa instituição teve inicialmente o nome de Escolas Reunidas.

Então a senhora começou no dia em que a instituição foi inaugurada?

Faria: Isso! Eu fui a primeira pessoa habilitada, a ser convocada na época. Porque quando começou, as outras escolas já tinham iniciado o ano letivo. O prédio não ficou pronto, então atrasou o início das aulas, os professores já estavam mais ou menos alocados em outras escolas, não havia professoras habilitadas que pudessem ser convocadas para aquelas turmas, diante disso, as professoras que começaram atuando na escola eram todas leigas, eu fui a primeira professora habilitada a ser convocada e contratada para trabalhar na escola.

E qual que é a formação da senhora?

Faria: Eu fiz o curso de magistério, depois eu fiz licenciatura em matemática. Eu fiz um curso de especialização em matemática superior e depois fiz mestrado em educação.

Foi um avanço para aquele período que era comum as pessoas terem a formação só até o magistério?

Faria: Sim, tanto é que eu comecei a trabalhar como professora eu tinha magistério, o interesse pela matemática, por exemplo, foi surgindo. Eu só fui fazer a licenciatura em matemática oito anos depois da minha formatura no magistério. O interesse pela matemática surgiu quando estava atuando na escola de primeira a quarta e também dava aulas particulares e as pessoas diziam “você é boa em matemática, por que você não faz matemática?”, acabei entrando na universidade, fiz a licenciatura de matemática e depois fui fazendo outras coisas.

E a senhora permaneceu na escola até quando?

Faria: Eu fiquei..., eu acho, até 1980.

A senhora aposentou na escola?

Faria: Eu aposentei na escola, mas porque eu voltei depois. Porque em 79 eu comecei a dar aula na universidade, foi quando eu pedi aposentadoria pelo estado. Demorou muito o processo, eu desisti e peguei uma parte do tempo do estado e levei para universidade, aposentei na UFU e voltei para o Padre Mário de novo.

Depois da aposentadora na UFU, a senhora voltou a trabalhar no Padre Mário?

Faria: Aí fiquei lá até 1999. Eu aposentei mesmo em 95, mas continuei ainda atuando mais uns quatro anos em cargos de comissão que tinha na época e fui ficando.

Como foi a sua experiência lecionando para ensino primário e posteriormente para a graduação?

Faria: Foi muito diferente, e principalmente na minha época, porque eu não dei aula no segundo grau no estado, eu dei aula da primeira à quarta, depois eu passei a exercer cargo de vice-diretora. Depois dei aula de quinta à oitava, mas não lá na escola porque lá era só de primeira à quarta na época. Eu não atuei no ensino médio, então a minha experiência era muito mais com crianças mesmo. Então eu digo que quando eu fui trabalhar na universidade foi algo muito, muito diferente para mim. Eu tinha trabalhado, por pouco tempo, com adultos no ensino noturno.

Naquela época já se falava em educação de jovens e adultos?

Faria: Isso, mas era de quinta à oitava que eu trabalhei, na educação de jovens e adultos mesmo. Quer dizer, o meu relacionamento com os adultos era só esse. Na universidade era diferente porque muda completamente. E eu sempre falo também que matemática de quinta à oitava, segundo grau principalmente, eu acho que o professor de matemática se considerava sabedor de tudo, tanto é que os meninos tinham muito medo de matemática. Até hoje eu acho que ainda tem, porque naquela época era mais difícil. Então, quando eu cheguei à universidade com a minha experiência de trabalhar de primeira à quarta, eles falavam que eu era diferente. Eu era uma professora que preocupava com o aprendizado da pessoa, principalmente quando eu peguei estatística. A minha preocupação é que tem muita gente que vai fazer pedagogia porque é um curso mais teórico, quando tinham aulas de matemática, porque tinha metodologia e estatística, apavoravam. Então eu tinha um jeito mais calmo de tratar a matemática, o pessoal dizia que era diferente, porque professor de matemática é muito exigente, não tem muita paciência com os meninos. Hoje, o aluno do ensino superior, em minha opinião, tem mais dificuldades que antigamente, devido à má formação da escola pública, principalmente. Mas, naquela época quem chegava à universidade tinha mais base, eu acho, e tinha mais interesse, porque hoje pelo menos quando eu penso que é muito difícil você encontrar alguém que quer estudar de verdade, que quer assistir aula, que quer participar.

Quando a senhora chegou ao Padre Mário Forestan, a senhora teve notícia de alguma outra escola em funcionamento naquela localidade?

Faria: Não. Quando a escola foi fundada, no dia quinze de março, o prédio não estava pronto, então o que aconteceu é que funcionou em lugares diferentes. Uma ali na Indianópolis, e outra na atual Rua João Borges. Então talvez seja por isso que eles falam esse negócio de escola isolada. Ela funcionou como um núcleo, mas com o nome de Escolas Reunidas Presidente Roosevelt, só que o prédio não estava pronto, então funcionou na Rua Indianópolis bem pertinho da João Pessoa. A gente dava aula para turmas distintas, tinha sala que não tinha separação nenhuma, era uma turma virada para cá e outra virada para lá. Tinha sala que era separada por algum biombo, mas era tudo muito misturado. E o atendimento era de primeira à quarta série. Então, lá eu dava aula para quarta série, porque eu era habilitada, a diretora me colocou para dar aula na quarta série. Eu tenho a impressão que começou com uma sala de cada série, mas isso tem registrado na escola porque a avaliação final era registrada com a lista de alunos aprovados ou reprovados, sei que naquela época era obrigado a fazer, na escola tinha o livro de matrículas com a lista dos alunos, a quantidade de turmas, mas eu tenho a impressão que era só uma turma de cada série. Depois começou a atender alunos na Rua João Borges que é paralela à rua da escola, foi alugada uma casa para funcionar parte dos alunos lá. Eu só não tenho certeza se a escola funcionou nos dois lugares ao mesmo tempo ou se

começou lá na Indianópolis... Foi melhor assim, porque não havia construído um acesso para chegar à sede do grupo.

Como era o acesso ao grupo se não tinha uma travessia ligando o bairro ao restante da cidade?

Faria: Não havia acesso para o grupo. Eu morava na Rua Rodrigues da Cunha, bem EM frente onde é a rodoviária hoje, então ali não tinha rodovia. Tinha um córrego, uma coisa pequena, por onde a gente passava em uma pinguela (pequena ponte feita de troncos) depois a gente subia por pequenos trilhos até chegar à escola. A escola começou a funcionar do lado de cá, na Rua Indianópolis, bem ali pertinho da Rua João Pessoa, a casa existe até hoje. E deveria ser casa de alguma associação, que eu não lembro qual, mas era alguma associação. Depois com o aparecimento de mais alunos, a direção foi obrigada a alugar outros lugares para atender os alunos. Somente em 1964 que a escola começou a funcionar em sede própria, ela só tinha quatro salas, era uma escola feita de folha de zinco. Então, duas salinhas pequenas, uma para a secretaria e outra era a sala da diretora. Como não cabiam os alunos nas salas construídas, a diretora fez campanha e aproveitou um galpão que tinha sido construído para a criação de animais, levantou as paredes e assim, acrescentou mais quatro salas de aula na escola, mas era uma construção feita de forma precária para atender a demanda dos alunos, que todo ano aumentavam. Nos meados dos anos 70, construíram o prédio novo com oito salas, com biblioteca e secretaria, a parte de lata continuou, mas não deveria não, pois era muito quente e os professores e alunos não aguentavam ficar lá dentro por conta do calor propagado pelo metal.

A criação improvisada das quatro salas foi uma das medidas paliativas para atender os alunos do bairro?

Faria: Isso mesmo. Foram medidas tomadas para atender o grande número de alunos, porque o grupo foi a primeira escola que foi construída no bairro, então, foram aparecendo meninos, muitos alunos precisando estudar. Foi aumentando a população e foram aparecendo mais meninos. Tinham oito salas funcionando em três turnos.

Já conseguiu fazer isso tudo em 1964?

Faria: Não. Em 64, o grupo começou o atendimento somente nas salas de lata, o outro prédio eu não sei o ano que foi reformado, mas algum tempo depois, foram construídas oito salas com tijolos, deve ser nos anos 70. Em 2000 derrubaram a escola de latas e fizeram de novo com tijolos.

Porque eles construíram essas salas com folhas de metal?

Faria: Era um projeto do governador da época, para mim era Magalhães Pinto, então em cada cidade construiu uma escola de latas. Porque era construído rapidamente, em uma semana levantava isso, mas lá não terminou na época e por isso não começaram as aulas, por causas dos arremates, da escada, essas coisas assim que foram feitas depois. Mas levantar o prédio era feito em um instantinho, mas tinha o piso para fazer depois, mas levantar o prédio... as partes metálicas vinham prontas, então era só colocar.

Era uma escola feita de metal e era pré-moldada? Esse material era muito quente?

Faria: Nossa! Você nem imagina, principalmente no período da tarde, porque de manhã o sol era mais fresco, hoje é quente o tempo inteiro, mas na época a tarde era muito difícil de aguentar.

O fato do espaço da escola ser grande foi um incentivo para tantas plantações?

Faria: Realmente, plantou-se muito porque tinha muito espaço. A diretora gostava demais de plantar. Houve uma época que aquela parte do lado direito quando se está lá no prédio, que tinha plantação de laranja, porque era um grande espaço. Plantou laranjeira naquilo tudo, e depois plantou-se café.

E nessas plantações os alunos participavam?

Faria: Participavam, mas não como uma atividade de aula, por exemplo, plantar laranjeira, o café, plantava e pronto, depois era só aguardar quando podia. Agora, as hortaliças eram cultivadas no lado esquerdo, no início os alunos ajudavam espontaneamente, e depois passou a ter aulas mesmo, o professor levava os meninos para ajudar no plantio e cuidado com as hortaliças, os alunos levavam verdura para casa quando a produção era muita. Foi uma atividade interessante, mas isso aconteceu quando a escola conseguiu furar uma cisterna que apareceu água em abundância, somente anos 80 que os alunos passaram ter aula de práticas agrícolas e práticas comerciais, mesmo antes de ser uma disciplina escolar, os alunos participavam bastante nas práticas agrícolas.

Uma vizinha do grupo me falou que antes da escola ser inaugurada a dona Petronília já acompanhava a obra da escola, a senhora sabe por quê?

Faria: A escola não ficou pronta, a dona Petronilha recebeu a escola em fevereiro mais ou menos. Nesse ano, eu estava procurando um lugar para dar aula, mas naquela época era muito difícil conseguir uma escola, eu era muito retraída também, eu fui procurar emprego na escola Alda Mota e a diretora me falou todas as vagas estavam ocupadas. Porque a diretora punha quem ela queria, entendeu? Depois, fiquei sabendo que a escola estava contratando professoras leigas.

Para ser professora, a pessoa não precisava fazer um concurso como acontece atualmente?

Faria: Não. A minha mãe tinha ficado doente, e eu falei com o médico dela que era o Dr Vitório Caparelli, que eu precisava arrumar um emprego, e ele mandou um bilhetinho para dona Petronilha, ela foi à minha casa em fevereiro, mais ou menos, no final do mês. As aulas já tinham começado nas outras escolas. Ela me falou assim: “estão me entregando uma escola, e eu vim aqui te chamar para trabalhar”. A partir daí ela ficou cuidando do prédio da escola, ela acompanhava a obra porque a escola já funcionava em outro lugar. Ela acompanhava porque ela já era a diretora, só que o prédio ainda não estava pronto, por isso a vizinha falou sobre a presença dela na escola antes da inauguração. Ela deve ser uma senhora que o pai dela trabalhou de zelador lá na escola, eles moravam ali em frente.

Quando fui à escola coletar os dados conheci uma professora Orli, que trabalhava na biblioteca e ela teve o cuidado de conservar muitas fotos que ela encontrou soltas na escola e fez um álbum contando a história do Grupo Escolar Padre Mário Forestan. Ela me informou que a perua desta foto era a mesma que o padre Mário usava quando ele faleceu, e era a mesma perua que a dona Petronilha usava para cuidar dos serviços da escola. A senhora confirma esta informação?

Faria: A perua era da dona Petronilha e não do padre. Ela usava esse veículo pra carregar as professoras, buscando e levando-as para suas casas, mas cobrando, é claro, porque naquela época não tinha ônibus, não tinha nada. Não tinha como as professoras irem para o trabalho no grupo escolar. A história do padre foi assim, deram o nome dele ao grupo. A única coisa que tinha dele na escola era o chapéu que ficava na biblioteca, a única coisa que pertencia ao padre, porque quando ele morreu no acidente de trem, que o trem pegou a perua dele. Quando o nome da escola mudou para Grupo Escolar Padre Mário Forestan, o pessoal da igreja

mandou levar o chapéu dele para escola, o chapéu foi à única coisa do padre que tinha no grupo.

Como era o interior das salas de aulas?

Faria: As salas eram amplas. As carteiras eram cumpridas e cabiam cinco ou seis alunos, essas carteiras foram doadas e não foram enviadas pelo governo. Os professores colavam jornal nos vidros das janelas para não entrar sol, perto da janela, colocava o jornal para tampar o sol, porque as salas eram muito quentes e ter o sol entrando nas frestas das janelas ficava mais quente, Deus me livre! Mas, lá era quente mesmo. A gente fala que era um forno dentro das salas de aula.

Como as professoras trabalhavam e como elas alfabetizavam?

Faria: Os professores colavam vários cartazes para facilitar o aprendizado, tinha uma madeirinha para fixá-los.

Esse período aqui, quem tinha essa preocupação de tirar essas fotos?

Faria: Era a dona Petronília, ela gostava bastante de tirar foto, então deve que pedia para alguém tirar. Mas ela que gostava, queria que tirasse fotos para mostrar para o povo.

Pesquisando nos jornais, descobri que a dona Petronília trabalhava no externato Santa Inês, a senhora sabe se esse externato era uma escola de cunho religioso?

Faria: O Externato Santa Inês era uma escola particular e ela era dona dessa escola. Ela foi construída na casa dos pais dela na esquina da Avenida João Pinheiro, com a Rua Coronel Antônio Alves, nesse lado ela construiu a escola. Ela tinha a escola, mas não era nada grandioso, só o nome mesmo, Externato Santa Inês. Ela construiu as salas e começou a dar aulas pessoalmente, depois contratou professoras para dar aula, era atendia alunos da primeira à quarta. Acho que ela foi chamada para ser diretora por causa da experiência dela como dona de um estabelecimento de ensino, entendeu? Porque ela só tinha o curso normal, ela não tinha nenhuma formação, além disso, não. Ela formou, fez o curso de magistério, começou a dar aula. Ela não tinha nenhuma outra formação não. Quando eu a conheci, ela já tinha o externato funcionando há alguns anos, depois eu também dei aula no externato. Foi ela que construiu o externato, era uma escola pequena que deveria ter umas quatro salas, e funcionavam quatro turmas de manhã e quatro turmas à tarde.

E o externato foi fechado depois que ela assumiu a direção do Grupo Escolar?

Faria: Sim, depois de certo tempo, quando o grupo ficou maior. Ela não tinha tempo para ficar cuidando do externato, com isso ela preferiu vender o externato, passar para frente. Ele continuou atendendo os alunos por um determinado tempo no mesmo local, mas a pessoa comprou o nome da escola depois mudou o externato de lugar.

Como eram mantidos os documentos da escola naquela época?

Faria: Eu tentei guardar toda a documentação da escola, desde o ano de 1963 tinha tudo guardado na escola. Naquela época, a gente (a escola) fazia folha de pagamento dos funcionários... Quando uma pessoa precisava fazer a contagem de tempo para se aposentar ele ia à pagadoria, pelo pagamento que teve era possível comprovar o tempo trabalhado. Quando entrou uma nova diretora... Não achamos mais nada. Como uma pessoa pega documento da escola e joga fora? Eu não posso afirmar que jogou fora, mas não encontrava os documentos, uma coisa assim que não dá para entender, porque ficou muito mais difícil comprovar o tempo trabalhado pela pessoa na instituição. Teve uma época que o pessoal precisava da

contagem de tempo e não achava em lugar nenhum na escola. O museu, a escola estadual, por exemplo, é uma escola que tem quase 100 anos e tem tudo guardado. Mas quando foi para construir o prédio, o prédio principal que tem oito salas, a gente não tinha documento nenhum da escola, não tinha a escritura do terreno, de onde veio o terreno, tive que ir à prefeitura para pegar o documento de doação do terreno, mas precisava ter a planta desse prédio aqui, precisava ter a planta do espaço escolar. Mas, se existe está em Belo Horizonte, porque na escola não tinha, lá não tinha documento nenhum, por isso acho que montaram um projeto e fizeram tudo igual, então não tinha planta, não tinha nenhum documento de construção da escola, pegaram o terreno e fizeram a escola lá, entendeu? E na época a gente não tinha documento nenhum ou planta da escola de latas, depois... não me lembro se a construção da parte nova da escola tem uma documentação, se existe alguma coisa. A documentação, a planta do prédio novo, deve estar lá em Belo Horizonte mesmo, porque a escola não deve ter essa documentação.

Me fale sobre a ata de progressão dos alunos?

Faria: Era uma ata de progressão dos alunos, com o nome de todo mundo, de todos os alunos que formavam da primeira série para segunda, da segunda série para terceira, entendeu? Tinha tudo lá, ainda deve ter na escola, a pessoa que trabalha na secretaria da escola não tem tempo de ficar procurando documentos antigos, porque é tanta coisa para fazer e acontece tanta coisa que não tem tempo de ficar olhando, procurando documentos. Por exemplo, na época eu fiz o registro de progressão dos alunos para ficar guardado na escola, não tinha dinheiro para fazer uma encadernação direito, eu fiz essa documentação fora do meu horário de trabalho. No meu horário de trabalho eu não tinha tempo para fazer nada disso. Eu fiz esse trabalho para ficar fácil para as pessoas no futuro poderem ver aquilo lá. Mas tem, tem tudo lá, é porque quando eu saí ficava em um cômodo pequeno, tipo banheiro, lá ficava um arquivo, mas depois que a gente saiu muita coisa mudou, podem ter tirado de lá. Porque tem gente que pensa que os documentos foram passados para o computador, tinham coisas que não precisavam mais guardar.

Naquele período a senhora entrou como regente? Por quanto tempo a senhora ficou na sala de aula e quando a senhora se tornou a vice-diretora do Grupo Escolar?

Faria: Eu fiquei na sala de aula de 1963 até 1965, quando me tornei vice-diretora, a escola já estava funcionando em sede própria, já tinha direito de ter uma vice-diretora, porque logo que começou a funcionar não tinha esse direito, era só a diretora e uma pessoa na secretaria. Foi quando a dona Petronilha me chamou para ser auxiliar de diretoria, isso aconteceu no ano de 1965.

E a senhora acompanhou a dona Petronilha na direção da escola até vocês aposentarem?

Faria: Não, ela foi diretora até 85 e depois aposentou. Eu não, eu tinha tirado dois períodos de licença sem vencimento, depois eu fiquei quatro anos sem trabalhar na escola, porque saiu o meu reenquadramento, eu deixei de ser professora de primeira à quarta série e passei a ser professora de quinta à oitava série, foi quando eu fui trabalhar Renne Giannetti e no Clarimundo Carneiro, então eu devo ter ficado fora do grupo escolar mais ou menos 5 anos, por isso, demorei mais tempo para aposentar.

A senhora voltou à escola após a aposentadoria?

Faria: Eu nunca mais voltei lá. Eu saí de lá no início de janeiro de 2000 e nunca mais voltei lá. Não, voltei, eu fui lá assim que eu deixei de trabalhar eu fui mexer com processo de aposentadoria, aí eu ajudava em algumas escolas, eu fui lá, mas eu fui só na secretaria pegar

documentos de alguém que eu arrumei a aposentadoria, a diretora da época, era minha amiga. Mas, eu nunca pedi para ir lá dentro, porque na hora que você entra vê as coisas diferentes, te dá uma tristeza muito grande, pode ser uma diferença para melhor, mas aquela imagem que você tinha e não existe mais, é muito ruim...

Encerramos a entrevista com a professora Faria, ela se comprometeu em procurar fotos ou algum vestígio da escola em seus guardados e também com a irmã dela- professora Neila - que atuou no grupo escolar até o ano de 1967 como professora da segunda série. Segundo Faria, ela deve ter algum registro daquele tempo porque sua irmã “tem espírito de rato”, guarda tudo, suponho que ela tenha alma de historiadora.

6.1.1 Segunda entrevista com a professora FARIA

Qual o nome completo da senhora e a sua idade?

Nadir Soares de Faria: Nadir Soares de Faria.

Idade: 72 anos.

Como foram seus primeiros contatos com a leitura e a escrita? E quem te apresentou os caminhos da escrita e da leitura?

FARIA: Quando eu tinha quatro anos, nós morávamos na roça, na fazenda do meu avô, lá tinha uma escola com alguns professores, que eu não me lembro dos nomes deles agora. Então, eu via os meninos irem para a escola. Eu disse para o meu pai que queria estudar. Ele foi conversar com a professora, para dizer a ela que eu queria estudar! Ela disse que eu poderia ir à escola – ficando do jeito que eu quisesse. A escola era uma sala única, com todo mundo estudando na mesma sala, mas cada um fazia uma série, como era antigamente. Era uma sala multisseriada! Eu comecei aprender a ler pela cartilha, não me lembro de qual, mas aprendi a ler por ela. Depois, eu tive outra professora, em outro local, essa professora me ensinou mais. Na primeira escola eu não era obrigada a estudar, eu estudava no meu ritmo, o que os meninos estavam aprendendo, eu aprendia também. Eu sei que na época o método de alfabetização era silabação, você juntava as sílabas para formar as palavras. Este foi o meu contato com a escrita, eu não me lembro de nenhum livro específico, era só mesmo a formação de palavras.

A senhora sempre quis frequentar a escola? Desde pequena apresentava esse gosto pelo aprendizado e pela leitura?

FARIA: Eu tinha, eu queria aprender! Eu queria ler! Só que nós não tínhamos muita coisa que servia para leitura, não havia livros disponíveis, morando na roça, nós não tínhamos nada! Era um negócio de aprender só com o ensinamento do professor, porque não me lembro de ter nenhum livro em casa, a não ser mais tarde. Porque, depois, quando eu tinha uns seis anos, nós tivemos que mudar e não tinha escola para onde mudamos. Meu pai me levou para a escola da fazenda do meu tio, eu tive que morar lá, mas eu só chorava, voltei para a casa dos meus pais. Depois de um tempo, nós mudamos para Ituiutaba, entrei para a escola regular, foi quando comecei a ter contato com os livros mesmo, ler histórias. Mas, eu já tinha seis ou sete anos.

Quando a senhora entrou na escola em Ituiutaba, a senhora já era alfabetizada?

FARIA: Sim, já conseguia ler. O meu pai pensou que eu ia estudar no primeiro ano, mas a professora fez o teste, ela viu que eu deveria entrar no segundo ano. Por causa disso, eu tive que fazer um ano de admissão, porque eu não tinha idade para entrar no primeiro ano ginásial. Porque naquela época não podia entrar sem ter a idade certa, pois eu faço aniversário em setembro, e, então, não podia entrar no ginásial. Tive que ficar um ano fazendo a admissão, para depois entrar no primeiro ano do ginásial. Mas foi bom, porque fixou bastante!

Quais são as disciplinas que a senhora mais gostou quando foi alfabetizada?

FARIA: Eu gostava era de ler e de fazer conta, a matemática na verdade. Eu gostava de ler tudo que pudesse ler e gostava muito de fazer conta! Todas as contas que o professor passava eu já fazia. Eu sempre gostei de matemática!

E seus professores? Quais foram os professores que mais marcaram, especialmente, no tempo de alfabetização?

FARIA: Primeiro eu entrei numa escola particular, depois meu pai me passou para o Colégio das Irmãs, lá em Ituiutaba. Tinha uma Irmã que eu gostava muito, porque ela tinha um carinho especial pela gente, aquele tipo de pessoa que estava sempre preocupada que aprendêssemos. Dessa época, eu não lembro muita coisa não, mas isso porque, nos lembramos daquilo que marcou bastante. Um dia eu falei para minha irmã: “Eu me lembro de muita coisa!” Por exemplo, quando meu avô me deu um porquinho que ia morrer, e, lembro também muito quando minha mãe mandou cortar meu cabelo, porque eu não queria cortar de jeito nenhum, isso quando eu estava com uns quatro anos. Essas coisas marcam a gente, aquilo que nos deixou muito magoada ou muito feliz. Agora, as outras coisas que são interpretadas como normais, são mais difíceis lembrar em detalhes.

No período que a senhora estudou, tinha aquelas provas tipo sabatina? Os professores faziam prova oral?

FARIA: Eu me lembro disso acontecer no ginásio, não no primário. Quando estava em Ituiutaba, eu não me lembro de muito dessa prática, mas quando viemos para cá, quando mudamos para Uberlândia, fui fazer o terceiro ano do ginásio, aqui no Colégio das Irmãs, tinha sabatina, nós morriamos de medo, principalmente de uma determinada professora. Tinha uma professora que chamava Irmã Maria Aparecida que a gente tinha que decorar tudo de geografia e de história, só que recordo apenas dos conteúdos de geografia, em que nós tínhamos que decorar tudo, até os afluentes do Rio Amazonas. Não sabia nem o que estava falando! E isso era muito difícil, porque você escrevendo é uma coisa, agora você responder olhando para professora, especialmente, se a professora for brava, então ficava mais difícil. Então, eu me lembro dela e de outra professora que também fazia sabatina, mas não sei se era uma coisa generalizada, uma prática comum em todas as escolas, a gente guarda aquilo que impressionou mais. Mas acredito que deveria ser uma norma, em que deveria ter uma prova no final do ano, ou final de semestre, sei lá... Mas, eu tinha era medo mesmo! Porque professor era muito bravo naquela época mesmo, fazia parte! Hoje em dia falam assim: “É que faziam isso e aquilo...” – mas eu acho que era parte da época. – Não sei se eu te falei, porque quando eu vim de Ituiutaba para Uberlândia, que foi em 1958, lá era muito quente e aqui era muito frio, eu ia para o Colégio das Irmãs e eu lembro que minha blusa de frio era vermelha, e essa cor não podia. Chegando à porta da escola, eu tinha que tirar e ficava morrendo de frio lá dentro. Aí as pessoas falam: “Mas isso é um absurdo!”. Em minha opinião, isso fazia parte da época, era uma exigência da escola! A blusa tinha que ser azul, não podia ser diferente, mas isso faz parte da época. Depois vai mudando, tudo ficou mais maleável.

Como era a disciplina na escola, naquela época?

FARIA: A escola tinha um aspecto de regime militar, porque a disciplina era considerada um valor muito importante, como por exemplo, o ensino de moral e cívica, para que o aluno tivesse civismo, e fosse educado dentro e fora da escola. Era uma disciplina muito importante naquela época e depois foi deixada de lado. Agora, levantaram a questão do respeito, mas hoje eles não respeitam nem os professores que estão em sala de aula. Está muito difícil ser professor nos dias atuais. Antigamente, ser professor era algo que dava status. Não era nem pelo salário que o professor trabalhava, mas pela importância que o professor tinha na sociedade. Hoje não dá para ser professor nem pelo salário e nem pelo status.

O que é para a senhora esse status de ser professor?

FARIA: Era fato de ser uma pessoa respeitada, não era o fato das pessoas acharem que o professor sabia muito mais que os alunos, mas, que era uma pessoa que deveria ter respeito, admiração, era uma “pessoa”. Fora da família era pessoa mais importante na formação do aluno. O status era nesse sentido de ser respeitado, não de ser mais que os outros. Já na minha experiência na universidade, os alunos já haviam passado a fase da adolescência. Eu não tive muito convívio com adolescentes, porque eu não dei aula no segundo grau. Então, eu acho que o segundo grau, pelo menos no início do segundo grau, eles ainda estão imaturos e irresponsáveis, no sentido de estarem mais preocupados em dormir do que ir a aula. E no ensino fundamental não, eles ainda são crianças! Eu só dei aula até a sexta série, e nunca dei aula nem na sétima nem na oitava série, muito menos no segundo grau. Eu só dava aula na sexta série. Um dia desses, eu encontrei um ex-aluno – eu nem o conhecia mais, e ele disse assim: “A senhora é a dona Nadir, não é? Eu fui seu aluno!”. E, eu respondi: “Qual foi a escola que fui sua professora?”, e ele disse que foi no Clarimundo Carneiro, daí eu respondi: “Então foi na sexta série”. Por quê?! Porque lá eu só dei aula na sexta série e fui vice-diretora à noite. Não dei aula em outra série, somente na quinta e sexta série. Mas eu não sei o porquê exatamente. Quando fui para o Renê Giannetty, também dei aula na quinta e na sexta série. Isso deve ser porque o professor era conhecido por ter domínio dos conteúdos, acho que foi por isso que continuei dando aula na quinta e na sexta série. Mas eu nunca mexi com adolescente, mas eu acho que a questão da adolescência, que eles são muitos dispersos, mais irresponsáveis, e não querem muito estudar por imaturidade, e quando chega na universidade a cabeça é outra, eles mudam! Primeiro que são poucos que entram na universidade com os dezessete anos, e eles já são mais responsáveis, e eles estão pensando numa profissão, numa formação. Isso tudo é diferente, daí a cabeça muda!

Quando a senhora saiu do Colégio das Irmãs, a senhora foi para outra escola? Para fazer o curso normal?

FARIA: Não! Eu estudei em Ituiutaba, primeiro eu estudei no Colégio das Irmãs, quando fui para o primeiro ano do ginásial, já foi na escola São José que era administrado pelos padres, fiz a primeira e segunda série ginásial. Quando eu mudei para cá (Uberlândia), eu fiz a terceira e a quarta série ginásial, como falava na época, e já entrei no ensino normal na própria escola, no Colégio das Irmãs. Eu cursava a quarta série do ginásial quando perdi meu pai, as Irmãs disseram para eu ficar até o final do ano com bolsa de estudos. Quando chegou ao final do ano, eu achava que ia ter que passar para o colégio estadual, mas Irmãs resolveram que deveria continuar me deram a bolsa, e eu continuei fazendo o curso normal no Colégio das Irmãs mesmo, até me formar em 1962.

Na época da senhora, a escola particular tinha mais evidência do que a estadual?

FARIA: Eu acho que sim. Porque tinha mais escola particular do que escola pública, eu não me lembro de ter muita escola pública, na minha época tinha o Bueno Brandão. Não tinha essa oferta de escolas que tem hoje, a escola particular deve ter ficado muito mais cara, porque eu lembro que estudar em escola particular não era um preço muito alto como é hoje, era uma coisa que um trabalhador conseguia pagar, mas acho que depois que foi surgindo a escola pública. Tinhas muitas escolas particulares de Irmãs e de Padres, de ordens religiosas, acho que fazia parte da missão deles, talvez seja por isso que ficava mais barato, devia ser uma função da vida dos religiosos. Mas deve ser porque na época era moda colocar nome de santo nas escolas, por causa dos outros colégios. Porque lá em Ituiutaba o colégio das Irmãs era também, depois quando colégio São José veio para cá, ficou com o nome de Colégio Nossa Senhora.

É aquele Colégio Nossa Senhora que fica na praça? Que hoje chama Colégio Nossa Senhora da Ressurreição?

FARIA: Sim. Esse mesmo! Antes era Colégio Nossa Senhora, depois passou a ser Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, há pouco tempo mudou para a Ressurreição.

O percurso escolar da senhora foi mais rural ou urbano?

FARIA: Mais urbano, porque frequentei o ensino rural por dois anos só!

Qual foi a formação da senhora para atuar como professora alfabetizadora?

FARIA: Na realidade eu comecei a profissão de professora antes de terminar o curso normal. Em 1962, quando eu fazia o terceiro ano do curso normal, no meio do ano, as irmãs me colocaram para dar aula numa turminha de meninos de cinco anos, que não é pré, era o jardim da infância. E no meio do ano eu comecei a trabalhar, não era para receber, era como fosse um estágio. Mas na realidade, como eu não pagava escola, foi uma maneira para retribuir um pouco as coisas que elas fizeram por mim. Então elas me chamaram para dar aula, e eu comecei! E me deu muito trabalho, porque eu era uma pessoa que não tinha nenhum contato com os meninos, e precisava ficar correndo atrás dos meus alunos! Era muito bom sabe quando? Depois do lanche, todo mundo dormia! Era difícil demais! Mas, Deus me compensou, quando eu comecei a trabalhar em 1963, eu peguei o quarto ano que era só menino grande, só menino na faixa, com dez, onze e doze anos. Eu fui uma professora melhor com os meninos maiores, mas quando fui professora desses meninos pequenos, trabalhei só seis meses no jardim de infância e demorou muito a passar! Então, primeiro eu tive esse contato antes de formar, com os meninos do jardim de infância, depois de habilitada, eu fui trabalhar no Grupo Escolar Padre Mário Forestan como a única professora habilitada.

Quanto tempo à senhora atuou dentro de sala de aula Grupo Padre Mário Forestan?

FARIA: No Grupo Escolar Padre Mário trabalhei nos anos 1963 e 1964, nesse mesmo ano fui dar aulas no Externato Santa Inês, depois desse período, eu fiquei como auxiliar de escrita, só ficava na escrita. Eu só me lembro dos meus alunos de 1963. Porque tem uns que marcam a gente, por exemplo, nesse ano, tive um aluno que chama Nadir. Porque isso me chamava atenção, porque tinha o Nadir e o Valnei, os dois são irmãos. E como o Nadir tinha o mesmo nome que o meu, ele não conversava comigo de jeito nenhum, ele tinha vergonha! Então isso também me marcou, porque de certo, ele achava isso esquisito, ter o mesmo nome que a professora! Mas pode ser porque ele era assim mesmo, não sei. Eu já encontrei com ele depois, agora já está mais velho com os cabelos brancos. Fui um dia a prefeitura, ele me atendeu, e fiquei pensando se ele ia me atender direito ou ia ficar com vergonha! Então, eu tive poucos alunos nesse ano, oito eu acho, e aí tinha esses dois, que moravam pertinho da escola, e me marcou por causa do nome igual.

Nesse período em que a senhora esteve na escola, os alunos eram separados por sexo? Os meninos ficam de um lado e as meninas do outro?

FARIA: Isso! Eles não se misturavam nem na chamada do professor e nem nos documentos da escola. Primeiro vinha a lista dos meninos e depois a lista das meninas.

As atas da inspetoria não eram feitas todas as vezes que eles visitavam a escola?

FARIA: Não, às vezes eles faziam a súmula deles, não deixavam nada escrito no livro, tinha a súmula, que a diretora assinava e pronto.

A senhora fez curso superior?

FARIA: Eu fiz matemática e pedagogia, fiz especialização em matemática e mestrado em educação.

Qual foi o tema do seu mestrado?

FARIA: A matemática no CBA, no ciclo básico de alfabetização. Eu pesquisei o desempenho dos alunos do Grupo Escolar Padre Mário Forestan nas avaliações externas feitas pelo Governo, no conteúdo de matemática.

A formação da senhora te ajudou na sua prática com a alfabetização?

FARIA: Eu fiquei pouco na alfabetização. Atuei mais no jardim de infância, que nem chega a ser escrita, só mesmo brincar com os meninos. Mas quanto a minha prática, tudo que eu fiz me ajudou muito. Porque, quando eu fiz matemática aprimorei minha prática. Eu acho que isso foi muito bom para minha prática, não só onde eu dei aula, mas também na prática lá na escola e quando eu fui vice-diretora também. Depois quando eu fiz pedagogia, eu fiz orientação educacional. Então eu tentava fazer um trabalho de alertar os meninos a como estudar, e eu acho que isso me ajudou muito também. Lá no grupo eu tentava, acompanhar alguns alunos que tinham problemas de aprendizado e de comportamento, porque era a maneira que eu ajudava muito na escola, a parte de orientação ficava de lado, eu era orientadora, mas a minha atuação nessa área foi pequena. Mas eu acho que ajudou muito, todo curso que eu fiz, porque eu fiz aquele curso que aproveita o curso de licenciatura – tem um nome que eu não me lembro, especialização, me lembro agora, então, me ajudou muito tudo o que eu estudei, tudo que eu fiz. O que não me ajudou muito foi o mestrado porque eu terminei já tinha parado de atuar, estava aposentada, mas foi muito importante, também. Eu fiz alguns cursos de ciclo básico de alfabetização, feitos lá na escola, depois em outras escolas. Eu acho que foi muito importante descobrir como era o ensino da matemática, entender e melhorar o que tinha de deficiência. Tudo me ajudou!

A senhora me falou que ficou mais na parte administrativa do grupo, saberia me dizer como as professoras davam aulas lá?

FARIA: Você fala assim, se existia um programa?! Eu não posso afirmar, se esse programa existia desde o começo, mas tinha um programa, que o professor tinha que seguir, era um programa com orientação para cada série: primeiro ano, segundo, terceiro e quarto. É que essas coisas não têm mais na escola, não foram guardadas, mas eu lembro que quando eu dava aula no quarto ano, eu tinha que seguir um determinado programa. Tinha orientações, por exemplo, no quarto ano eu tinha que fazer experiência de ciências. Os meninos tinham que matar um frango, cortar o frango e saber as partes. Eu me lembro disso! E isso estava escrito no programa, que deveríamos fazer aquele tipo de atividade. Era tudo por série, como existe até hoje no ensino fundamental.

Agora, gostaria que a senhora falasse um pouco mais sobre a sua atuação no grupo escolar. Concomitante a senhora atuou em outras escolas?

FARIA: Sim, eu comecei a trabalhar lá e no ano seguinte eu comecei a trabalhar no externato. Mas, em outras em escolas estaduais comecei a trabalhar somente em 1973, ou seja, só dez anos depois que eu comecei um curso de matemática em 1971, e 1973 quando eu comecei a dar aula no Renê Giannetty, e em 1974 eu formei. Quando houve a chamada reenquadramento – porque depois eu prestei concurso para o cargo de professora de quinta a oitava série, quando houve o reenquadramento, e o Renê Giannetti não era da Educação e sim da Secretaria do Trabalho, eu tive que ir para o Clarimundo Carneiro.

O que é reenquadramento?

FARIA: Aconteceu assim: como fiz concurso do estado e eu entrei como professora de primeira à quarta série. O governo estadual deu a chance para quem tinha curso superior e era efetivo passar a dar aula na quinta a oitava série, por isso chama reenquadramento. E eu deixei de ser professora de primeira à quarta, e assumi um novo cargo de professora de matemática, passei para a quinta a oitava, aquele meu primeiro cargo acabou. Eu fiz outro concurso, durante uma época que eu tinha dois cargos no Estado. Então, por isso, reenquadramento, foi uma opção que deram para o professor mudar de ciclo. Pela legislação eu não podia ficar no René Giannetty porque era uma escola profissionalizante, e fui alocada no Clarimundo Carneiro. Depois quando eu prestei outro concurso, desta vez, para orientação, eu pedi exoneração do cargo que eu tinha, e fui para a orientação. Na realidade, eu também fui para a universidade e acabei pedindo exoneração dos dois cargos que eu tinha e fiquei só com a Universidade.

Como era o acesso ao grupo, qual era o caminho que a senhora fazia para chegar até lá?

FARIA: Eu morava perto, morava na Rodrigues da Cunha, quase em frente da atual rodoviária, então para ir para a escola era difícil, mas naquela época eu não tinha condução, não tinha ônibus, não tinha nada, mas eu atravessava o córrego, seguia por alguns trilhos e chegava ao grupo. A dona Petronilha inventou de comprar uma perua Kombi para carregar o pessoal, porque tinha professora que morava longe, morava perto do Colégio das Irmãs e não tinha como chegar lá. Ela arrumou um jeito de ganhar dinheiro e começou a carregar as professoras. Mas, tinha dificuldade para chegar na escola, eu ia andando... não era longe. Mas lá não tinha rua certa, tanto é que no primeiro ano do censo escolar que a gente foi convocada, eu andei aquele Roosevelt todo, e não tinha nada não, era tudo trilho... tinha uma casa aqui, outra ali, e não tinha muitas ruas. Eu acho que foi naquela época que começaram a abrir as ruas, porque tinha a rua da escola, perto de umas casas..., mas nós andávamos nos trilhos. Não tinha aquela parte abaixo da Rua Argentina, eu não sei por que os professores foram convocados para fazer recenseamento, nós andávamos pelos caminhos que tinham. Eu falo que foi um negócio muito esquisito, porque a gente chegava nas casas sem nenhum acompanhamento. Era um recenseamento do governo, saber quantas pessoas moravam na casa... As professoras que tiveram que fazer isso. Mas, eu não sei ao certo porque, mas o governo determinou que fossem os professores que fariam isso, então a escola atendia os moradores até o Jardim Brasília, as professoras foram de casa em casa sozinhas para fazer o recenseamento. Eu não lembro que ano que foi o recenseamento, mas eu lembro que eu fiquei pensando: “Nós vamos ter de andar isso tudo a pé?!”. ”

Quantos anos a senhora atuou no grupo escolar?

FARIA: Eu atuei de 1963 a 1999. Mas eu fiquei fora quatro anos, que foi de 1981 ou 1980 a 1984, eu atuei uns trinta tantos anos... trinta e três anos, na verdade. Porque eu lembro quando eu voltei, a Fátima era a diretora, então foi em 1986, e, eu passei no concurso de orientadora em 1980... deve ser de 82 – dois, três, quatro, cinco.... Foram os anos que eu não atuei lá, porque eu tirei LIPE dois anos, depois eu prorroguei, tirei mais LIPE, para poder continuar na universidade... Eu voltei para a escola para não perder o cargo, porque quando eu pedi a aposentadoria não foi concedida, então resolvi voltar para escola, mudei meu regime na faculdade e trabalhei mais algum tempo, para depois pedir aposentadoria. Deixei de ser da dedicação exclusiva e continuei atuando no estado, até depois quando eu aposentei na universidade, que foi em 1992..., mas quando eu aposentei em 1990, eu voltei ao regime de dedicação exclusiva.

Quais as outras funções que a senhora exerceu na escola?

FARIA: Foi de vice-diretora, de orientadora e supervisora. Mas quando eu entrei na escola, o cargo de supervisora não existia, algum tempo depois, eu já estava dentro da escola, mas em meados dos anos de 1970. O cargo de orientação foi criado lá nos anos de 1980. Eles se preocupavam mais com atuação junto com o professor.

A senhora se lembra da estrutura física da escola?

FARIA: Era somente um prédio no ano 1963, mas não estava pronto e depois começou a funcionar em 1964, nas salas metálicas. Mas não sei te dizer ao certo que ano que foi construído o outro prédio. Somente na década de 70 construíram a parte nova.

Quais eram as festas que tinham comemorações na escola?

FARIA: Tinha a festa do dia das mães, dias dos pais... dia dos professores, e, lembro de comemorar o dia das crianças. Naquela época nós comemorávamos os dias dos professores, mais até que o dia das crianças. Mas tinha também as comemorações cívicas. Talvez você encontre os registros das comemorações cívicas, as coisas que os meninos faziam, tinham passeios que os meninos faziam. Naquela época dava-se muita ênfase a moral e cívica. Então tinha comemoração cívica de todas as datas importantes do calendário, cantava-se o hino nacional todos os dias. Mas teve uma época que tinha que cantar o hino nacional toda segunda-feira, nos inícios das semanas, isso era uma determinação, que todo início da semana tinha que fazer a comemoração. Antes de entrar para sala de aula, reunia-se no pátio, cantava o hino nacional, às vezes, fazia uma apresentação, para começar a semana, não era mais todo dia como antigamente.

E as festas juninas? Tinha costume de comemorar?

FARIA: No começo não tinha não. As festas juninas começaram no grupo quando veio um professor específico para a educação física... Começou assim, quando chegou professor de educação física para a primeira à quarta, então isso fazia parte da atuação do professor de educação física, antes eu não me lembro de ter isso não.

A escola também tinha bandeiras?

FARIA: Uma bandeira do Brasil, uma de Minas e da escola. Antes a escola não tinha bandeira, tivemos que fazer uma... Me parece que na escola teve um concurso entre os meninos para definir qual seria a bandeira.

A Ivone, antiga diretora, me falou que tem um chapéu do padre lá na escola, é verdade?

FARIA: Ele estava na biblioteca, é a única coisa do padre que tem lá! Não tem a roupa do padre nem o cadáver, só tem o chapéu. Nem a alma do padre não está lá não, porque acho que ele nem chegou a conhecer aquela escola, não lembro se ele esteve lá na escola não, mas eu nem lembro quando ele morreu, deve ter sido sessenta e pouco...

As disciplinas, os conteúdos mudaram nesse tempo?

FARIA: Umas vezes as mudanças são para melhorar, outras vezes pioram... Para começar tinha que ser amarrado todos os conteúdos, os conteúdos deveriam ser trabalhados de forma interdisciplinar. Uma época eles tentaram fazer essa integração dos conteúdos, mas não deu certo, por que?! Porque cada professor tem uma formação, e eles não conseguem trabalhar de forma interdisciplinar. Mas na realidade, tem que algumas escolas no Brasil fazem isso e eu acho que assim que dá certo. Ver o conteúdo de geografia nas aulas de português, de matemática junto com história... Acho que assim daria muito mais certo do que trabalhar os

conteúdos isoladamente do jeito que é trabalhado hoje. Eu me lembro de que falava para o meu sobrinho: “Ah, você tem que separar as sílabas... quando estava fazendo tarefas de história, por exemplo,” e ele respondia: “Mas não estou fazendo separação de sílaba! Não é tarefa de português”. Quero dizer, aprende sem saber por que e para que estava aprendendo separar sílabas, entendeu? Se você está fazendo separação de sílaba, você só faz separação de sílaba, mas se está escrevendo um texto não precisa separar a sílaba direito não. Então isso é um negócio difícil, português deveria envolver tudo! Porque quando divide os conteúdos fica mais difícil.

Como eram as contratações de professores naquela época?

FARIA: Então naquela época, em 1963, o professor tinha que andar nas escolas falar com a diretora e ficar procurando, caso a escola estivesse precisando, o professor era contratado, se não tivesse vaga naquele momento, ela anotava o nome e depois chamava.

Como a senhora escolheu ser professora?

FARIA: A hora que terminou o ensino fundamental, o ginásio na época, existia o curso normal no Colégio Nossa Senhora, e também no Museu, por exemplo, tinha o clássico e o científico, como eu estava ali no colégio, e naquela época, considerava que para a mulher, o ideal, seria fazer o curso de professor. Mas, claro, que tinha moças que optavam por fazer o clássico e o científico, de acordo, com o que ela queria fazer no curso superior. Se ela fosse fazer letras era o clássico, se fosse as engenharias era o científico, que tinha mais conteúdos matemática, química e física.

Então, o curso normal não preparava para entrar na universidade?

FARIA: Não. Era como se fosse um curso profissionalizante, a pessoa formava-se para atuar como professora de primeira à quarta, pois, era um curso mais prático. Estudava muitos conteúdos sobre pedagogia e psicologia, enquanto os outros cursos estudavam matemática e linguagens, conteúdos mais avançadas, específicos para quem desejava prestar vestibular. Quando eu quis entrar na universidade, eu fiz um cursinho... Tive que fazer um ano de cursinho, para poder prestar vestibular, porque eu queria fazer o curso de matemática e esses conteúdos que não fazia parte do currículo do curso normal. No curso normal, o aluno estuda matemática básica, voltada para a primeira à quarta série.

Quando a senhora foi contratada pela Dona Petronilha, o seu cargo era remunerado?

FARIA: Sim, já comecei a receber o salário, o contrato era só para receber salário. Só que naquela época a gente trabalhava, enquanto isso estava correndo os papéis, significa que os papéis (a documentação) iam para Belo Horizonte, seguiam os trâmites legais, se estivesse tudo correto, o contrato era publicado no diário oficial de Minas Gerais, e depois, existia em cada cidade uma corregedoria que estava ligada à Secretaria da Fazenda, onde fazia o pagamento do funcionalismo público. Por isso, a escola tinha fazer a folha de pagamento dos seus funcionários, e quando vinha a ordem: - “publicou o nome da pessoa contratada, agora já pode pagar!”. Fazia a folha de pagamento com o valor que aquela pessoa deveria receber, mas, gente recebia no final do ano. Recebia tudo de uma vez. Eu lembro que no primeiro ano, o pagamento saiu em novembro... Mas, em outubro que saiu a ordem que podia fazer o pagamento e fizeram a folha. Em novembro todo mundo recebeu, e eu não. Esqueceram de por meu nome e eu fui receber no outro mês.

Como a senhora recebia só uma vez ao ano, tinha alguém que te ajudava financeiramente?

FARIA: Sim. Enquanto o pagamento não saía, nós tínhamos que fazer outras coisas, além de dar aulas, é claro! Quando o meu pai morreu, a minha mãe ficou um ano sem receber pensão e não podia mexer na herança, porque meu pai vendeu a casa em Ituiutaba para comprar outra aqui em Uberlândia e ele morreu antes de comprar a casa. Então, nós pagávamos aluguel, tínhamos que comprar as coisas para comer, remédios e nós não tínhamos como sobreviver. Nós fomos morar com duas primas paternas, e, meu tio bancava tudo. Nós ficamos seis meses com elas, ele pagava aluguel e fazia toda a nossa despesa. E depois, eu tive que aprender a fazer alguma coisa para ajudar nas despesas, eu aprendi a arrematar roupas com a costureira, a Dona Delfina. Uma espírita que morava na Rua Professor João Basílio, era costureira e tinha um centro espírita. Ela me ensinou a fazer arremate nas peças de roupas que ela havia costurado. Depois, outra pessoa me ensinou o corte e costura. Eu arrematava as costuras, recebia por cada roupa arrematada e depois comecei a costurar para as minhas próprias clientes, assim conseguia comprar alguma coisa que estávamos precisando. Porque depois de passados seis meses morando com as primas, resolvemos alugar uma casa, a pessoa era conhecida, amiga da família, alugou a casa sabendo que ia receber quando saísse o dinheiro pensão. Quando saiu o dinheiro do imóvel ficou a metade do valor para minha mãe e a outra parte dividida por nós três irmãs, mas a gente poderia mexer dinheiro quando fizéssemos vinte e um anos. E a parte da minha mãe, graças a Deus, deu para comprar uma casa, quando saiu a liberação do dinheiro da herança e a pensão acumulada por um ano, o dinheiro reunido deu para comprar a casa, foi um alívio, deu uma melhorada. Mas, não tinha outro jeito, a gente ia ao mercado, comprava as coisas e ficava devendo, o rapaz da banca sabia que assim que o dinheiro fosse liberado, a gente quitaria toda a nossa dívida. Naquela época, as pessoas confiavam na honestidade das pessoas, nessa questão de pagamento. Então, fiquei quase um ano trabalhando sem receber, depois recebi tudo de uma vez, ficava normal. Por exemplo, você recebia novembro, recebia dezembro, recebia as férias..., quando chegava fevereiro, tinha que esperar a aprovação do contrato de novo, mas depois foi melhorando, o processo se tornou mais rápido, depois de uns dois anos, eu acho, e não tive mais esse problema.

Nos primeiros anos que a senhora trabalhou na escola, era funcionária efetiva ou contratada pelo Estado?

FARIA: Era um contrato do Estado, conta o tempo do Estado, tudo direitinho. Mas porque tinha um contrato que era assinado pela diretora e o professor, mas tinha que ter uma aprovação desse exercício no diário oficial de Minas Gerais, o governador ou o secretário – não sei ao certo, aprovava. E aprovando contava aquele tempo trabalhado, se você achar a folha de pagamento, em novembro de 1963, o valor que está descrito na folha de pagamento era a soma de todos os meses trabalhados desde março, porque começamos a trabalhar no dia 15 de março de 1963, o pagamento era transformado em tempo de serviço, a folha de pagamento era o documento que será futuramente seria usado pelo professor para a contagem de tempo para a sua aposentadoria. Mas, acho que foi em 1965 que começaram as designações.

Quais os desafios que a senhora teve na sala de aula?

FARIA: Eu acho que a falta de material para dar aula, porque nós tínhamos só o quadro e o giz. Falta de livros, porque só tinha um livro, pedia para os meninos comprarem, os meninos só tinham um livro e um caderno, nada variado. Não tinha biblioteca! Dar aula você tinha que procurar um material para ensinar os meninos.

A senhora disse que não tinha biblioteca na escola. Conte um pouco sobre isso?

FARIA: Não tinha. Eu comprava muitos livros, os vendedores de livros iam às escolas, eu comprava mais. Comprei muitas coleções, que tinham sugestões para dar aulas de primeira à quarta. Foram esses livros comprados por mim, que me ajudaram na elaboração das minhas aulas.

A senhora lembra quais os métodos que utilizava na sua prática?

FARIA: O método de alfabetização era aquele das cartilhas, silabação. Ler e escrever, fazer ditado..., fazer cópias..., tinha muito! Tomar leitura dos meninos, fazer composição. No conteúdo da língua portuguesa, era muita leitura, fazer ditado e composição. Matemática era fazer conta, resolver problemas. Geografia e história não eram conteúdos muito formais, era decorar nome de rios ou nome de algum personagem importante. Tem que seguir esse método, o programa de ensino, mas na prática cada professor tinha autonomia para ensinar do seu jeito.

A senhora tem algum registro disso? Como ocorria o planejamento das suas aulas? Alguém que a orientava?

FARIA: Não, não tenho nenhum registro. Ninguém orientava as minhas aulas, eu que fazia. Mas existia um programa, tinha que dar um conteúdo até o final do ano. Mas, eu planejava minhas aulas com os livros que eu comprava, onde eu tirava sugestão de exercício, de atividade, de experiência, porque eu lembro que tinha que fazer experiência no conteúdo de ciências. Aliás, eu me lembro de que eu aprendia mais com os meninos do que os meninos comigo, porque, eu não sabia nem cortar o frango, então os meninos sabiam. Então, era mais fácil eu aprender com eles do que eles comigo. O que eu me lembro, foi só isso..., mas eu fazia plano todos os dias, eu achava que eu tinha que escrever tudo que eu ia fazer, fazia os exercícios. Mas eu joguei tudo fora...

A senhora era avaliada quanto professora? Por quem?

FARIA: No início, eu acho que avaliação era assim: a diretora observava a disciplina, ela achava que o importante era só disciplina. Se os meninos estavam caladinhos, a professora é ótima, não importa o que eles estão fazendo. Agora, se os meninos eram bagunceiros, essa professora era péssima, não tinha domínio de sala. Então, a professora era avaliada só pela disciplina, mas não pelo conteúdo, pelo que foi dado. Depois de certo tempo, a professora era considerada boa pelas notas dos meninos, porque tinha uma prova no final do ano. Se os meninos se saíam bem, a professora era boa; se os meninos se saíam mal, a professora era péssima.

O que aconteceu é que os meninos eram selecionados por desenvolvimento mental, então os ruins e os que tinham dificuldade, ficavam numa sala só; os que eram bons ficavam tudo numa sala só, as salas eram homogêneas, os alunos eram separados de acordo com a sua capacidade. O que acontecia? A professora que estava com os meninos bons, era uma ótima professora; a professora que pegava os meninos com dificuldade era uma péssima professora, mas porque ela não conseguia melhorar os meninos. Eu acho que foi muito bom quando começaram a misturar os meninos, adiantados e atrasados numa mesma sala, porque um aluno aprende com o outro, mas a maior parte tempo nos grupos escolares houve essa divisão. Mas, no começo, quando a escola começou a funcionar, havia uma turma de cada série, não teve outro jeito, os alunos ficaram misturados. Quando passou a ter uma ou duas turmas de uma única série, passou a dividir os meninos em A1, B1, A1, A2, B1, B2, C1, C2 então, os alunos foram classificados por letras A, B e C, os números representavam se eram novatos nº 1, ou repetentes nº 2 ou 3, dependendo o tanto de vezes que estava repetindo aquela série. Tudo por letra. “A” – são os bons; “B” – os burros, e “C” – coitados dos meninos! A diretora colocava as professoras novatas ou as professoras ruins para dar aulas nas turmas “C”, era difícil, a

criança não desenvolvia. Porque a professora não tinha experiência, as professoras consideradas boas não queriam pegar os alunos ruins, os alunos fracos com dificuldade de aprendizado. Acho que até hoje é assim, porque a professora boa, com experiência e com muito tempo na escola, ela escolhe a sala boa, ela não quer a sala de alunos com dificuldade. Isso é muito ruim, prejudicial para escola, prejudicial para os alunos.

Por que haviam tantos alunos por sala de aula?

FARIA: É porque tinha muita procura, e a escola tinha pouca sala. Tínhamos que matricular os meninos e lotar as salas. E a escola ficava as salas cheias de aluno e apresentava pouco rendimento.

Nessa época, o nível de aprendizagem dos alunos não era critério para a escola receber verbas do Governo?

FARIA: Não, não era não. Era muito mais pelo número de alunos matriculados, do que o nível de aprendizagem.

Como eram as avaliações dos alunos no Grupo Escolar?

FARIA: Haviam provas no meio do ano e final do ano. E tinham outras atividades avaliativas, mas isso era um planejamento da professora, as provas tinham que ser aplicadas no meio e no final do ano. As notas eram distribuídas durante o ano, no final eram somadas para fazer a média, para saber se o aluno tinha passado ou não. As atividades de sala como o ditado, o fazer uma composição ou resolver problemas eram avaliações da professora, para saber o que deveria melhorar para que o seu aluno avançasse nos estudos.

Os alunos eram oficialmente avaliados no quarto ano, porque o estado mandava as provas finais e eram aplicadas pelo inspetor, de acordo com as atas de aprovação dos alunos do quarto ano. Essas provas finais eram específicas para o quarto ano ou eram elaboradas para todas as séries?

FARIA: Eram provas para o quarto ano. Porque o ensino elementar era dividido em primário e ginásial. O aluno era avaliado no quarto ano para ver se ele tinha condição para cursar o ginásial. Naquela época, somente os alunos do quarto ano eram avaliados e a professora também. Coitada da professora que ficava com a turma ruim, porque ela era avaliada pelo desempenho dos seus alunos.

Esse desempenho se refletia no salário da professora?

FARIA: Isso não refletia no salário não. Só na escola mesmo.

E o significado de ter sido professora por 3 décadas no município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais?

FARIA: Acho que é um significado de ajudar a desenvolver os alunos para que eles consigam ter uma profissão. O papel do professor é muito importante, é encaminhar o aluno para que ele atinja o seu pleno desenvolvimento e siga o caminho que ele pretende, o professor pode determinar e fazer a diferença na vida do aluno. Eu acho o papel do professor muito importante, apesar de ser desvalorizado! Especialmente quando direciona o estudo do aluno, porque sozinho ele teria muitas dificuldades. Hoje os alunos têm muitos lugares para fazer pesquisa, mas antigamente não tinha. Então, o progresso do aluno era direcionamento do professor, que fazia com que ele chegasse a algum lugar. E o aluno desenvolvendo, ele melhorava na escola e na vida. Por exemplo, na época, lá no grupo tinha horta escolar, além do aluno estar aprendendo a cuidar da terra, das plantas, cultivando os alimentos era uma

maneira para ele aprender e depois ensinar seus familiares, em casa ou contribuindo com a despesa doméstica levando alguma coisa para casa. Então, era um ensino prático que muda a vida da família, o lugar onde o aluno está inserido, somado com todo conteúdo ensinado na escola, se o aluno aprende um determinado conteúdo, em casa ele deve falar sobre aquilo com a sua família e se ele melhora o seu grau de conhecimento, aumenta também o conhecimento da mãe e do pai.

De acordo com o seu depoimento o professor faz a diferença na vida dos seus alunos, mas qual seria o papel das datas cívicas, os desfiles, as comemorações, das festividades realizadas pela escola, para a vida do aluno?

FARIA: A vida continua na escola, essas datas são celebrações como aniversário de um membro da família. As festividades são lembranças de fatos importantes da nossa história, e fazia parte do currículo, era uma determinação do governo. A escola tinha que participar das comemorações, dos desfiles de 7 de setembro – o dia da Independência do Brasil - no dia do aniversário da cidade. A escola precisava ser representada nesses desfiles. Lá vão os professores com seus alunos, debaixo do sol ou da chuva, todos a pé... Mas lá em Ituiutaba eu gostava muito, no Colégio, tinha um uniforme de gala, que a gente punha e ficava tão linda, e ficava sentindo-se uma princesa. Tinha uma boina e uma saia listrada, e eu ficava pensando: “Hoje é dia do desfile!”. Agora aqui como professora eu tinha que levar aqueles meninos para lá e para cá, e atravessar aquela avenida toda, era muita responsabilidade, acho que os alunos gostavam, era um passeio, todos animados pela fanfarra da escola. E eu ainda tinha que desfilar com a turma do Padre Mário e depois com o externato Santa Inês. Eram dois desfiles em um dia só! Era muita cansaço.

A terceira entrevista não será usada nesse estudo, portanto esse projeto contará com 2 entrevistas concedidas pela professora Faria.

6.2 Entrevista com a professora Gonçalves

Esta entrevista foi realizada pela pesquisadora Geracilda Maria de Oliveira, concedida pela professora aposentada Neuza Maria Borges GONÇALVES, que atuou como professora alfabetizadora no Grupo Escolar Padre Mário Forestan. A entrevista tem por objetivo conhecer as práticas alfabetizadoras vivenciadas pela professora Neuza, porque esse é o tema da pesquisa de mestrado da entrevistadora.

Para elucidar as falas da entrevistada, quando ela cita a Dona Petronilha, diretora do Grupo Escolar, existe uma “confusão” que se explica porque essa pessoa também é sua tia, no decorrer da entrevista ela se preocupa em deixar claro que ambas mantiveram uma relação baseada no profissionalismo dentro do espaço escolar.

O nosso primeiro contato foi pelo telefone, expliquei sobre o projeto de pesquisa e perguntei sobre a disponibilidade dela participar, aproveitando a ocasião, quis saber se ela tinha guardado algum material escolar como: cartilha, planos de aulas, ou trabalhos de alunos, durante nossa conversa telefônica ela falou sobre o valor sentimental dos seus guardados. A partir deste contato que iniciamos nossas falas.

Qual é o seu nome completo?

GONÇALVES: Neuza Maria Borges Gonçalves.

Qual sua data de nascimento?

GONÇALVES: 18 de julho de 1944.

(Obs.: pós-transcrição: Dona Neuza respondeu as quatro perguntas abaixo pensando que as mesmas se referiam sobre a sua prática docente)

Como foram seus primeiros contatos com a leitura e com a escrita? E quem te apresentou o mundo da leitura e da escrita?

GONÇALVES: Eu mesma. Ninguém me apresentou não, porque na época não tinha disso. Você pegava um livro e ia seguindo ele, e foi o que aconteceu. Eu ia seguindo o livro.

Foi por esse processo que a senhora passou, antes de ser alfabetizada?

GONÇALVES: Não, foi na escola. Na escola eu fui estudando e aprendendo, fui lendo e fazendo as atividades proposta pelas professoras.

Então a senhora foi alfabetizada desta maneira?

GONÇALVES: Sim. Porque lá tinha que ser plano de aula, então você fazia o plano... E enquanto eu fazia o plano eu estudava e planejava o que eu ia fazer.

Então a senhora está me relatando sobre a sua prática?

GONÇALVES: Sim.

Me desculpe! Mas, nesse momento eu quero falar sobre quando e como a senhora foi alfabetizada.

GONÇALVES: Foi assim mesmo, foi o que aconteceu comigo na minha prática. Foi da mesma maneira, do mesmo jeito com o qual fui alfabetizada..., foi da mesma maneira que alfabetizei os meus meninos (*meus alunos*). Porque era daquele jeito, era o a-e-i-o-u que a gente aprendia. A minha primeira escola... Faz muito tempo, eu não me lembro como foi...

(pausa) até a tia Petronilha foi uma das minhas professoras. Aí..., depois eu fui para escola Rio Branco, e foi indo...

A senhora estudou no Externato Santa Inês?

(Obs.: o Externato Santa Inês era uma escola particular e a Dona Petronilha era proprietária desta instituição.)

GONÇALVES: Não, lá eu lecionei substituindo uma professora. Dei aulas para o prézinho. Porque naquela época era prézinho, hoje é maternal. Mas, eu não estava formada, eu estava estudando ainda. Lá eu trabalhei como professora substituta.

Nesse período quando a senhora foi alfabetizada, na sua época ainda de estudante, quais as lembranças que a senhora guardou da sua época de escola?

GONÇALVES: Eu gostava de ir para a escola, nunca tive problema nenhum, então eu gostava, penso que deve ter sido como para qualquer outra criança. Eu gostava muito dos professores. Depois eu fui para o Colégio Inconfidência. Eu fiz o curso normal... Fiz tudo lá, me formei lá.

O Colégio Inconfidência era uma escola particular, ou era pública?

GONÇALVES: Particular. Ali ficava na Avenida João Pinheiro.

A senhora fez algum curso superior?

GONÇALVES: Comecei o curso de educação física, mas não terminei. Concluído mesmo, eu só fiz o normal.

O Grupo Escolar Padre Mário Forestan foi a sua primeira experiência com a escola pública?

GONÇALVES: Como professora efetiva sim. Mas, não foi a única escola pública onde trabalhei, eu trabalhei um mês e pouco no Paes Leme como professora contratada, e foi só. Depois eu fui para o Padre Mário.

Em que ano a senhora começou a trabalhar no Grupo Escolar Padre Mário? A senhora se lembra?

GONÇALVES: Não me lembro, depois eu tenho que olhar nos meus materiais e pegar a data, porque eu não guardo na cabeça. Então eu tenho que pegar os dados. Eu estava até olhando ali agora mesmo, mas eu guardei... Depois eu olho e te falo, porque você vem mais vezes, não é?

A senhora trabalhava somente no Grupo Escolar Padre Mário, ou a senhora trabalhava em outras escolas?

GONÇALVES: Não, trabalhei só lá.

A senhora trabalhava um período ou dois períodos?

GONÇALVES: Eu trabalhava apenas em um período. Quando faltava alguma professora, eu trabalhava nos dois turnos, mas era muito difícil, porque eu não gostava das outras séries, porque eu gostava só da primeira série. Então, eu sempre fiquei com a primeira série.

Quando o Grupo Escolar Padre Mario foi inaugurado, havia uma dificuldade de acesso?

GONÇALVES: Quando eu fui trabalhar no Grupo o acesso a escola já estava pronto. Já estava arrumado. Quem passou por isso foi a Nadir, a Aparecida que já faleceu, e a Fátima. Mas eu não. Eu pegava ônibus, eu ia de carro. E lá na escola já estava bem arrumadinho.

Já haviam retirado a parte do grupo que era de lata?

GONÇALVES: Não, ainda tinha. Inclusive eu dei uma aula lá várias vezes. As escolas de lata são fruto de um projeto governamental para construir prédios escolares de forma rápida para atender a demanda educacional da população, pois o país registrava altas taxas de analfabetismo e o Brasil estava se tornando um país industrializado, mas carente de mão de obra. Portanto, as escolas de lata foram criadas para atender, sobretudo, aos interesses das indústrias, à vista disso, as escolas de lata fazem parte de um plano emergencial do governo contra o analfabetismo.

A senhora lecionou na escola de lata?

GONÇALVES: Sim. Até eu aposentar, eu não sei o ano, ainda tinha aquele pavilhão de lata.

Durante o período no qual a senhora trabalhou no Grupo Escolar, a sua atuação foi somente como professora ou a senhora também atuou em outras áreas como gestão ou supervisão?

GONÇALVES: Não. Eu substituía, às vezes, a professora da biblioteca, se ela não estivesse bem. Mas, eu sempre preferi a sala de aula, só gostava de lecionar. Mas, em outra área não. Secretaria, essas coisas não.

Certo, o que a senhora lembra sobre o Grupo Escolar Padre Mário, em relação à estrutura física, as salas de aula, os espaços?

GONÇALVES: Era isso... As salas de lata, e tinha um pomar. Quando fazia calor eu dava aula nesse pomar, porque as salas de aula eram muito quentes, lata é quente. Eu ia para lá e dava aula no pomar. Era um pomar muito grande, não sei se hoje ainda tem. Tinha também um bosque. Tinha o pomar de um lado, só com pés de frutas, e do outro lado era o bosque, só com árvores. Então eu dava aula embaixo dessas árvores. No pomar tinha laranja, tinha mexerica, tinha uma horta produzindo muitas verduras e legumes. Tinha uma gruta da Nossa Senhora Auxiliadora, mas na minha época, tinham quebrado o braço ou a cabeça da santa, foi um ato de vandalismo. Agora eu não sei se ainda tem a gruta. Eu me lembro que a gruta ficava depois entrada, mais no fundo da escola, tinha uma longa passarela, tinha as escadas, onde os professores e alunos subiam, visitavam a santa que ficava lá em cima e depois desciam. Lá tinha tudo, tomate, couve, alface..., era tudo organizado direitinho, os meninos mesmos plantavam as hortaliças e colhiam. Era legal... Agora hoje não existem mais essas coisas assim, porque o povo estraga tudo.

A senhora se lembra das festas que aconteciam no Grupo Escolar?

GONÇALVES: Lá fazia muita festa, aproveitava dias comemorativos como o dia das mães, o dia dos pais, o dia das crianças, ou fazia festa em homenagem ao Padre Mário. No grupo, os professores recebiam os alunos no pátio, todos os dias antes do início das aulas, esses ficam em fila e cantavam o hino nacional. Havia outro tipo de comemoração, os desfiles, que eram realizados nos feriados nacionais ou municipais, por exemplo: no dia da Independência do Brasil ou aniversário da cidade.

Como a senhora lidava com o fato de ser parente da diretora e trabalharem na mesma instituição?

GONÇALVES: Eu quase não conversava com ela (*Dona Petronilha*) no grupo, eu só ficava na minha sala, e pronto.

(*Ao olhar as fotos, Dona Neuza foi tecendo comentários sobre as mesmas*) ... Lá tinha muita coisa, mas depois ela (*Dona Petronilha*) foi largando... Largando não, o governo não ajudava, não..., as políticas públicas, governamentais... E tudo o que ela (*Dona Petronilha*) queria, ela procurava ajuda ou apoio, falava com o prefeito ou com o secretário de educação, e assim conseguia as melhorias necessárias para o grupo. Meu pai ficou apreensivo quando comecei a trabalhar no grupo, porque a diretora era minha tia, irmã dele. Ele falava para tomar cuidado, porque ele não queria que eu fosse maltratada lá por causa do nosso parentesco...

Meu pai era gerente no Banco do Brasil, então ele conseguiu que o Banco do Brasil alugasse um ônibus e foi lá buscar a minha sala..., eles queriam conhecer a minha casa. Nessa época, os meus meninos pensavam que eu morava em outro lugar, para eles morar no centro da cidade..., eles pensavam que eu morava em outro lugar..., foi logo quando comecei a trabalhar no grupo..., porque meu pai morreu muito jovem, quando ele morreu tinha somente três anos que eu estava lecionando.

Então, a senhora considera que a Dona Petronilha tinha uma boa influência nos meios sociais e políticos da cidade?

GONÇALVES: Ela tinha uma boa influência, porque tudo que ela queria, ela pedia, geralmente, ela conseguia. Ela recebeu muito apoio, especialmente, do prefeito Dr. Renato Freitas, por intermédio dele, ela conseguiu muita coisa para a melhoria do grupo. Essas salas (as de tijolos), todas as outras melhorias foram realizadas porque ela encontrou pessoas que ajudaram e porque tinha mão de ferro, mas ela fazia até trabalho braçal, desse modo, as coisas aconteciam. Ela não desistia. Hoje sabemos que uma pessoa quer uma coisa, então a pessoa começa realizar tal coisa, na primeira dificuldade, a pessoa desiste ou passa a responsabilidade para os outros. Mas com ela não, depois que ela decidiu por aquele projeto ali, por exemplo, (*apontando a foto das árvores plantadas em volta do grupo*), ela não sossegava até ver aquilo concluído.

A senhora considera que as melhorias físicas e educacionais aconteceram somente pelo empenho individual da Dona Petronilha?

GONÇALVES: Não, mas, também não posso negar que a vida dela foi doada para o grupo. Ela deixou a casa dos pais, se mudou para o bairro, escolheu morar sozinha, para ficar mais perto da escola, porque ela acreditava que a presença física dela minimizaria os problemas ou ela teria mais controle sobre eles. Porque ela controlava tudo. Ela era “danada”, muito esforçada.

Mas eu ficava “por fora”, eu ficava na minha sala, fazia a minha obrigação e pronto. Porque eu era sobrinha, este fato poderia gerar falatório.

Com isso as pessoas aprenderam a respeitar a senhora?

GONÇALVES: Sim, graças à Deus, eu sempre fui muito respeitada pelos meus colegas e pelos pais dos meus alunos, me sentia bem vinda, mas lá todo mundo tratava todo mundo bem. Ela, a diretora, tratava todo mundo bem, mas ela era enérgica, ela era forte, era uma mão de ferro mesmo, mas com muita classe. Mas sempre que ela queria as coisas ela conseguia, ela sempre foi muito dinâmica, muito trabalhadora. Ela pegava no “pesado”, se precisasse capinar, ela capinava, e nunca levou em conta essa coisa de hierarquia.

E mesmo mantendo a relação de vocês no nível profissional, o que a Dona Petronilha falava sobre o grupo escolar, quando a família se reunia?

GONÇALVES: Ela dificilmente falava, quando falava era sobre aumentar o espaço físico do grupo para atender mais alunos e também sobre oferecer atendimento no período noturno. Ela conseguiu o atendimento noturno, mas por pouco tempo, porque a idade dela foi avançando. Os alunos do noturno eram jovens, “bagunceiros” como ela gostava de muita disciplina e gostava da escola organizada, às vezes, eles desorganizavam a escola, e ela os repreendiam, mas ela não queria criar problemas, porque sabia que eles poderiam se rebelar e não respeitar a autoridade dela, ela temia pela integridade física dela, por esse motivo, mesmo contrariada ela desistiu do noturno, porque era muito difícil. Eu nunca visitei o grupo à noite, mas ela disse que deveria parar de sonhar com o noturno porque era muito pesado, era inviável.

A Dona Petronilha conseguiu estabelecer a mesma disciplina em todos os turnos?

GONÇALVES: Os alunos do noturno começaram a estragar a escola..., ela não gostava nem de chiclete no chão, quanto mais ver “adolescentes” estragando a escola, quando eles começaram... Ela entendeu que o melhor era não ter mais o noturno, diante dos fatos, ela desistiu.

Mas este tipo de conversa era raro, porque ela separava as coisas, família e trabalho não se misturavam. Por isso, a gente quase não falava sobre o Padre Mário em família. Se, houvesse algum problema sobre o meu trabalho, eu falava com ela somente na escola. Em casa ela era minha tia, na escola ela era minha diretora. Então, a gente não falava sobre escola na família ou vice-versa. Ela era muito presente na família, nós nos víamos com frequência porque os pais dela (*meus avós*) continuaram morando aqui próximo da minha residência. Muitas vezes, a gente ia visitá-la, porque a gente gostava da companhia dela e também da casa dela, mas conversar sobre “negócios” de escola, a gente não conversava.

Como eram as reuniões com os professores?

GONÇALVES: Ela fazia reunião com professores, porque naquela época tinha “A” reunião dos professores, se houvesse algum problema, eles eram discutidos e resolvidos lá mesmo na escola.

Então, foi a dona Petronilha quem solicitou a mudança de nome para homenagear o Padre Mário?

GONÇALVES: Sim. Ele foi um padre que ajudou muito os jovens, os jovens recorriam a ele para resolver algum problema e ele resolvia. Aqui na cidade tinha a Mogiana, uma companhia ferroviária, as linhas dos trens de ferro cortavam a cidade..., e os trens de ferro trafegavam no perímetro urbano da cidade. Um dia, o Padre Mário participou de uma reunião com os jovens, porque os estudantes queriam fazer greve, e ele não gostava, ele estava com medo. E, ele foi negociar com os jovens, mas os estudantes não aceitaram. Diante desse impasse, ele marcou outra reunião, para tentar entrar em um acordo com os estudantes revoltosos. O padre estava muito nervoso, afobado, ao atravessar a linha férrea, o carro dele parou sobre os trilhos, o trem de ferro veio, bateu nele e ele morreu. Não houve greve, no lugar da greve, os jovens pegaram as bicicletas, as motos, os carros e foram ao enterro, foi o enterro mais bonito que já foi visto na cidade, a cidade inteira parou, e assim, todos foram ao enterro do Padre Mário.

Como foi para a senhora a sua escolha profissional?

GONÇALVES: Foi uma escolha consciente, eu queria e me tornei professora. Tanto que eu fiz a faculdade de educação física por um tempo, mas não quis continuar o curso, porque eu queria era lecionar mesmo, porque eu gostava de crianças, de adolescentes não.

Então, a senhora prefere as crianças menores?

GONÇALVES: Sim. Eu gosto de crianças de sete anos, oito anos. No meu último ano na escola, antes de aposentar, foi apertado, muito difícil, porque eu lecionei para dez alunos, minha sala era feita de lata, na antiga sala dos professores, o espaço era muito pequeno cabia somente dez crianças, na verdade eram adolescentes. E eram alunos que foram expulsos de outras escolas e foram matriculados no grupo porque nenhuma escola aceitou a presença deles. A delegada na época era..., eu acho que ela se chamava Carmelita, pediu..., para minha tia aceitar esses alunos.

Eu fui dar aulas para aqueles adolescentes, porque a diretora “falou” ..., eu tinha que obedecer, antes ela me incentivou, falou sobre a minha prática com a alfabetização, sobre o meu domínio de sala e também sobre o meu gosto pela disciplina, mesmo relutante, comecei alfabetizar esses dez meninos, mas foi difícil, porque eram considerados “pivetes” (*pequenos marginais*). Tinha menino de quinze anos. Eles não sabiam nem pegar no lápis. E eu fui ensinando, tanto que hoje quando eu encontro com eles, eles dizem que estão “soltos”, livres na sociedade, foi graças a mim, porque eles eram “tristes”, difíceis... (*risos*). Às vezes, a polícia parava lá na porta da minha sala para pegar algum aluno que estava lá dentro, sabe, era muito triste, doloroso. Mas eu dei conta.

No final do ano, eles terminaram o ano alfabetizados?

GONÇALVES: Sim. E minha tia, quero dizer, a diretora, no final de ano, ela dava uma prova oral para todos os alunos, de todas as salas, ela não dava prova escrita, ela dava prova oral. E os meus meninos saíram muito bem, foi uma das classes que teve melhor desempenho. E outra coisa, ela dava ditado toda sexta feira, ela dava ditado em todas as salas. Era “ditado”, ela escolhia o texto para o ditado, e também dava muita redação, e eu não era muito boa em redação, mas os meus meninos saíam muito bem em redação. Então, eu acho que consegui um bom resultado com meus meninos. Além da alfabetização, eu queria mostrar para eles que vida não era um mar de rosas.

A senhora falou que recebeu no início do ano uma turma alunos expulsos de outras escolas e que não eram alfabetizados, muitos não sabiam pegar no lápis. Além de alfabetizá-los, a senhora desejou transformá-los em cidadãos do bem?

GONÇALVES: Deu muito trabalho. Mas, graças à Deus deu certo, porque hoje eu vejo eles na rua e me lembro que eles não sabiam nem ler e nem escrever, tinha aluno naquela turma que pegava o lápis ao contrário, mas todo mundo terminou o ano sabendo ler e escrever. Não posso negar, foi muito bom.

Quando a senhora assumiu o cargo de professora no Padre Mário, a senhora já era efetiva ou não?

GONÇALVES: Não, fui trabalhar como professora substituta. Eu fui para o grupo como professora substituta, substituindo professoras que precisavam faltar. Depois quando surgiu uma vaga me contrataram, e depois de muitos anos fui efetivada.

Como a senhora era remunerada quando trabalhava como professora substituta? O Estado pagava à senhora?

GONÇALVES: Eu não recebia pelo Estado não, o professor que eu estava substituindo me pagava. Por exemplo, quando substituía uma professora, saía o pagamento ela me pagava aquele dia. A mesma coisa acontecia comigo, quando não podia dar aula em um determinado dia, eu pagava alguém para me substituir. Geralmente era um dia, dois. Quando alguém me pedia para substituí-la, às vezes eu nem queria o dinheiro, não recebia. Não tinha problema

nenhum. Ou eu dava o valor recebido para a caixinha da escola. Nunca importei com isso. Tanto que quando tinha greve eu não participava, nunca participei, nunca gostei disso não.

Quais foram os motivos para que a senhora não participasse das greves dos professores? A senhora nunca aderiu a uma greve?

GONÇALVES: Não, nunca aderi. No começo, isso era ruim para mim, porque as professoras ficavam tudo de cara amarrada, mas eu não participava. Mesmo contrariadas, as professoras grevistas não me impediam de dar minhas aulas, elas faziam piquetes, mas quando eu chegava à escola, eu entrava e elas não me impediam, elas deixavam dar as minhas aulas em paz, então, não se importavam..., muito.

E os pais mandavam as crianças para a escola mesmo sabendo que a escola estava em greve?

GONÇALVES: Mandavam. Inclusive, eles levavam os meninos até a porta da sala, porque eles tinham medo das professoras não os deixarem entrar. Então os pais pegavam na mãozinha dos seus filhos e os levavam até lá na porta da minha sala, eu dava aula normalmente, e depois no final do horário eles os buscavam dentro da sala de aula. Eu sempre dei aula, nunca entrei em greve.

A senhora nunca entrou em greve por causa da sua tia, ou os motivos eram pessoais?

GONÇALVES: Por mim mesma. Eu não achava certo isso, então eu não entrava no movimento de paralisação, das greves. O que eu tenho que receber já vem determinado, pronto e acabou. Porque penso que greve nunca resolveu nada. Eu pelo menos nunca ouvi falar que resolveu alguma coisa. Hoje por exemplo, coitados dos professores municipais, não receberam o salário de dezembro, tem professor pedindo cesta..., vivendo de caridade...

Como eram organizados os movimentos de greve na sua época?

GONÇALVES: Naquela época tinha muita greve, lembro de ter sido questionada sobre a minha posição em relação à greve, expliquei porque não gostava, sobre não acreditar no poder das greves para resolver os problemas de pagamento, entre outras coisas, por isso não participava porque não adianta, não resolve. Naquele tempo, a direção da escola não podia entrar em greve, a direção devia manter a escola aberta, e então eu continuava dando minhas aulas, não por causa da minha tia. A minha decisão era pautada nos meus valores, porque eu achava que não daria certo, porque eu fui criada desse jeito, fui ensinada que a gente precisa trabalhar, mas não é só pelo dinheiro. O dinheiro faz falta, lógico, mas tem que gostar de trabalhar, eu gostava, e trabalhava não só pelo dinheiro. De acordo, com a minha consciência eu continuava trabalhando mesmo quando minhas colegas estavam em greve. Ainda assim, eu ia para a escola, era bem recebida, bem quista, não tinha problemas com os grevistas.

Como foi a sua experiência como professora alfabetizadora?

GONÇALVES: A diretora fazia campanha, arrumava alguma coisa, mas sem essas campanhas, os alunos ficariam sem material para estudar. Porque os pais deles não davam conta de comprar material escolar, não tinham condições financeiras, porque os moradores daquela localidade eram muito pobres, eles eram realmente pobres. Conhecendo as condições sociais dos alunos, a gente (*os professores*) costumava levar algum material para doar, às vezes, o professor providenciava uma folha para o aluno copiar.

Eu começava o processo de alfabetização assim, pegando na mãozinha de cada um, ensinava como pegava no lápis, ensinava a escrever devagarzinho, onde e como apagar. Eu quase não mexia no quadro, eu trabalhava com eles na carteira mesmo, de um por um. Eram quarenta e

um, quarenta e dois meninos, eu preferia o atendimento individual, um por um nas carteiras. Pegava na mãozinha e escrevia, era assim, hoje eu não sei, mas antigamente o professor pegava na mãozinha do aluno. Ensinava como apagar para não rasgar o caderno, ensinava a direção da escrita, em qual página começava escrever, porque tinha menino que começava o caderno de trás para frente e tinha que ensinar que não era daquele jeito.

Eles queriam comer o lanche dentro de sala, eu dizia que havia hora para tudo e quando o sino batesse era hora de comer o lanche. Eu, por exemplo, não era professora, eu era professora babá, porque eu tinha que ensinar tudo para eles porque muitas vezes, nem os pais deles sabiam. A maioria dos pais não sabia nem ler e nem escrever o nome, quando a escola pedia para eles preencherem a ficha dos filhos, eles não conseguiam, por causa disso, a gente (*os professores*) preenchia a ficha de cada aluno e os pais “assinavam” com o dedo.

Então eu ensinava desse jeito, começava ensinando as coisas mais básicas. Quando os alunos já tinham aprendido essas regras iniciais, eu comprava a cartilha, os professores tinham que comprar as cartilhas porque o Estado não dava, não mandava. Eu comprei aquela Cartilha da Infância, eu não sei se você conhece, é aquela do a-e-i-o-u, e então eu ensinava por ela.

Então parece que os meninos antigamente aprendiam mais rápido. Os meus meninos de sete anos faziam uma redação que dava gosto, a dona Carmelita levou as redações dos meus meninos para serem lidas na delegacia de ensino.

A cartilha que a senhora ensinava era comprada com seus próprios recursos... Qual é nome da cartilha que a senhora trabalhava?

GONÇALVES: A cartilha que eu ensinei é aquela Cartilha da Infância, das letras, a-e-i-o-u, que depois formavam sílabas...

Será que a senhora guardou pelo menos uma dessas cartilhas?

GONÇALVES: Não sei, acho que sim, porque eu gosto muito dela. Mas eu tenho, eu acho que tenho. Depois eu ensinava a tabuada... Porque a tabuada deles não ia muito para frente, eram 1+1 até dez, mais para frente eles não davam conta. A tabuada eu ainda tenho.

E o método de alfabetização, como era?

GONÇALVES: Era o método silábico, aquele que começa com atividades mais simples e depois passava para as atividades mais complexas. Mas, eu fui fazendo, tentando, acertando, errando, num processo contínuo de tentativas e erros..., porque na época não tinha ninguém para ajudar...

Não tinha um programa de ensino que vocês seguiam ou um manual?

GONÇALVES: Sim, tinha um manual que a gente seguia, mas como professora também tinha que inventar muita coisa. Eram tempos muito difíceis, os manuais não estavam disponíveis na sala de aula para uma consulta imediata. Na prática você tem que ensinar um conteúdo de várias formas, até que o menino aprende “aquilo”, mas a teoria, muitas vezes, é “capenga” porque não dá conta de todos os problemas que aparecem na sala de aula.

Quais eram os conteúdos que eram trabalhados na primeira série?

GONÇALVES: Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Português, tinha tudo isso, todos os conteúdos. O professor mostra, explica o conteúdo, mostrava na prática, por exemplo, conhecer o espaço físico da escola, como a escola estava organizada, a função que as pessoas exerciam na escola, os valores e os comportamentos adequados para cada situação ou lugar. E eu sempre tive domínio de sala, eu gostava da disciplina, falava para eles que tinha hora de estudar e a hora de brincar. Eu tinha hora para eles estudarem, eu contava histórias depois eu

brincava com eles, de passar anel, a gente brincava de roda. E quando eu brincava de roda no pátio, juntava todo mundo, além da minha sala. Daí, eu pedia para as professoras me ajudarem, porque sem ajuda eu não dava conta de tanto menino.

Eu tive uma aluna com epilepsia, (*olha como a gente lembra*), foi uma das minhas primeiras alunas, ela se chamava Janaina, e ela era negra. Essa menina, ela tinha crise de epilepsia, e a crise começava assim, ela ficava olhando sem ver, eu falava “Janaina faz isso assim, assim, e assim”, e ela continuava quieta me olhando, eu falava de novo e ela continuava quieta. E de repente, ela virava o pescoço, eu não mexia no pescoço dela, eu conversava com ela e ia passando a mão na cabecinha dela, mas eu não mexia no pescoço dela, porque eu pensava que poderia quebrar o pescoço dela. A minha tia, a diretora, chegava e nós duas ficávamos conversando, depois de um tempo ela voltava o pescoço, depois a gente colocava ela deitada no sofá. Chamei a mãe dela e ela me explicou como lidar com uma crise epilética, assim, fiquei sabendo como lidar com ela, eu deixei que ocupasse o primeiro lugar na fila porque na hora que a crise começava, eu já sabia, era só deitá-la e deixá-la quietinha.

Ela aprendeu a ler e a escrever mesmo convivendo com crises epiléticas?

GONÇALVES: Aprendeu. Se você pudesse ler uma composição (*redação*) dela, era uma gracinha. E a letra dela era perfeita, porque eu não tenho letra boa, e eles (*os alunos*) nenhum aprendeu a escrever com a letra igual a minha (*risos...*). A diretora tinha medo disso, até hoje não tenho a letra boa, mas os meninos nunca adotaram a minha letra ruim. Se eu achar os cadernos, se você me der um tempo, você vai ver que a letra deles não era ruim, todos tinham letra boa. E eu fazia as redações com os alunos e pregava na porta, ou pegava um cordão e fazia um varalzinho lá fora, depois de realizada as atividades na sala, eu exponha lá fora porque gostava de mostrar... os talentos dos meus meninos. Eu gostava de exibir os meus meninos. Porque os meus meninos sempre foram os mais pobrezinhos, e eles quando chegavam ao grupo não sabiam nada, e eu sempre trabalhei muito com eles. Para incentivá-los, eu punha as atividades deles no varal, nas atividades expostas, ninguém podia colocar a mão. Depois, eu ia de sala em sala, avisando que na hora do recreio eles poderiam apreciar os trabalhos dos meus alunos que estavam expostos. Então, todos saíam das suas salas em fila, porque a minha tia era muito organizada, muito severa, por causa disso, ela colocava todo mundo em fila. Eles ficavam em fila passando e olhando os trabalhos dos meus alunos. Aquilo incentivava as outras professoras também, porque elas começaram a expor os trabalhos dos seus alunos no pátio, porque tinham muitas árvores, e então a gente dependurava os trabalhos nas árvores...

Como eram organizados os passeios com os alunos?

GONÇALVES: Para organizar este passeio, mandei bilhete para casa pedindo autorização dos pais e eles assinaram direitinho..., algumas mães foram na sala de aula me pedindo esclarecimentos sobre o passeio, eu expliquei os motivos do passeio, falei direitinho o que tinha planejado em fazer com os filhos delas na minha casa... Meus meninos ficaram muito animados e falavam assim “nós vamos visitar a casa da tia Neuza, ela mora lá no centro”. Os pais autorizaram e eu levei os meus meninos, eu tinha 42 meninos. Foram todos, porque os meus meninos não faltavam, era muito difícil eles faltarem. Quando chegamos à minha casa, a minha mãe tinha feito um lanche com pão recheado com carne moída e guaraná a vontade. Eles comeram, beberam, e brincaram.

Na saída, o meu estava na porta com um monte de caderno, lápis, borracha e copinho, e deu para cada um, todo mundo ganhou. No grupo, os meus meninos bebiam água só naquele copinho. Depois conversando com meu pai, ele resolveu e doou copos para a escola toda, para todos os alunos do período da tarde. Assim, todo mundo tinha o seu copinho, e quando as professoras levavam os alunos para tomar água, todos estavam com os copinhos nas mãos.

No outro dia, depois do passeio, muitas mães foram na minha sala, e eu pensei “minha Nossa Senhora, e agora?”, fiquei apreensiva porque imaginei que elas queriam brigar comigo, a minha tia ficou junto comigo porque ela também pensou que elas queriam brigar. Quando disseram que queriam conversar comigo, ficou uma substituta na minha sala e nos reunimos na cantina. Elas foram agradecer pelo que eu tinha feito pelos meninos, e falar que quando fossemos fazer outra vez, era para avisar elas, porque assim elas não davam almoço para eles, porque teve menino que tinha comido demais e passado mal. Com esse episódio, percebi o tanto que era difícil a situação daquele povo que vivia ali, as condições de vida daqueles meninos e suas famílias.

A senhora deixou uma marca, um legado como professora?

GONÇALVES: Eu acho que a primeira professora sempre é lembrada pelos alunos. Quando ando pela cidade, encontro antigos alunos. Um dia desses, nós fomos fazer algumas compras, fui atendida por um jovem, que foi falando assim “a senhora trabalhou no Padre Mário..., a senhora é a tia Neuza?” ..., eu falei “Jesus”, deve ter sido meu aluno... Mas, eu acho bom..., eu acho bom encontrar meus ex-alunos.

A senhora gosta de ser reconhecida?

GONÇALVES: Gosto de ser reconhecida, de ver que eu fiz alguma coisa, que eu deixei alguma coisa. Eu tive um aluno que atualmente trabalha na roça, na fazenda, acho que..., ele passa aqui na porta conduzindo uma carroça, mas passava e abaixava a cabeça, não deixava de jeito nenhum que eu o reconhecesse. Mas, como ele faz parte de uma família com muitos filhos e todos têm nomes que começam com a letra “R”, tanto os meninos, como as meninas. Ele se chama Reginaldo, outro Ricardo, outro Roberto, tudo era com R, as meninas também eram com R. Eram sete irmãos, e todos os irmãos foram meus alunos, porque a família morava na fazenda e esperou o último filho ter idade escolar, aproveitou a oportunidade e matriculou todos os filhos. Então, eles foram todos meus alunos. Mas, um dia ele passou disfarçando aqui na minha porta, eu chamei e ele olhou para mim e disse “nossa tia Neuza, até hoje a senhora sabe o meu nome? Eu era um aluno muito indisciplinado”, mas não era, é porque professor lembra-se dos alunos, eles fazem parte da vida da gente.

A senhora teve alguma experiência marcante nos seus anos de docência?

GONÇALVES: Teve outra ocasião, dessa vez eu estava com a minha tia, nós estávamos na rua, voltando da casa dela, nós vimos uma mulher “*pretinha*”, ela estava pegando coisas no lixo, procurando comida para os meninos, para os filhos dela. Ela era mãe de três meninos, e eles eram alunos do grupo. No horário do recreio, na hora do lanche, os três foram os primeiros a ficar na fila, pegar o lanche e comer, mas eles comeram com educação, comportados, bem bonitinho, não repetiam o lanche, se a professora não deixasse. Aquela situação era dolorosa, eu trazia aquelas cenas para casa, não apagava da memória e com isso eu fui adoecendo...

(Momentos de silêncio) Dona Neuza olha vagarosamente para as fotos que estão espalhadas na mesa e faz alguns comentários sobre as mesmas...

Essa aqui é a Nadir, e essa é a filha da Fátima...

6.3 Roteiro da entrevista

Nome Completo:

Idade:

1. INFÂNCIA, LEITURA E ESCRITA

- a. Como foram seus primeiros contatos com a leitura e a escrita? Quem te apresentou a Escrita e a leitura?
- b. Onde foi alfabetizada? E por quem? Em que lugar?
- c. (Nesse momento falar sobre as experiências que marcaram os materiais, as condutas, as condutas dos professores)
- d. Como foram as avaliações desse período?

2. ESCOLARIZAÇÃO

- a. Que tipo de formação você teve depois de ser alfabetizada?
- b. Como foi seu percurso escolar? Na zona urbana ou na zona rural?
- c. Qual foi a sua formação atuar como professora alfabetizadora (leiga normal ou superior)?
- d. Você fez algum curso superior? Se fez, qual?
- e. Esse curso contribuiu para a sua atuação como alfabetizadora?

3. ATUAÇÃO NO GRUPO ESCOLAR?

- a. Como foi recebida no 1º grupo escolar? Em que ano foi isso?
- b. Você trabalhou sempre neste grupo ou atuou em outros?
- c. O acesso ao grupo era fácil ou difícil? Você tinha alguma dificuldade em chegar ao Grupo? Se possível apresentar as fotos da época que trabalhou no grupo.
- d. Quantos anos atuou no grupo escolar?
- e. Exerceu outras funções? (Supervisora, bibliotecária, diretora, vice-diretora)
- f. Como era o grupo escolar na sua época? (Estrutura física, salas de aula, cantina, espaço de lazer, biblioteca, secretaria)
- g. Você lembra das festas, das comemorações quais eram as obrigações dos professores?

4. PROFISSÃO ALFABETIZADORA

- a. Como se deu a escolha pela profissão alfabetizadora?
- b. Como foi contratada?
- c. O cargo era remunerado?

- d. Onde ocorreu sua primeira experiência como alfabetizadora? Foi no “Grupo Escolar Padre Mário Forestan”?
- e. Na sua primeira experiência como alfabetizadora quais foram as dificuldades enfrentadas?
- f. Quais foram os desafios do cotidiano escolar da sala de aula?
- g. Quais os materiais que utilizava para alfabetizar as crianças (cartilhas, métodos, práticas)? Você tem algum registro? Guardou alguma coisa do período?
- h. Como planejava as aulas? Você tinha ajuda?
- i. Como era feita as avaliações das crianças (quais recursos usados: prova, ditado, composição)?
- j. Como você era avaliada? Por quem?
- k. Qual o significado para você de ter sido alfabetizadora em Uberlândia, cidade do interior de Minas Gerais?
- l. Sua família apoiou sua decisão de ser professora?
- m. Você participava dos desfiles e das datas comemorativas, como era? Essas datas faziam parte do currículo?

5. APOSENTADORIA

- a. Como foi aposentar?
- b. Recebeu os seus direitos?

6.4 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora Nadir Soares de Faria

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pelo presente documento, NADIR SOARES DE FARIA, brasileira, CPF nº: 060.885.466-20, cede e transfere, neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à Universidade Federal de Uberlândia, a totalidade dos seus direitos autorais sobre o depoimento oral corrigido, prestado pelas pesquisadoras: Sônia Maria dos Santos, CPF nº 440.224.176-68, e Geracilda Maria de Oliveira, CPF nº 629.838.576-20.

Fica, pois, a Universidade Federal de Uberlândia, autorizada a utilizar os seus depoimentos e as fotos pessoais da depoente, bem como o conteúdo do referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou na íntegra, inclusive cedendo os seus direitos autorais a terceiros, no Brasil e/ou exterior.

Sendo que esse termo é legítimo e eficaz, que representa legítimamente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Uberlândia, 07 de fevereiro de 2017.

Nadir Soares de Faria

Assinatura da entrevistada

Geracilda Maria de Oliveira

Assinatura da pesquisadora

Sônia Maria dos Santos

Assinatura da pesquisadora

6.5 Termo de consentimento Livre e Esclarecido – Neuza Maria Borges Gonçalves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pelo presente documento, NEUZA MARIA BORGES GONÇALVES, brasileira, CPF nº: 123.592.706-72, cede e transfere, neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à Universidade Federal de Uberlândia, a totalidade dos seus direitos autorais sobre o depoimento oral corrigido, prestado pelas pesquisadoras: Sônia Maria dos Santos, CPF nº 440 224 176-68 e Geracilda Maria de Oliveira, CPF nº 629 838 576-20.

Fica, pois, a Universidade Federal de Uberlândia, autorizada a utilizar os seus depoimentos e as fotos pessoais da depoente, bem como o conteúdo do referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou na íntegra, inclusive cedendo os seus direitos autorais a terceiros, no Brasil e/ou exterior.

Sendo que essa cessão é legítima e eficaz, que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02(duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Uberlândia, 10 de Janeiro de 2017

Neuza Maria Borges Gonçalves
Assinatura da entrevistada

Geracilda Maria de Oliveira
Assinatura da pesquisadora

Sônia Santos
Assinatura da pesquisadora

6.6 Declaração da Instituição Co-Participante

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “**Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan do município de Uberlândia no período de 1958 a 1971**”, será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os(as) pesquisadores(as) Sônia Maria dos Santos e Geracilda Maria da Silva realizarem a(s) etapa(s) coleta de dados e análise de documentos utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.



Cinthia Vania Nogueira

Diretora

Cinthia Vania Nogueira
MASP: 1.324.776-2
Diretora Nomeada-MG 31/12/15
E.E. PADRE MÁRIO FORESTAN

Escola Estadual Padre Mário Forestan

Uberlândia, 04 de julho de 2016.

6.7 Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Título de Pesquisa:
MÓDOS DE FAZER DAS ALFABETIZADORAS DO GRUPO ESCOLAR PADRE MÁRIO FORESTAN DO MUNICÍPIO DE LIBERLÂNDIA 1956 a 1971

2. Número de Participantes da Pesquisa: 3

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
Sônia Maria dos Santos

6. CPF:
460.224.176-00

7. Endereço (Rua, n.º):
FRANCISCO ANTONIO DE OLIVEIRA S/Nº SANTA MÔNICA apt. 101 LIBERLÂNDIA MINAS GERAIS 38408278

8. Nacionalidade:
BRASILEIRO

9. Telefone:
31-3071-7682

10. Outro Telefone:

11. E-mail:
soniafu@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a limitar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tanto declara que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 04 / 07 / 16

Sônia Maria dos Santos
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

13. Nome:
Universidade Federal de Goiás/ UFU GO

14. CNPJ:
25.648.387-0001/18

15. Unidade/Organiz.:
Faculdade de Educação - UFU

16. Telefone:
324 3239-468

17. Outro Telefone:
(32) 3239-4433 / 3218-2111

Termo de Compromisso (da responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável:
Carlos Roberto de Carvalho CPF: 560.768.126-53

Cargo/Função:
Diretor Acad.

Carlos Roberto de Carvalho
Assinatura

Data: 04 / 07 / 16

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.