



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

SUZELE SANY LACERDA ALVES

O GRUPO ESCOLAR JOSÉ EMÍLIO DE AGUIAR:
um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971)

Uberlândia, MG
2019

SUZELE SANY LACERDA ALVES

O GRUPO ESCOLAR JOSÉ EMÍLIO DE AGUIAR:
um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e historiografia da
Educação

Orientador: Prof. Dr. Saulóeber Társio de Souza

Uberlândia, MG
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A474
2020 Alves, Suzele Sany Lacerda, 1974-
O Grupo Escolar José Emílio de Aguiar: [recurso eletrônico] : um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971) / Suzele Sany Lacerda Alves. - 2020.

Orientador: Sauloéber Tarsio de Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.214>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Souza, Sauloéber Tarsio de, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

SUZELE SANY LACERDA ALVES

O GRUPO ESCOLAR JOSÉ EMÍLIO DE AGUIAR:
um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971)

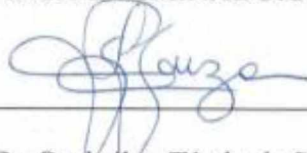
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e historiografia da Educação

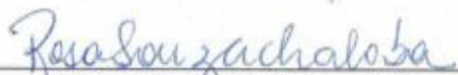
Orientador: Prof. Dr. Sauloéber Tarsio de Souza

Uberlândia 12 de fevereiro de 2020.

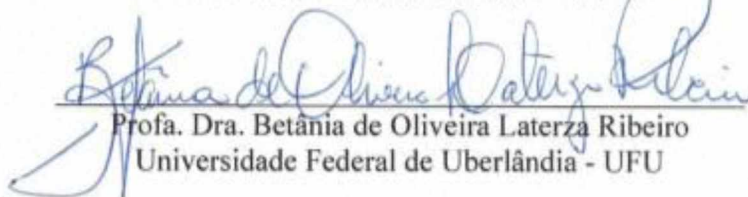
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Sauloéber Tarsio de Souza
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba
Universidade Estadual Paulista - UNESP



Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Agradecimentos

Até aqui nos ajudou o Senhor... Incontáveis foram as manhãs em que esta palavra bíblica renovou minha coragem e minha esperança. Intensas horas de estudo e escrita, também de interrogações e descobertas fizeram parte deste final feliz, momento de contemplar o encerramento deste trabalho e agradecer.

Ao meu Deus, Senhor da minha vida e da minha casa, autor da minha fé, por ter me presenteado com tantas bênçãos imerecidas, as quais não seriam possíveis listar todas, porém registro aqui para vir a público, a realização deste sonho de prosseguir minha carreira acadêmica.

Ao meu esposo Weliton, companheiro de toda uma vida, pai dos meus amores, meu porto seguro, com quem divido alegrias e anseios, que abraçou com disposição a causa da educação em nossa família. Sou profundamente grata, sem você nada disso seria possível.

Aos meus filhos, Natã, Abigail e Isaque, para quem luto e prossigo, por compreenderem com paciência minha ausência em casa e até mesmo o isolamento em diversos momentos de reclusão para a escrita.

Aos meus queridos pais, Carlos e Dina, que não escondem a alegria das minhas conquistas e sempre me incentivam, minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos, Júnior e Lidiane, cunhada, Carla e sobrinhos, Brenda, Ana Lia, Matheus e Thiago, família linda, por fazerem parte da minha vida.

À minha Tia Francisca, que transformou meus dias de labuta mais leves, me acolhendo com amor de mãe em sua casa para que eu pudesse estudar.

À família do meu esposo, que por adoção, estima e consideração, também tornou-se minha, obrigada por sempre torcerem por mim.

Ao professor Dr. Sauloéber Társio de Souza, gentil e competente profissional, sempre disponível às minhas solicitações, palavras certamente não expressarão minha gratidão pelas minuciosas correções e valiosas contribuições teóricas.

Aos professores doutores Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Décio Gatti Júnior, cujas orientações no exame de qualificação foram como luzeiros nos caminhos da pesquisa com apontamentos fecundos, os quais contribuiram para a continuação e conclusão deste trabalho.

Aos professores doutores Rosa Fátima de Souza e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, que gentilmente aceitaram o convite para a banca de defesa, ou seja, compartilhar comigo conhecimentos e experiências preciosas para enriquecer minha formação acadêmica. Meu respeito e admiração.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia pelos saberes partilhados.

Aos servidores da secretaria do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, especialmente ao James, que com presteza e disposição sempre me auxiliou em todas as vezes que o “importunei”.

Aos meus amigos e amigas de Coromandel (MG), em especial à Márcia Cristina Soares Cabreira de Souza, ser humano de grandeza inestimável, com quem sempre pude contar, pela amizade preciosa, pela torcida sincera e pelo auxílio dispensado a mim.

Aos irmãos de fé da Igreja Presbiteriana, pelas orações, pela comunhão e amizade que renovou dia a dia minhas energias.

Aos amigos e colegas de Mestrado que produziram em minha trajetória dias alegres e memoráveis de convivência afetiva.

Aos funcionários da Escola Estadual José Emílio de Aguiar, que com carinho e confiança me receberam na instituição e abriram as “portas” do passado para que essa história fosse contada.

Às entrevistadas, pela gentileza com que me cederam ricas horas de depoimentos, que dividiram comigo lembranças de informação tão importantes para esta pesquisa.

Enfim, recebam todos meus sinceros agradecimentos.

Dedico esta dissertação à minha amada família, ao meu esposo Weliton José Alves e aos meus lindos filhos, Natã Lacerda Alves, Abigail Lacerda Alves e Isaque Lacerda Alves.

Resumo

A presente dissertação é resultante de pesquisa na área da Educação e na subárea de História da Educação, cuja temática enfoca a história das instituições escolares, sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFU) na linha de História e Historiografia da Educação. O objetivo central foi a investigação do processo de criação e implantação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, parte da constituição histórica da educação primária de Coromandel e a verificação de sua representação social a partir da análise dos aspectos constitutivos de natureza identitária da escola. O período de análise se estabeleceu entre os anos de 1961, primeiro ano de funcionamento da escola, e 1971, em razão da extinção da nomenclatura Grupos Escolares por meio do Decreto-Lei n. 5.692, de 11 de agosto do mesmo ano. O problema gerador desta pesquisa preceituou compreender quais demandas constituíram os interesses locais por sua criação e qual era o lugar e a representação social da instituição no período de 1961 a 1971 para a cidade de Coromandel. Da problematização adveio a hipótese de que a escola teria sido criada para atender a demanda de vagas para alunos de baixo capital socioeconômico e cultural. O referencial teórico que dá sustentação a este trabalho está embasado em Souza (1998; 2014), Faria Filho (2014), Vidal (2006), Nosella e Buffa (2009), Araújo (2006; 2012), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, empírico e bibliográfico, que se valeu de diversas fontes, quais sejam, atas de instalação da escola, livro de registro de matrículas, livro de resultados finais, termo de posse dos funcionários, livro registro de ponto dos funcionários, ofícios, jornais, fotografias e entrevistas semiestruturadas. Em linhas gerais percebeu-se que o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, terceiro grupo da cidade, foi criado com a finalidade de suprir as necessidades de vagas para o ensino primário urbano, já que, antes de sua efetiva criação, o mesmo funcionava como um anexo da primeira escola de Coromandel, acomodando duas salas de aula. Após constatar, dentre tantos aspectos, o baixo grau de escolaridade dos pais dos alunos, os quais possuíam profissões também de baixo prestígio social, o que delineou o perfil de alunos oriundos de famílias pauperizadas e ainda constatar a precariedade do modesto prédio onde funcionou a escola no período em apreço, os resultados indicaram que os aspectos constitutivos da escola corroboraram para a formação de uma distinção social que contribuiu para a cristalização do conceito e representação de que o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar era a escola das crianças pauperizadas.

Palavras-chave: História da educação. Grupo Escolar. Representação. Crianças pauperizadas. Coromandel-MG.

Abstract

This This dissertation is the result of research in the area of Education and in the subarea of History of Education, whose theme focuses on the history of school institutions, being developed in the Graduate Program in Education (UFU) in the History and Historiography of Education. The main objective was to investigate the process of creation and implementation of the José Emílio de Aguiar graduate prime school, part of the historical constitution of Coromandel's primary education and the verification of its social representation from the analysis of the constitutive aspects of the school's identity nature. The period of analysis was established between 1961, the first year of operation of the school, and 1971, due to the extinction of the nomenclature School Groups through the Decree-Law no. 5,692, of August 11 of the same year. The generating problem of this research was to understand which demands constituted local interests for its creation and what was the place and the social representation of the institution from 1961 to 1971 for the city of Coromandel. From the problematization came the hypothesis that the school was created to meet the demand for vacancies of students with low socioeconomic and cultural capital. The theoretical framework that supports this work is based on Souza (1998; 2014), Faria Filho (2014), Vidal (2006), Nosella and Buffa (2009), Araújo (2006; 2012), among others. This is a qualitative research of documentary, empirical and bibliographical nature, which used several sources, such as minutes of school installation, enrollment book, final results book, employees' term of office, employees' time register book, newspapers, photographs and semi-structured interviews. In general, it was noticed that the José Emílio de Aguiar graduate prime school, the third school in the city, was created with the purpose of supplying the needs of places for urban primary education, since, before its actual creation, it functioned as an annex to Coromandel's first school, accommodating two classrooms. After noting, among many aspects, the low educational level of the students' parents, who had professions also of low social prestige, which outlined the profile of students from impoverished families and also noted the precariousness of the modest building where the school operated during this period, the results indicated that the constitutive aspects of the school corroborated the formation of a social distinction that contributed to the crystallization of the concept and representation that the José Emílio de Aguiar graduate prime school was the school of impoverished children.

Keywords: History of education. Graduate prime school. Representation. Impoverished children. Coromandel-MG.

Lista de abreviaturas e siglas

CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DAEC	Departamento de Água e Esgoto de Coromandel
GE	Grupo Escolar
IEPHA	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PSD	Partido Social democrático
UDN	União Democrática Nacional
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNIUBE	Universidade de Uberaba

Lista de figuras

Figura 1. Grupo Escolar Barão do Rio Branco, “Palácio da instrução”, primeiro Grupo Escolar de Belo Horizonte.....	51
Figura 2. Localização geográfica de Coromandel no estado de Minas Gerais	53
Figura 3. Matéria jornalística que menciona a criação da Vila de Coromandel e sua presença na rota de exploradores em busca de diamante	55
Figura 4. Cruzamento da Rua Artur Bernardes com Olegário Maciel, Centro de Coromandel — Década de 1930/1940	59
Figura 5. Foto aérea do entorno da Praça Dom Eduardo, praça principal da cidade — Década de 1930/1940	60
Figura 6. Folheto impresso referente às eleições de 1962.....	61
Figura 7. <i>Folder</i> informativo sobre as realizações do prefeito Alírio Herval — 1960	65
Figura 8. Termo de posse da primeira diretora — 1961	79
Figura 9. Nota oficial sobre Caixas Escolares	85
Figura 10. Ofício da Secretaria de Educação em resposta ao funcionamento das classes noturnas	88
Figura 11. Grupo Escolar José Emílio de Aguiar – 1961	90
Figura 12. Primeiro Grupo Escolar de Coromandel – 1932.....	91
Figura 13. Ofício do Deputado Hugo Aguiar ref. doação de carteiras e um fogão	95
Figura 14. Nota sobre merenda escolar no jornal Boletim Municipal	95
Figura 15. Ofício da Delegacia Regional de Ensino referente suspensão de férias-prêmio .	106
Figura 16. Publicação de título de estabilidade	107
Figura 17. Disciplinas do currículo da 1ª série — 1961.....	112
Figura 18. Disciplinas do currículo da 2ª série à 4ª série — 1963	112
Figura 19. Disciplinas do currículo da 1ª série — 1965.....	115
Figura 20. Disciplinas do currículo da 2ª à 4ª série — 1965.....	115
Figura 21. Sumário do Programa de admissão — 1967	116
Figura 22. Resultado das Avaliações Finais de Ensino Religioso da 2ª série à 4ª série - 1963	120
Figura 23. Pesquisa de Aritmética, 3ª série — 1964	123
Figura 24. Organização das solenidades da Semana da Pátria em Coromandel — 1969	129
Figura 25. Desfile de 7 de setembro, Coromandel — 1969	130

Lista de tabelas

Tabela 1. Criação de Grupos Escolares Mineiros na primeira década da Lei n. 439	46
Tabela 2. Cotejamento entre o crescimento da população no Brasil e a diminuição da taxa de analfabetismo — censos de 1900–60	48
Tabela 3. População mineira incapaz de ler e escrever — censos de 1940–60.....	48
Tabela 4. População de Coromandel capaz de ler e escrever – censos de 1950-70	69
Tabela 5. Relação de professores na data de instalação da escola, série e número de alunos que iniciaram o primeiro ano de funcionamento da escola — 1961	80
Tabela 6. Profissão dos pais/mães dos alunos do GE José Emílio de Aguiar — 1961	98
Tabela 7. Grau de instrução dos pais/mães dos alunos do GE José Emílio de Aguiar — 1961.....	99
Tabela 8. Formação/concurso das professoras do GE José Emílio de Aguiar — 1961-1971.....	104

Lista de quadros

Quadro 1. Pesquisas realizadas sobre Grupos Escolares no PPGED-UFU.....	19
Quadro 2. Documentação do GE José Emílio de Aguiar preservado no arquivo da Escola Estadual José Emílio de Aguiar — 1961–1971	24
Quadro 3. Pessoas entrevistadas que fizeram parte da história do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar no período do recorte temporal da pesquisa	25
Quadro 4. Escolas rurais antigas de Coromandel.....	66
Quadro 5. Cotejamento entre a população urbana e rural de Minas Gerais e de Coromandel — censos de 1950–70.....	68
Quadro 6. Cenário Escolar do município de Coromandel —1912-70	70
Quadro 7. Relação grau de escolaridade dos pais e características dos alunos do GE José Emílio de Aguiar — 1961	100
Quadro 8. Cotejamento entre a incidência de reprovação na 1ª série e na 4ª série, período inicial e final do ensino primário — 1961–69	125
Quadro 9. Índice geral de reprovação — 1961–69	127

“Quando o Senhor restaurou a sorte de Sião, ficamos como quem sonha. Então, a nossa boca e encheu de riso, e a nossa língua, de júbilo; então, entre as nações se dizia: Grandes cousas o Senhor tem feito por eles. Com efeito, grandes cousas fez o Senhor por nós; por isso estamos alegres.”

— SALMOS 126: 1-3

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
I A delimitação da pesquisa	16
II Discussão Teórico-metodológica	18
III As fontes e os sujeitos da pesquisa.....	24
IV A organização da dissertação	27
CAPÍTULO 1 - OS GRUPOS ESCOLARES COMO <i>LÓCUS</i> DE MODERNIDADE:	
BRASIL, MINAS E COROMANDEL	28
1.1 O itinerário da Educação Elementar no Brasil a partir dos Grupos Escolares.....	28
1.2 Grupos Escolares signos da cultura urbana: o percurso mineiro	44
1.3 A educação primária em Coromandel-MG	52
1.3.1 Ações educativas: o partilhar do “pão da inteligência”	63
1.4 Considerações parciais	72
CAPÍTULO 2 - GÊNESE, ESTRUTURA E SUJEITOS DO GRUPO ESCOLAR JOSÉ	
EMÍLIO DE AGUIAR	74
2.1 O início: a escola e o contexto sociopolítico de sua criação	74
2.2 A estrutura física: um retrato social em questão	89
2.3 Alunos, professores e diretores: os sujeitos na constituição da identidade escolar	97
2.3.1 Primeiras professoras... Primeiras diretoras.....	102
2.4 Considerações parciais	108
CAPÍTULO 3 - VIVÊNCIAS NO GRUPO ESCOLAR JOSÉ EMÍLIO DE AGUIAR:	
ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES	110
3.1 Currículo e práticas educativas	110
3.2 Avaliação e aproveitamento escolar.....	119
3.3 Festividades escolares: a corporificação de um significado.....	128
3.4 Conclusões parciais	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

Os Grupos Escolares surgiram sob o auspício de novo modelo de educação pública engendrado pela então recém-instituída República nos anos finais do século XIX. A retórica dos ideais liberais do novo regime sedimentou o projeto de reforma da sociedade brasileira e da instrução. A escola primária foi dotada de finalidade política que, com seus vieses civilizatórios, morais e educacionais — estes para fins de alfabetização — deveria comungar com propósito de colaborar com o progresso da nação e colocar o Brasil na esteira da modernidade.

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber*, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos políticos-educativos, e punham em circulação um modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista. (FARIA FILHO, 2016, p. 147, grifo do autor).

Com o passar do tempo as escolas primárias passaram por várias mudanças — ao menos ao que foi materializado por diversos movimentos e reformas da instrução e que nem sempre foram efetivados na prática — em virtude dos processos econômicos e sociais que demandaram a difusão do ensino primário e o combate aos altos índices de analfabetismo. Os Grupos Escolares da segunda metade do século XX visavam atender as metas de democratização do ensino e da escolarização do povo, daí o nascimento de uma nova representação escolar, instituições criadas sob condições precárias de funcionamento. Foi nesse momento que surgiu o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, objeto desta pesquisa.

I A delimitação da pesquisa

Esta investigação, desenvolvida no âmbito da História e Historiografia da Educação, teve como vertente a História das Instituições Escolares, importante segmento de pesquisa que busca responder — aqui citamos em específico sobre a temática dos Grupos Escolares — qual é o lugar dos Grupos Escolares no início do Período Republicano, quais os sentidos e significados sociopolíticos circundaram essa modalidade de ensino em diferentes momentos

históricos, dentre outras indagações na perspectiva regional e local, necessárias para a compreensão macro e micro da história do objeto deste.

A motivação pela pesquisa sobre a história do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar — instituição ainda não contemplada por nenhuma pesquisa — adveio do interesse em compreender as singularidades inerentes à sua implantação e sua correlação com as questões socioeconômicas e políticas de Coromandel, bem como conhecer a história do ensino primário da cidade, berço da ambiência que originou o objeto desta investigação, e de modo mais amplo situar a pesquisa no contexto político-educacional em que foram instituídos os Grupos Escolares em Minas Gerais.

A motivação de natureza pessoal resultou do contato com o acervo documental sobre a história de Coromandel preservada na Casa da cultura da cidade durante o período de exercício da função de Diretora de Cultura do município, momento que oportunizou uma experiência particular de encantamento com a história. O contato com vários registros que enalteciam o primeiro grupo da cidade — tido pela sociedade coromandelense como escola para a elite — e em contrapartida nenhum documento ou nota que mencionasse a história do terceiro Grupo Escolar da cidade — visto como escola para crianças carentes — impulsionou a escolha deste último para protagonizar esta pesquisa.

O problema gerador da pesquisa sobre a criação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar foi materializado nas seguintes indagações: quais demandas constituíram os interesses locais por sua criação e qual era o lugar e a representação social da instituição no período de 1961 a 1971 para a cidade de Coromandel?

A hipótese que movimenta a busca por respostas se apoiou na asserção de que a escola teria sido criada para atender a demanda de vagas para alunos de baixo capital socioeconômico e cultural. A proposição tem por objetivo geral investigar o processo de implantação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, parte da constituição histórica da educação primária de Coromandel, e verificar a representação social da escola a partir da análise dos aspectos constitutivos de natureza identitária da escola.

No campo específico a pesquisa observou alguns objetivos que nortearam a verificação de dados:

- Compreender a educação primária de Coromandel como parte da trajetória histórica de expansão dos Grupos Escolares em Minas Gerais;
- Identificar os aspectos constitutivos do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar no que diz respeito à ambiência social e política da cidade de Coromandel, à estrutura da escola e aos sujeitos que dela fizeram parte;

- Analisar as práticas escolares empreendidas no período proposto pelo recorte temporal na perspectiva das representações.

O recorte temporal se estabeleceu entre os anos de 1961 a 1971¹. O marco inicial da investigação refere-se à data de criação e instalação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, terceiro grupo da cidade, possivelmente criado para atender a demanda de crianças oriundas de famílias com baixo capital socioeconômico e cultural. Outro fator marcante deste mesmo ano compreendeu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 4.024, em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart, sendo que o que antecedeu a Lei foram longos treze anos de debates e discussões desde o encaminhamento de seu anteprojeto à Câmara Federal. Conforme descreve Saviani (2004), a década em apreço também foi considerada uma época de intensa experimentação educativa e expressão da hegemonia do movimento renovador.

Quanto ao ano de 1971, data limite da investigação, justifica-se em razão da extinção da nomenclatura Grupos Escolares por meio do Decreto-Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, dando lugar às escolas de 1º e 2º graus, o que implicou significativas mudanças na estrutura do ensino, dentre elas a duração de oito anos para o ensino de primeiro grau e três anos para o ensino de segundo grau; este, porém de caráter profissionalizante e obrigatório. (SAVIANI, 2004).

II Discussão Teórico-metodológica

Do ponto vista metodológico, a investigação se desdobrou como pesquisa documental, empírica e bibliográfica, esta última como procedimento inicial para a construção do “estado da arte” e para fundamentação dos contextos e conceitos históricos necessários à compreensão dos processos político, econômico e educacional que engendraram a história do GE José Emílio de Aguiar. Sobre a importância do “estado da arte” ressaltamos que o componente da pesquisa científica de relevância substancial é o referencial teórico, que dá sustentação e apresenta contribuição de autores em resultados e análises que serão úteis para a continuidade das discussões e para novas produções.

¹ Durante os estudos e levantamento de obras de fundamentação e histórico-contextual percebemos que há muitas lacunas de pesquisas sobre os GE's em Minas Gerais entre os anos de 1950 e 1970.

Nesse sentido, a expansão das pesquisas sobre a temática Instituições Escolares ganhou relevo a partir da década de 1990. A relevância dessa temática foi assinalada por Gatti Jr e Gatti (2015) destacando:

[...] o caráter fundamental conferido às instituições escolares ao longo do tempo e por todo mundo, devido ao caráter de ampla difusão mundial adquirido pela Modernidade e pelos processos de escolarização e de cientificação a ela associados. Desse modo, as instituições escolares, seja pelo exame das diferentes finalidades que as presidem, seja pela realidade pedagógica que elas abrigam, são objetos de estudo e de pesquisa, fundamentais para a compreensão da vida em sociedade, sobretudo no que se refere à época contemporânea. (GATTI JR; GATTI, 2015, p. 338).

Com o intuito de verificar as produções já realizadas sobre instituições escolares na região do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro — mesma localização geográfica do objeto desta pesquisa — efetuamos uma busca no acervo das bibliotecas digitais de universidades localizadas na região de interesse, quais sejam: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade de Uberaba (UNIUBE). Priorizamos as pesquisas em cujos títulos tivessem a presença da expressão “Grupos Escolares”, de modo que fosse considerada somente tal modalidade e ainda que os mesmos localizassem em Minas Gerais. Seguindo esse critério não encontramos nenhuma pesquisa na UFTM e somente uma na UNIUBE, finalizada no ano de 2013, intitulada “Fontes e arquivos histórico-educacionais: o grupo escolar Osório de Moraes – Coromandel (1932 a 1961)” com autoria de Betânia Magela Pereira Silvoni. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia — local onde inferimos ser fonte adequada para tal balanço, pois trata-se de um programa que tem viabilizado investigações sobre Grupos Escolares por mais de 25 anos, encontramos um número expressivo de pesquisas conforme pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 1. Pesquisas realizadas sobre Grupos Escolares no PPGED-UFU

Ano	Autor (a)	Título	Período
1999	Silva, Marcelo José da	As representações nacionalistas no Grupo Escolar Raul Soares (1928-1945)	1928 a 1945
2002	Carvalho, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de	A configuração do grupo escolar Júlio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberabinha - MG, 1911-1929)	1911 a 1929
2006	Gaspar, Maria de Lourdes Ribeiro	Ecos do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira (1908 - 1931) Araxá MG	1908 a 1931

2006	Lima, Geraldo Gonçalves de	O grupo escolar Honorato Borges em Patrocínio Minas Gerais (1912-1930): ensaios de uma organização do ensino público primário	1912 a 1930
2007	Faria, Rosicléia Aparecida Lopes de	Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)	1913 a 1928
2007	Guimarães, Rosângela Maria Castro	Templo do Bem: o Grupo Escolar de Uberaba, na escolarização republicana (1908-1918)	1908 a 1918
2010	Souza, Sirlene Cristina de	Grupo Escolar de Ibiá, MG (1932 a 1946): uma expressão estadual	1932 a 1946
2011	Cunha, Tânia Rezende Silvestre	História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971	1957 a 1971
2011	Lima, Michele Castro	História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971	1955 a 1971
2012	Oliveira, Sandra Maria de	Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)	1906 a 1924
2012	Rocha, Angélica Pinho Martin	Grupo escolar professora Alice Paes: trajetória dos egressos e currículo escolar (Uberlândia-Minas Gerais 1965-1971)	1965 a 1971
2012	Souza, Marilza Aparecida Alberto Assis	O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962	1927 a 1962
2013	Lepick, Vanessa	Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973	1963 a 1973
2014	Ramos, Geovanna de Lourdes Alves	Trilhas e rastros da educação primária: história do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, Uberlândia-MG, 1940-1970	1940 a 1970
2015	Boas, Márcia Silva de Melo Villas	Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia, MG - 1962-71	1962 a 1971
2016	Bezerra, Luciene Teresinha de Souza	Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971	1956 a 1971
2017	Alves, Talita Costa	A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963-1974	1963 a 1974
2017	Oliveira, Thaís Cristina de	Grupo Escolar Sul da Sé (1896-1916): uma expressão republicana da urbanização de São Paulo e sua descontinuidade	1896 a 1916
2017	Silva, Monique Adriele da	História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960 -1971	1960 a 1971
2018	Oliveira, Geracilda Maria	Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan - 1958 a 1974	1958 a 1974
2019	Dias, Maria Juliana	História do Grupo Escolar Osório de Moraes: sujeitos e práticas escolares (1932-1971)	1932 a 1971
2019	Santos, Mileide Mateus dos,	O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, Mg 1911-1930	1911 a 1930
2019	Souto, Adilour Nery	Entre, o prescrito, o lido e o possível: novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais e suas formas de apropriação no	1932 a 1946

		fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, 1932 a 1946	
--	--	--	--

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.²

Guarnecido de um número significativo de pesquisas, o programa — estritamente na Linha de Pesquisa, História e Historiografia da Educação — mostra uma inicial preferência pelas pesquisas que privilegiaram um recorte temporal do qual a data final de análise não extrapolava os anos de 1930. Até o ano de 2007, cinco dissertações abarcaram esse período, enquanto que apenas uma avançou para o ano de 1945, conforme permite notar o Quadro 1. Interessa-nos sublinhar que a opção por pesquisar esse período esteve alinhada com as observações feitas por Vidal (2006), que mencionou ser notório que:

[...] a maioria dos estudos que se debruçam sobre o tema dos Grupos Escolares estabelece como data- limite à análise os anos 1930 (conferir Souza e Faria Filho). Assim o fazem, talvez, por se concentrarem no período de sua implantação, ou por perceberem que a força do modelo proposto no final do século XIX apresentava sinais de esmaecimento. (VIDAL, 2006, p. 11)

Não obstante a ocorrência ter sido identificada em um espaço mais amplo de pesquisas que vão além do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU, a partir do ano de 2010 houve uma grande mudança na escolha da delimitação temporal da grande maioria das pesquisas. De um total de 17 pesquisas, somente duas se ativeram ao período da Primeira República; as demais investigações avançaram para a segunda metade do século XX. É nesse movimento de crescente aumento do número de pesquisas sobre a História das Instituições Escolares que se insere também o objeto desta.

O Quadro 1 apresenta um crescimento importante das pesquisas sobre Grupos Escolares — evidentemente restritas pelo fato de que a busca considerou trabalhos publicados que contivessem apenas a expressão Grupos Escolares no título, excluindo grande contingente de investigações sobre Instituições Escolares que abarcam uma pluralidade de instâncias promotoras do ensino, quais sejam, particulares confessionais ou de iniciativa civil — a partir dos anos de 2010, que totalizaram 17 trabalhos em 10 anos, período de 2010 a 2019, uma média de 1,7 por ano, ao passo que entre os anos de 1999 a 2009 foram quantificadas 6

² Mencionamos aqui a não inclusão da dissertação intitulada, Gênese e desenvolvimento do Grupo Escolar César Bastos no cenário educacional de Rio Verde-GO (1947-1961) da autora Maria Aparecida Alves Silva, em razão da adoção do critério do levantamento das produções já realizadas sobre GE's no estado de Minas Gerais.

pesquisas em 11 anos, em média 0,54 por ano, o que representa importante crescimento de 350%.

Notamos por meio dos dados tabulados um aumento significativo das pesquisas sobre Instituições Escolares, neste caso específico os Grupos Escolares, fato que pode ser explicado à luz da análise de GATTI JR e GATTI (2015):

De um número restrito de investigações na origem da pesquisa em História da Educação no Brasil, passou-se a um número expressivo de investigações dedicadas à História das Instituições Escolares na atualidade, o que se deve, muito provavelmente, ao fenômeno vivenciado, desde a década de 1990, de expansão da pós-graduação em Educação em todo Brasil, bem como à criação de um bom número de linhas de pesquisa nesses programas que foram direcionadas para a área de História da Educação. (GATTI JR; GATTI, 2015, p. 341).

A pesquisa sobre a história do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar se orientou a partir das seguintes categorias de análise: origem, prédio, mestres, clientela, saberes e eventos. As categorias constituem elementos que auxiliam no exame de aspectos fundamentais do funcionamento da escola, as quais compõem um corpus robusto de possibilidades. As categorias acionadas neste trabalho constam entre as demais elencadas por Buffa e Nosella (2005), conforme são citadas:

1. Origem, criação, construção e instalação; 2. Prédio (projeto, implantação, estilo e organização do espaço); 3. Mestres e funcionários (perfil); 4. Clientela (alunos, ex-alunos); 5. Saber (conteúdos escolares); 7. Evolução; 8. Vida (cultura escolar: prédio, alunos, professores e administradores, normas). Vinculam-se a estas categorias, evidentemente, outras, como a de organização e vida econômica, política e cultural da cidade e, sobretudo, o destino profissional dos alunos [...] (GATTI JR, 2007, p. 186).

Outras categorias são mencionadas pelo autor referenciado na perspectiva de Magalhães (1998), quais sejam:

– Espaço (local/lugar, edifício, topografia); – Tempo (calendário, horário, agenda antropológica); – Currículo (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempos, etc. ou racionalidade da prática); – Modelo Pedagógico (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem — tempo, lugar e ação); – Professores (recrutamento, profissionalização; formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações); – Manuais Escolares; – Públicos (cultura, forma de estimulação e resistências); – Dimensões (níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida). (GATTI JR, 2007, p. 184)

Diante das várias possibilidades de seleção das categorias, foram ativadas aquelas que melhor poderiam retratar o objeto e ainda as que estabeleciam uma conexão com as fontes disponíveis para a pesquisa. Sob o aspecto origem foi possível abordar a gênese da escola, seu processo de criação e procedimentos iniciais; por meio da categoria prédio foi apresentada a estrutura do edifício do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, terceiro GE da cidade e também do primeiro Grupo Escolar em uma perspectiva de certo modo comparada a fim de identificar as dissensões entre eles; os sujeitos que constituíram a identidade da escola — alunos e professores — foram analisados por meio das categorias mestres e clientela; por fim, saberes e eventos acomodaram as discussões sobre as disciplinas ensinadas, avaliações e as festividades escolares.

Nesse sentido, a investigação privilegiou a abordagem qualitativa educacional de modo a abarcar fenômenos da realidade, não sendo estes possíveis de serem quantificados.

Percorrer o caminho do conhecimento científico requer o cumprimento de passos concretos munidos de um conjunto de técnicas, procedimentos e fontes. A prática científica é sistemática, planejada e organizada, e utiliza-se de uma metodologia, elemento fundamental que funciona como uma bússola que orienta os rumos da pesquisa.

Nessa direção, a História Oral, aporte metodológico de relevante contribuição, viabilizou a utilização de entrevistas que buscaram minimizar quaisquer lacunas no campo da reconstrução histórica do cotidiano da instituição. Pretendemos dar voz aos sujeitos (diretores, professores e alunos) que vivenciaram o período de 1961 a 1971 a fim de produzir uma relação mais ativa da comunidade escolar da época com a historicidade do objeto e ainda promover a compreensão das interrogações culturais do objeto, as quais são pertinentes ao cotidiano, quais sejam: sua prática docente, suas comemorações festivas e cívicas, enfim, a realidade escolar vivida por seus atores. Thompson encoraja pesquisadores a dar credibilidade à história oral, conforme afirma que “Por meio da história oral, a comunidade pode, e deve merecer confiança para escrever a própria história” (1992, p. 38).

A historiografia atual assume a pluralidade dos métodos, possibilitando a discussão de ideias metodológicas em resposta à multiplicidade de âmbitos da pesquisa. A esse respeito, diante da variedade de abordagens, será utilizada a categoria das representações, que são construídas a partir “[...] de esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 2002, p. 17). A leitura dos fatos históricos por meio das representações e

também das práticas está fundamentada na razão, regada por subjetividades e requer do pesquisador um olhar sensível a fim de interpretar o passado e articulá-lo com o presente.

III As fontes e os sujeitos da pesquisa

O desdobramento da pesquisa incluiu ainda as fontes documentais e orais. Para Ginzburg (2002), as fontes têm de ser interrogadas adequadamente, pois não falam sozinhas. Trata-se da problematização das fontes com o intuito de identificar as relações de força e capturar no texto o histórico e sua veracidade. A busca pelos documentos escolares coletadas no próprio arquivo da instituição, hoje denominada Escola Estadual José Emílio de Aguiar, reuniu um conjunto de fontes primárias que foram organizadas no quadro a seguir com o intuito de assinalar a importância destes para a história do referido estabelecimento de ensino primário.

Quadro 2. Documentação do GE José Emílio de Aguiar preservado no arquivo da Escola Estadual José Emílio de Aguiar — 1961–1971

N.	Documentos	Possíveis Investigações
01	Atas de instalação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar e dos anos letivos de 1961 - 1971	Compreensão e interpretação do processo de implantação da escola, identificação dos alunos e professores que iniciaram o ano letivo.
02	Livro Registro Escolar/ registro de matrícula	Identificação dos alunos matriculados, data de nascimento, se aluno pela primeira vez na série ou “repetente” bem como identificação dos pais, seu grau de instrução e profissão.
03	Livro Termo de Posse dos funcionários – 1961-1971	Identificação dos funcionários, formação acadêmica das professoras e diretoras e ano de posse.
04	Livro de Registro de Ponto dos funcionários – 1961-1971	Frequência dos funcionários, horário de funcionamento escolar e número de turmas atendidas.
05	Livro de Atas de Resultados Finais	Levantamento do aproveitamento escolar, cotejamento de tais informações entre as classes de alunos matriculados pela primeira vez e as classes de alunos repetentes.
06	Livro de Recortes	Investigação, análise e interpretação das matérias oficiais do Departamento de Ensino Primário do Estado de Minas Gerais, quais sejam, orientações pedagógicas, critérios de avaliação, exoneração, posse e salário dos funcionários.
07	Alguns ofícios	Investigação, análise e interpretação das solicitações e respectivas respostas e comunicados em geral.

FONTE: Elaborado pela autora com base nos documentos do GE José Emílio de Aguiar localizados na própria escola.

Na Câmara Municipal de Coromandel foram identificados e analisados os livros de atas das reuniões e de leis sancionadas de 1961 a 1971, o que permitiu observar o rigor de exigências no período do Regime Militar por conta da implantação do Código de Posturas e as ações em relação ao ensino primário de Coromandel. Na Casa da Cultura foram localizadas importantes fontes que contaram a história política e social do município de Coromandel desde seus primórdios.

A história oral, um dos subsídios metodológicos presentes na pesquisa, estabeleceu não somente uma conexão dos relatos das entrevistadas com os documentos levantados como também contribuiu com a descoberta de fatos do cotidiano que somente seria possível por meio das memórias dos sujeitos que ali vivenciaram a história da escola.

Foram entrevistadas duas professoras, uma delas tornou-se diretora da escola posteriormente e atuou desde o primeiro ano de instalação da escola; já a segunda iniciou a docência fazendo substituições ainda cursando o Normal e assumiu como professora nos anos finais do recorte da pesquisa. Ainda participaram quatro ex-alunos que foram selecionados a partir do critério de terem permanecido no grupo por no mínimo dois anos. Ao total, seis pessoas colaboraram com a pesquisa por meio de depoimentos, conforme pode ser observado com maiores informações no quadro abaixo:

Quadro 3. Pessoas entrevistadas que fizeram parte da história do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar no período do recorte temporal da pesquisa

Nome	Ano de nasc./ naturalidade	Ano de ingresso	Categoria do sujeito	Área de formação	Algumas informações
R. P. S.	1941 Vazante-MG	1961	Professora e diretora	Normalista	Atuou inicialmente como professora. Foi nomeada Inspetora Municipal por um período e posteriormente retornou para a escola como diretora.
M. A. C. S. N.	1950 Coromandel- MG		Professora	Normalista	Atuou no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar como professora substituta quando ainda era estudante do curso de Normal e posteriormente assumiu a regência da sala de aula em 1967. Lecionou também no curso

					noturno.
I. D. S.	1955 Coromandel- MG	1962	Aluna	-	Foi aluna da escola durante todo o ensino primário e não prosseguiu os estudos. Filha de pais lavradores. Sempre foi dona de casa.
D. M. S.	1952 Coromandel- MG	1967	Aluna	-	Foi aluna da escola na 4ª série e na 5ª série do turno noturno e também na “admissão”. Não prosseguiu os estudos e é dona de casa.
M. M. F.	1956 Coromandel- MG	1964	Aluna	-	Vinda do meio rural, foi aluna da escola durante todo o ensino primário, concluiu a graduação em Educação física e atuou na escola como professora nessa disciplina na década de 1980. Filha de pai fazendeiro.
G. F. T.	1955 Coromandel- MG	1964	Aluna	-	Foi aluna da escola na 1ª série e 2ª série. Oriunda de família muito pobre foi transferida para outra escola por razões de mudança de endereço. Depois de casada graduou-se em pedagogia.

FONTE: Elaborado pela autora com base nos depoimentos das pessoas entrevistadas.³

³ A pesquisa se apoiou na história oral e na coleta dos depoimentos, submetida no CEP-UFU obteve a aprovação conforme n.º de protocolo: CAAE: 09471019.6.0000.5152. A fim de evitar qualquer possibilidade de identificação, os entrevistados serão referidos no texto com uma codificação criada para a dissertação, qual seja, a letra E (de entrevistado) seguida de um numeral. Assim, vão permear o texto as formas designativas E1, E2, E3, E4, E5, E6.

IV A organização da dissertação

O resultado desta análise foi organizado em três capítulos. O capítulo 1 parte da trajetória histórica do nascimento dos Grupos escolares no Brasil e seus distintos momentos e demandas, sua implantação em Minas Gerais dando relevo ao ensino primário de Coromandel e os elementos sociopolíticos que compuseram a história da cidade. Dedicar-se também a apresentar os fatos que constituíram a ambiência que acomodou o cenário educacional de Coromandel de modo a auxiliar na compreensão do objeto desta pesquisa.

No capítulo 2 são problematizados os motivos e interesses pela criação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, terceiro grupo da cidade, localizado nas proximidades do primeiro, curiosamente no mesmo quarteirão, e conhecido como “Balança mas não cai” em razão das péssimas condições de preservação do prédio. São abordadas questões constitutivas da identidade social da escola e sua representação na cidade a partir das discussões sobre a estrutura física de modo comparativo com o primeiro Grupo Escolar da cidade, este conceituado na cidade desde sua instalação, de escola para os filhos da elite. Desvelar a conjuntura da natureza identitária da escola demandou investigar o perfil dos sujeitos que fizeram parte da história do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, os primeiros docentes, sua formação e critérios de contratação e quanto aos alunos as interrogações a serem respondidas dizem respeito à profissão e grau de escolaridade dos pais.

As vivências e práticas educativas realizadas no interior da instituição pesquisada são demonstradas no terceiro capítulo desta, na perspectiva da representação à moda de Roger Chartier. Trata-se do levantamento do conjunto de disciplinas e conteúdos que fizeram parte do currículo, da influência religiosa presente no ensino, da exposição dos altos índices de reprovação presentes no processo de avaliação e aproveitamento escolar e ainda discute a realização das festas, auditórios e rituais escolares, cívicos ou não.

As considerações finais buscam revelar em que medida o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar se distingue como escola que atendia alunos de baixo capital socioeconômico e cultural, baseado no arrazoado e correlato debate dos três capítulos apresentados.

CAPÍTULO 1 - OS GRUPOS ESCOLARES COMO *LÓCUS* DE MODERNIDADE: BRASIL, MINAS E COROMANDEL

Virada do século XIX ao XX, duplamente momento de afirmação e percalços do Estado republicano, a escola elementar tende a integrar-se nas estruturas societárias regionais denotadamente nas áreas de economia aberta e de mercado. Se a Bandeira Nacional é o pendão da esperança e símbolo augusto da paz, a escola laica e científica é o penhor da vida civil e melhoramento material.

— CARLOS MONARCHA, 2016

A pontar as possíveis questões relativas à demanda de criação dos Grupos Escolares requer um retorno ao século XIX⁴, de onde emergem o princípio racionalista e os ares de modernidade no Brasil. A modernidade pretendida naquele momento representava uma nova percepção do ser humano em sociedade, uma nova sensibilidade, um novo sentimento. A ideia de modernidade está na raiz do Grupo Escolar, ela surgiu como um apelo para oxigenar a velha educação, gerando uma nova perspectiva de ser humano, civilizado, alfabetizado, apto a votar e atender às novas exigências da mão de obra para as indústrias. É nessa ambiência que se discutia a criação de novas escolas que deveriam superar o modelo antigo considerado ultrapassado. A escola tornava-se nesse momento o principal instrumento da razão, das “luzes”.

1.1 O itinerário da Educação Elementar no Brasil a partir dos Grupos Escolares

No Brasil, no período que se estende desde a primeira metade do século XIX, a educação primária não representou, por parte das autoridades públicas, segmento de interesse no que diz respeito à sua regulamentação e expansão. A primeira Constituição Brasileira de

⁴ Importantes autores no domínio dos estudos sobre Grupos Escolares afirmam que “[...] o interesse pelas origens, isto é, pelo momento de implantação das instituições modelares, deve extrapolar para outros períodos históricos. É igualmente necessário tanto recuar para o século XIX como avançar no século XX. Questões como a graduação escolar e as transformações internas das escolas de primeiras letras no período imperial são fundamentais para ampliar a compreensão da suposta modernidade que se pretendia instaurar na instrução pública no período republicano” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 44).

1824 fez uma única menção sobre educação, na qual estabeleceu a gratuidade da instrução para todos os cidadãos (GONDRA; SCHUELER, 2008.).

Logo após a promulgação da primeira constituição, foi adotada a lei Geral de Ensino, no ano de 1827, que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras nas vilas e cidades mais populosas com impedimento de matrícula aos escravos, doentes contagiosos e não vacinados. Definiu o repertório de saberes a ser ensinado, ler, escrever, contar e crer. Mesmo sem mencionar o termo pedagogia e suas derivações, as questões pedagógicas estavam presentes na lei.

[...] é óbvio que, em se tratando de uma lei que aborda a educação, a questão pedagógica, não poderia estar ausente. Essa questão manifesta-se no artigo 4º, quando se prescreve que “as escolas serão de ensino mútuo”, [...] que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, ensaiando sua generalização para todo o país. (SAVIANI, 2014, p. 15)

Avançando no tempo, o Ato Adicional de 1834 determinou algumas questões concernentes à educação, atribuiu a obrigatoriedade do ensino primário para os municípios e deu autonomia à iniciativa privada, de modo a não requerer nenhuma certificação para seu funcionamento. Essas medidas resultaram na descentralização⁵ da gestão da instrução pública e, conseqüentemente, em um menor investimento financeiro no setor.

Além das medidas de política educacional expostas, importantes reformas marcaram a segunda metade do século XIX, as iniciativas das escolas particulares confessionais e leigas com destaque para as escolas protestantes, a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879 que teve sua proposta ampliada pelos Pareceres de Rui Barbosa⁶ em 1882, que vislumbravam a criação

⁵ Gondra e Schueler dizem que “O processo de descentralização na gestão da instrução pública, provocado pelo Ato Adicional de 1834, tem sido interpretado por parte da historiografia da educação como um obstáculo ao desenvolvimento da educação escolar no Brasil imperial, devido às diversidades regionais e à insuficiência de recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais [...]” (2008, p. 35).

⁶ Rui Barbosa, baiano da cidade de Salvador, nasceu em 1849, estudou Direito e atuou também como jornalista. Ingressou na carreira política na qual obteve projeção nacional e fama de tribuno eloquente. Parlamentar liberal, defendia a abolição da escravatura e a separação entre o Estado e a Igreja. Na causa educacional esse intelectual levantou a bandeira da instrução pública e de qualidade no Brasil, o que o impulsionou a redigir seus pareceres em 1882; em certo termo, pode-se dizer que estes representaram um inventário da realidade da educação da época e propunham criar no país uma estrutura educacional verticalmente articulada em todos os níveis (MORMUL; MACHADO, 2013). É preciso destacar que os projetos educacionais de Rui Barbosa foram diretamente influenciados pelo pensamento dos chamados educacionistas norte-americanos, conforme pode-se verificar na afirmação de Machado: “[...] ele era um homem informado sobre a dinâmica do mundo, por estar em permanente contato com a Europa, e como conhecedor profundo da realidade brasileira, escreveu um minucioso projeto de educação pública e sobre diversos assuntos de interesse social [...]” (MACHADO, 2010,

de um sistema de ensino e propunha reformas no ensino primário, secundário e superior. Um manual de História da Educação brasileira pontua que:

A educação no século XIX foi representada por parte da historiografia clássica como signo do vazio, do atraso e das trevas. A memória sobre a escola oitocentista emergiu como penumbra, silenciada pelas glórias dos projetos republicanos de educação. No entanto, no Império brasileiro, a instrução apareceu como um problema geral, que mobilizou agentes e estratégias diversas ao logo do século. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 13)

Às vistas de que a instrução representava um problema geral no Império, os números alarmantes de analfabetismo no Brasil, expressos no relatório apresentado pelo diretor-geral de estatística ao final de 1876, conselheiro Manoel Francisco Correia, revelavam que 80% da população livre e 99,9% da população escrava era analfabeta (MONARCHA, 2016, p. 110).

Os debates sobre a obrigatoriedade emergiram em direção à solução do problema do analfabetismo desde a década de 1840: “[...] pela obrigatoriedade, o longo braço do Estado alcançaria franjas sociais e rincões, os mais longínquos, a escola primária não apenas alfabetizaria, mas também ensinaria maneiras, moralidades e significados das estruturas jurídicas e institucionais” (MONARCHA, 2016, p. 111). As políticas educacionais no Império visavam não somente tratar a questão do analfabetismo, mas também do propósito político, promovendo o aperfeiçoamento da sociedade civil para a participação social e para a formação identitária da nação.

Compreender a educação primária na perspectiva dos Grupos Escolares pressupõe ter ciência do espólio deixado ao século XX, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a urbanização, o viés liberal presente na educação, na política e na nova mentalidade social, o qual reclamava uma ampla reforma no ensino primário.

No final do século XIX, no “amanhecer” da República, o Brasil vivenciava o crescente processo de urbanização e modernidade que bradava pela democratização da escolarização a fim de atender as demandas do trabalho e da vida “civilizada”. A educação é sempre partícipe

p.11). À semelhança das bases de escolarização na América do Norte e na Europa Setentrional que “[...] corporifica temas de salvação. Esses temas são (re)visões de projetos do iluminismo a respeito do cidadão cosmopolita e do progresso científico” (POPKEWITZ, 2015, p. 317). No Brasil, do mesmo modo, o discurso progressista vindo inicialmente por Rui Barbosa por influência dos pensamentos de Durkheim “Incorporou narrativas de salvação a respeito da realização do futuro e dos seus tipos de pessoas. O mundo anterior da divina providência e do *status* social herdado foi substituído por noções de agência humana, progresso e cultura cívica direcionados a mudar o presente, tendo em vista o futuro. Esse futuro era chamado de ‘progresso’ [...]” (POPKEWITZ, 2015, p. 319, grifo do autor).

vinculada ao projeto de modernidade, é condição *sine qua non* para seu efetivo desenvolvimento.

[...] o movimento de renovação da escola primária empreendido pelos primeiros governos republicanos teve um profundo significado político, social e cultural. Tratava-se não apenas de sua difusão para o meio popular e da democratização do acesso à leitura e escrita – instrumentos culturais cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas e nos regimes republicanos –, mas também, da implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira. (SOUZA, 2014, p. 50)

A criação dos Grupos Escolares compunha o projeto Republicano de grandes mudanças na organização educacional e nas práticas de ensino em fins do século XIX. Tais mudanças objetivavam legitimar o recém-instituído regime de governo e iniciar o processo de “abrasileiramento” da população, a difusão de um ideário patriótico, com o fim de formar um novo homem, civilizado, disciplinado e ordeiro, que pudesse contribuir com o progresso do país (NAGLE, 2009).

A nova realidade política do Brasil e o desejo dos republicanos de romper definitivamente com o império colocou a educação como sendo um caminho para a promoção do novo regime. Nesse sentido, Souza afirma que: “Os republicanos deram à educação um lugar de destaque, sendo o grupo escolar representante dessa política de valorização da escola pública; dessa forma, eles conferiam a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano” (1998, p. 91).

O momento República chega com ares de governo revolucionário, primado pelo trinômio, liberdade, igualdade e felicidade, na figura do povo soberano, em um contrato social democrático sob os critérios de isonomia. “O novo regime, imaginava-se, abrigaria a nação laica e igualitária, a federação harmoniosa e progressiva, ao outorgar a existência política ao povo [...] alçando-os à cidadania política” (MONARCHA, 2016, p. 132).

Proclamada a República em 15 de novembro de 1889, oficialmente é fundado o sistema federalista e reunidos os poderes central e locais. As ex-províncias constituíram os Estados Unidos do Brasil. Dois anos depois, em 24 de fevereiro de 1891, a Constituição promulgada legitima o regime presidencialista, o poder tripartite, a representação popular e a restrição ao analfabeto do direito ao voto. Fica ainda garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Nesse contexto, o analfabetismo era visto como elemento nocivo para o exercício da cidadania, para o “progresso e para a felicidade” da nação. Um crescente movimento que

defendia a instrução como via de acesso do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado ganhou fortalecimento, o que constituiu momento propício para se “refundar” a escola.

Nesse contexto, a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola [...] Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade. (FARIA FILHO, 2014, p. 38)

Sob o entendimento de não haver uma ruptura de transição da monarquia para a república, os atores do processo são os mesmos. Revestidos do pensamento liberal, não nos moldes europeus, mas à brasileira, protoliberalismo, um liberalismo oligárquico, que representava uma minoria que legislava em causa própria. Nessa ótica, a despeito dos interessados no novo regime, destacamos os latifundiários⁷ e os militares. Os primeiros por necessitarem de mão de obra para o plantio e colheita, tarefa antes realizada pelos escravos, nesse momento livres; quanto aos militares, explica Carlos Monarcha que “Para a historiografia acadêmica, a República não resultou de uma revolução social e popular, mas da ação militar circundada por pacto de recomposição das classes dominantes, imprensa e povo teriam saudado o acontecimento com moderado entusiasmo” (2016, p. 133).

A proposta para a produção de novas representações escolares vinha a contento dos líderes republicanos positivistas, que almejavam o progresso e o desenvolvimento da nação, como explícito na bandeira brasileira o mote “ordem e progresso”. Dentre as responsabilidades do novo modelo de escolarização, “[...] é neste período que a escola passa a ser vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o país rumo ao progresso e à consolidação da democracia [...]” (SCHELBAUER, 1998, p. 64).

A reforma do ensino nos moldes da modernidade republicana requeria mudanças em diversas áreas da educação, de modo a deixar para trás o “ultrapassado e ineficaz” modelo e buscar uma nova identidade, com professores preparados, novos métodos e componentes

⁷ Os latifundiários representaram uma força de poder que perdurou ainda por um longo período da República, o que explica o termo liberalismo oligárquico: “[...] implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais, instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se, se encaminharam para a ‘política dos governadores’” (NAGLE, 2009, p. 12).

curriculares, material pedagógico e local adequado. Nesse sentido, a historiadora e pesquisadora da modalidade Grupos Escolares, Diana Gonçalves Vidal, aponta o tempo escolar instituído no calendário e as divisões de horários como um eficiente aparato de racionalização, “[...] além de ordenar as atividades educativas – distribuição e sequencia do conhecimento, lições, exercícios, intervalos, pausas –, a prescrição sobre o tempo cumpre uma finalidade moral e de disciplinarização de condutas [...]” (VIDAL, 2006, p. 37).

Outro aspecto relevante no que diz respeito à implantação das mudanças é a preocupação dos reformadores, elite política, intelectuais e educadores com a difusão dos valores cívico-patrióticos e com a construção da nacionalidade. A escola primária atentava para a formação do caráter e tinha a finalidade de inculcar nas crianças “valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito pelos superiores, apreço pela pontualidade, pela ordem e asseio” (SOUZA, 2008, p. 38).

As inovações no campo educacional com a finalidade de modernizar não significou somente um empreendimento com fins ideológicos, mas também comercial. As iniciativas do estado de São Paulo nas reformas da instrução pública primária demonstram que as ações comerciais das missões paulistas apresentavam a outros estados inovações pedagógicas, quais sejam, mobiliário escolar, alfabetos, silabários, globos, contadores mecânicos, lousas, cadernos, livros de leitura etc. A esse respeito, Souza menciona que:

[...] no processo de renovação da escola primária do século XIX, esses materiais fizeram parte das grandes questões tematizadas acerca da organização pedagógica do ensino. A profusão de materiais escolares e sua diversidade relacionam as novas teorias pedagógicas com o desenvolvimento de tecnologias de produção desses materiais escolares com vistas a atender a um mercado em expansão. Não é por acaso que o mobiliário e os materiais vão figurar nas Exposições Universais, aliando as tecnologias do ensino ao espetáculo da indústria. (SOUZA, 1998, p. 223)

No compasso da lógica de modernidade à brasileira, o movimento educacional da primeira República, especificamente aos anos de 1920 e 1930, período de criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁸, da Tendência Escola Novista, havia de acordo com Nagle (2009), um grande “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” por parte dos educadores de expressão no Brasil.

⁸ “Em outubro de 1924, um grupo de treze intelectuais cariocas fundou, em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação” (CARVALHO, 1998, p. 53). A ABE permanece em situação de isolamento até a Revolução de 1930 e “Em 1932, seria finalmente organizada a ABE nacional” (CARVALHO, 1998, p. 71). Mesmo ano em que é lançado pela ABE o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, importante marco histórico na educação.

O “entusiasmo pela educação” “[...] multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar [...]” (NAGLE, 2009, p. 115), elegeu a bandeira da expansão do ensino elementar, no aspecto quantitativo, como o caminho de inserção do povo na trilha do progresso nacional para fins de elevar o Brasil ao patamar das grandes nações. Por outro lado “[...] o entusiasmo pela educação significava, também, uma tendência para reestruturar os padrões de educação e cultura existentes; portanto, não significava simplesmente difusão do modelo predominante.” (NAGLE, 2009, p. 127).

A preocupação em “desanalfabetizar” se alargou em sentido e conceito e avançou para as questões de formação do novo homem brasileiro, o que designa o movimento “otimismo pedagógico”, no qual, “[...] existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro [...]” (NAGLE, 2009, p. 115).

O critério qualitativo que caracteriza o “otimismo pedagógico” implica no surgimento de seu representante os “profissionais de educação”. Tais técnicos, professores, diretores, inspetores, entre outros, compuseram as novas ideias de tecnificação pedagógica e faziam parte do aparelho burocrático entendido como importante para o processo de racionalização que fundamenta a busca pelo “novo”. Cargos e funções não seriam mais ocupados por indicação, mas por profissionais habilitados. A questão da burocracia nesse período não deveria ser entendida de modo pejorativo, mas como uma ferramenta de tecnificação.

É nessa ambiência de busca pela solução dos problemas brasileiros pela via da educação, face ao movimento educacional “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, que se constituiu em 1924 a ABE, por necessidade e iniciativa advinda da sociedade civil e não estatal.

Os intelectuais e profissionais da educação sediados na ABE promoviam as Conferências Nacionais de Educação com o intuito de dar voz ao debate em torno do problema da educação; tal foi sua importância para a dinamização e expansão da ABE que foi considerada a principal instância de organização nacional do movimento, pois lançava suas ideias para além do núcleo carioca buscando proximidade entre os educadores de todo o Brasil (CARVALHO, 1998).

A ABE congregava diferentes vertentes de intelectuais, de religiosos e outros até mesmo ateus, em um propósito conjunto de arregimentar questões político-educacionais na direção da construção de um sistema que possibilitasse uma padronização e uma demarcação legal ao ensino primário que vinha ganhando força e fôlego, os Grupos Escolares. A escola

nova significou o pragmatismo educacional, sob princípios de racionalização, e a efetivação dessa magnificência foram os Grupos Escolares.

Os Grupos Escolares nasceram na República, porém foi uma ideia gestada no império, e representavam a execução do processo modernizador pautado na racionalidade, na cientificidade, na crença no poder redentor da ciência, que deveria resolver todos os problemas, “regenerar a degenerescência”, promover a transformação social, “civilizar” o cidadão, higienizar, preparar para o trabalho e para a vida urbana e também para exercer conscientemente o ato de votar.

Nas intelecções teóricas, mecanicamente os sujeitos relacionam valores republicanos, ciência, laicidade, democracia, pátria com o *ser* e *estar* no mundo ao ensinar o povo a operar os negócios públicos, em suma, a ter a noção positiva da vida de todos os dias e das coisas animadas e inanimadas. Os anseios convergem para um princípio dinâmico e automotivo, qual seja formar o indivíduo pela veridicidade das ciências fundamentais. (MONARCHA, 2016, p. 143, grifos do autor)

Está por instituir toda essa complexidade na forma de escolarização no recém-proclamado Brasil republicano, está postulado aos Grupos Escolares democratizar o ensino para as massas, fato que já havia ocorrido em muitos países da Europa e nos Estados Unidos da América. Para cumprir com a prerrogativa de atender a massificação do ensino era imputado levar em conta os critérios quantitativos e qualitativos.

Fenômeno inicialmente urbano, os Grupos Escolares foram instalados primeiramente nas capitais dos estados a partir do agrupamento das antigas escolas isoladas em um mesmo prédio; tais escolas eram caracterizadas por serem classes unidocentes que ministravam o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis e estágios de aprendizagem diferentes (VIDAL, 2006). Porém, nas zonas de populações rarefeitas prevaleciam as escolas reunidas e isoladas.

A difusão dos Grupos Escolares se deu ao longo das primeiras duas décadas republicanas. Regulamentados e instalados a princípio em São Paulo no ano de 1894, expandiram pelos demais estados brasileiros, a saber: para o Rio de Janeiro (1897); Maranhão e Paraná (1903); Minas Gerais (1906); Bahia, no Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908); Mato Grosso (1910); Sergipe (1911); Paraíba (1916) e Piauí (1922) (VIDAL, 2006).

A formulação legal e as ações concretas no início da República não contribuíram para um desenvolvimento mais homogêneo da educação nacional, pelo fato de que estava posto no

colo do Estado e dos municípios a responsabilidade pela educação. Tal afirmação se sustenta na menção feita por Wenceslau Gonçalves Neto e Carlos Henrique de Carvalho:

[...] em relação à formulação legal e à implementação de ações concretas, pouco se fez no princípio da República para mudar a herança do império. Os trabalhadores do Congresso Constituinte redundaram numa constituição que tangencia o tema da educação, remetendo, tacitamente, a responsabilidade desta para os estados e municípios. [...] o governo central abriu mão de qualquer proposta de formação de um sistema público unificado de ensino que viesse a contribuir para o desenvolvimento mais homogêneo da educação nacional. (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2005, p. 269)

As disparidades na expansão dos GEs foram constatadas nos números relatados por Souza. Em relação a São Paulo, “Em 1929 já haviam sido instalados 297 grupos compreendendo 4.249 classes – 47 encontravam-se localizados na capital e 250 nas cidades do interior do estado” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 27). Em Minas Gerais no ano de 1930 os grupos criados somavam 265, ao passo que na Paraíba entre 1916 e 1929 foram criados 14 Grupos Escolares – 5 na capital e 9 no interior do estado, o crescimento significativo ocorreu nas décadas de 1930 e 40. No Piauí somente em 1922 foi criado o primeiro Grupo Escolar. Em 1926 o Espírito Santo contava com apenas 4 grupos e somente na década de 1930 em diante houve um crescimento dessa modalidade, aumentando os números para 69 grupos em 1940. No estado de Mato Grosso em 1927 havia apenas 11 grupos. Já os números do Paraná no ano de 1924 somavam 32 Grupos Escolares (SOUZA; FARIA FILHO, 2006).

O modo de organização dos Grupos Escolares reunia características da escola graduada, já implantada em países entendidos como desenvolvidos nas décadas finais do século XIX, que praticavam o ensino seriado e sequencial, com a presença da figura do diretor como forma de fiscalizar o professor e garantir a disciplina e com a compreensão do tempo como um dispositivo de racionalidade na organização pedagógica e disciplinar. Esse é o novo modelo de organização escolar em circulação.

A 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 [...] a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aulas e vários professores. (SOUZA, 2004, p. 114)

Esse modelo de instrução pública primária foi organizado e implantado inicialmente no estado de São Paulo, no final do século XIX, em 1892 (Lei n. 88, de 8/9/1892 e Decreto n. 144-B, de 30/12/1892) e incorporou numerosas ideias de renovação do ensino. Especificamente no ensino primário, agregou muitas ações que eram praticadas nas escolas-modelo. A escola-modelo serviria não somente como órgão de demonstração metodológica, mas como instituição modelar, referência de escola primária; nas palavras de Caetano Campos⁹, “Esta preciosa instituição será o coração do Estado”, sendo depositado nela toda a esperança de disseminação da escola renovada. É importante mencionar que, “Além de promover a formação técnica de professores, atuou como centro de difusão dos novos métodos de ensino – propriamente o *método intuitivo ou lições de coisas* [...]” (SOUZA, 2004, p. 113, grifo do autor).

Os idealizadores do método intuitivo o percebiam como instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar até então praticado pelo método Lancasteriano, que primava pela mera memorização de fórmulas e conteúdos. Com o novo método,

[...] pretende-se educar a criança a partir de novos padrões intelectuais, que se fundamentam numa nova concepção sobre o conhecimento, que postula a origem das ideias nos sentidos humanos e que, aplicada ao ensino, pretende formar indivíduos que usem menos a memória e mais a razão e que valorizem a observação e o julgamento próprios como meios de construção do conhecimento e da implementação das atividades produtivas. (VALDEMARIN, 2014, p. 99)

A renovação da instrução pública perpassava pela vital formação dos professores para bem executar os novos métodos de ensino. Ao professor caberia ser o portador de uma nobre missão cívica e patriótica, lhe foi imputado o título de reformador da sociedade. Ao contrário da imagem precária, desfalecida e abatida do professor do Império, a figura do mestre-escola, dotado de autoridade e de conhecimento, pela palmatória e pelos compêndios respectivamente, foi valorizada por sua formação “[...] pela escola-normal – ‘templo de luz’, o viveiro de onde saíam os heróis anônimos da República” (SOUZA, 2014, p. 67). Para se formar novos professores era necessário novos espaços de formação, assim, a Escola Normal

⁹ Antônio Caetano Campos, médico e importante reformador da instrução paulista, promoveu em 8 de setembro de 1892 uma “reforma da instrução que dividiu o ensino primário em dois cursos, o elementar e o complementar; implantou as escolas-modelo primárias, e [...] instituiu no Estado de São Paulo um novo modelo de organização do ensino primário que aos poucos se disseminou pelo Brasil e só foi substituído em 1971: o grupo escolar.” (VEIGA, 2007, p. 242). Suas ações foram consideradas modernizadoras e significaram um divisor de águas em relação ao passado, elevando a instrução popular ao status de “mola propulsora” do progresso da nação.

representou o marco da reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890 juntamente com as escolas-modelo.

O conjunto de elementos que constituíram a forma escolar republicana expressa nos Grupos Escolares era entendido como o caminho para o progresso nos primeiros anos da república, a princípio em São Paulo e posteriormente nos demais estados.

Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso – essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo. (CARVALHO, 2016, p. 226)

Na esteira da aspiração pelo *progresso*, era imbuída à escolarização em massa a tarefa salvífica para a solução de todos os males da nação. A ideia de educação como panaceia, “[...] a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional [...]” (NAGLE, 2009, p. 115), pensamento denominado “entusiasmo pela educação”, já mencionado anteriormente.

Retomamos a temática da centralidade da difusão da instrução, dada sua importância para o entendimento da história dos Grupos Escolares como lócus de modernidade e entendida como chave para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos em uma perspectiva “romântica” do “entusiasmo pela educação” nas primeiras décadas da república, o que significa uma superestimação do processo educacional, a que Vanilda Paiva chama de ingenuidade: “[...] a ingenuidade manifesta no significado do ato de atribuir à educação a responsabilidade de todos os problemas nacionais corresponde, entretanto, a um significado da ação que é o de justificar as estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes [...]” (PAIVA, 2003, p. 39).

A mesma autora relata que, nesse período, a importância dada à educação como único fator de contribuição para o “progresso” da nação e para a solução de todos os problemas implicou em uma tentativa de justificar as deficiências das demais estruturas, sociais, políticas e econômicas e em uma visão não realista dos fatos. Poucas foram as iniciativas práticas no campo das políticas de educação promovidas pelo Estado nesse período. Dentre estas poucas ações, ressaltamos Rui Barbosa em seus Pareceres de 1882, que parte de uma posição realista e reconhece a necessidade da propagação do ensino para a via do progresso, porém não se pode chamar de “entusiasmo pela educação” (PAIVA, 2003).

A partir do segundo decênio do século XX, o Brasil vive um momento no qual a escolarização estaria voltada para a formação do novo homem com nova mentalidade, ajustado às novas condições e valores de vida. As campanhas cívicas desse momento tinham por objetivo moralizar os costumes, tido como programa modernizador. Carvalho sugere pensar o “entusiasmo pela educação” como projeto modernizador que no decorrer desta década se modificou em razão dos interesses da elite urbana “[...] em estruturar mecanismos de controle das populações pobres no espaço da cidade” (CARVALHO, 2016, p. 232).

O crescimento dos processos de industrialização e urbanização provocou o aumento da população das cidades e atraiu imigrantes e pessoas com baixo capital socioeconômico de outras regiões, cada qual com sua cultura comportamental.

A imagem de uma cidade invadida por populações de costumes bárbaros que ameaçariam as rotinas citadinas mais sedimentadas passa a ser referência constante nos discursos de uma elite urbana letrada. Moralizar esses costumes era o núcleo do programa modernizador acionado nas campanhas cívicas da década de 20. (CARVALHO, 2016, p. 233)

O apelo modernizador que subsidiava o movimento cívico em prol da “regeneração” nacional pela educação pode ser melhor compreendido em conceito à luz de Marshall Berman:

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano. (BERMAN, 1986, p. 15)

No Brasil esse processo de transformação se tornou mais visível no início do século XX, concomitantemente ao difícil momento da Primeira Guerra Mundial e tardiamente quando pensado em referência aos países europeus, onde se deu nos séculos XVII e XIX. A Primeira República representou a “expressão maior de modernidade”, pois engendrou mudanças sociais, políticas, econômicas que se desdobraram nos setores educacionais e que levaram à crença de que não somente pela alfabetização das massas, mas também pela formação do cidadão ajustado às novas formas de valores e de vida capazes de construir o progresso da nação, se daria a educação.

Nas três primeiras décadas do século XX a República passava por um arrefecimento em razão das amplas discussões e reformas da escolarização em torno das novas demandas a que as instituições escolares eram incumbidas de atender, novos métodos de ensino, objetivos educacionais mais amplos em contraponto ao simples processo de ensinar a ler e escrever. Intelectuais e republicanos desiludidos propunham “republicanizar a república”.

O “espírito republicano”, formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante as três primeiras décadas da implantação do novo regime. A República idealizada teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira dos primeiros trinta anos. Dessa maneira, da República teoricamente construída, de acordo com determinados níveis de aspiração, restou a República possível. (NAGLE, 2009, p. 116)

Os termos República ideal e a República possível de que trata Nagle (2009) também podem ser aplicados nas análises de importantes autores no campo dos estudos sobre Grupos Escolares, a saber, Luciano Mendes de Faria Filho e Rosa Fátima Souza, os quais propõem um exame nas transformações que ocorreram com essas instituições no período da primeira república, que nasceram sob o augúrio de símbolo de modernidade e que após os anos de 1930 sua difusão ocasionou “[...] a deterioração das condições de atendimento do ensino primário. Os Grupos Escolares deixaram de representar o moderno em educação pública e se tornaram precárias escolas primárias” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 44).

A criação dos grupos nas décadas que se seguiram após a primeira República não obtiveram recursos financeiros para as construções dos belos prédios do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, até porque o contexto e a finalidade político-educativa dos Grupos Escolares passa por uma mudança de demanda, a massificação do ensino com o propósito de alfabetizar que vai ganhando corpo na formação do novo homem e não mais fortalecimento do regime republicano.

Apesar de nascerem sob o auspício de uma instituição moderna e de excelência no ensino público, a institucionalização e a expansão dos grupos escolares foram marcadas por vários problemas decorrentes da insuficiência de recursos financeiros do Estado para promover a universalização do ensino e manter sua qualidade. Considerados superiores às escolas isoladas, tais estabelecimentos padeciam de problemas crônicos: más condições dos edifícios, dificuldade de manutenção dos prédios construídos e inadequação dos prédios alugados, precariedade dos recursos materiais, má formação e baixos salários do corpo docente, [...] e, mais grave, a ineficácia da educação popular cujos altos índices de seletividade revelam a face obscura da exclusão escolar e a impossibilidade de a escola pública cumprir os ideais de democratização do ensino. (SOUZA, 2014, p. 76)

Se é por meio da escola primária que “[...] a massa se transforma em povo e contribui para diminuir o fosso existente entre ‘povo’ e ‘elite’ – causa de muitos males” [...] (NAGLE, 2009, p. 131), podemos sinalizar que a função de democratizar o ensino não foi cumprida, ao menos até a data da comemoração do 1º Centenário da Independência, pois o censo revelava 80% de analfabetos, situação que não pode ser atribuída somente à insuficiência dos recursos financeiros.

Ainda que ineficiente quanto à democratização do ensino, a escola representava oportunidade de melhoria de vida para a população e o caminho para a aquisição de direitos de participação na política e nos demais setores da sociedade brasileira.

[...] a escola primária registra a história da democratização da cultura. Ela ainda que marcada pela exclusão social, dá a conhecer o significado de educação escolar para mulheres e homens comuns. Trata-se de uma história que se conecta com as experiências e lutas das camadas populares, com as expectativas e anseios por elas depositados na escola como possibilidade de melhoria de vida, de ascensão social mediante melhores empregos e salários, como oportunidade de participação política, social, econômica e cultural. (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 48)

Na direção em proporcionar uma educação que fosse comum e igual para todos, a universalização e a gratuidade presentes nos fundamentos filosóficos e sociais que embasavam o Movimento da Escola Nova nas décadas de 1920 a 1930 buscava instituir uma escola que fosse um espaço das manifestações reais das vivências dos valores individuais em harmonia com os interesses coletivos, de modo a evitar o distanciamento entre educação e vida comunitária.

O Movimento da Escola Nova se estruturava em torno de importantes nomes que marcaram de forma indelével esse movimento, quais sejam, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo — primeiro signatário e redator do Manifesto dos pioneiros da educação nova — Manoel Lourenço Filho e o mineiro Francisco Campos e também de grandes temas:

A escola pública, universal e gratuita ficaria com sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada para todos e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um. Caberia a setor público, e não a grupos particulares, realizar essa tarefa; pela sua complexidade e tamanho como também pelo fato de que não seria o caso de entregá-lo ao facciosismo de setores privados. Este ensino seria, naturalmente, leigo. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 70)

As bases e diretrizes propostas pelo movimento de reconstrução nacional expressas no “Manifesto” de 1932 delinearam “[...] uma proposta de construção de um amplo abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação de grandes intelectuais pelo ensino universitário” (SAVIANI, 2013, p. 253) em uma campanha pró escola pública que provocou uma reação da Igreja Católica a favor das escolas confessionais e do retorno do ensino religiosos nas escolas. A igreja encontrou em Francisco Campos o aliado que precisava para a concretização de sua reivindicação:

Já no primeiro semestre de 1931 o ministro da educação e Saúde Pública baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos [...] Mas um aspecto que merece consideração específica foi a inserção, em meio às outras seis medidas de reforma do ensino, do Decreto n. 19.941, que introduziu pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais. Por meio desse decreto o novo ministro atendeu a uma insistente reivindicação da Igreja Católica. Qual o significado dessa aliança? Como explicar que um adepto do escolanovismo, ao assumir o posto de autoridade máxima dos assuntos educacionais da República, tenha tomado medida em benefício da Igreja Católica? (SAVIANI, 2013, p. 195-196)

Por certo as ações do escolanovista Francisco Campos em prol da Igreja revelava o jogo político no qual vinha se alinhando. Trata-se do pensamento autoritário do governo de Getúlio Vargas que avançava para o projeto de criação de um Estado Totalitário¹⁰ em que:

[...] o pacto com a Igreja Católica deveria oferecer ao novo regime uma ideologia que lhe desse substância e conteúdo moral, sem os quais, intuía Campos, ele não conseguiria se consolidar. Não importa, aqui, a convicção religiosa pessoal de Campos, mas o papel político e instrumental que lhe percebia para a Igreja em seu projeto político. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 61)

É nessa ambiência política que as intencionalidades quanto aos Grupos Escolares vão tomando novos caminhos — a princípio tida como escola republicana com objetivo de fortalecer o novo regime e alcançando parte das camadas populares e posteriormente às décadas de 1920 a 1930 marcadas pelos debates da Escola Nova e a formação do novo homem — e seguindo paulatinamente rumo às novas demandas da escolarização, como a massificação do ensino, o que oxigenou uma nova onda de criação de Grupos Escolares a

¹⁰ “O novo Estado se caracterizaria por um clima de ordem garantido pela existência de um chefe que se sente em comunhão de espírito com o povo de que se fez guia e condutor. Somente o chefe pode tomar decisões porque ele encarna, na excepcionalidade de sua natureza, a vontade e os anseios das massas. É essa potencialidade intransferível que assegura o caráter popular do novo Estado, uma perfeita simbiose entre as duas entidades do regime: o povo e o chefe” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 83).

partir dos anos finais da década de 1940 e que foi potencializado pela estruturação do ensino primário supletivo, o qual iniciou seu funcionamento em 1947 e “[...] contribuiu efetivamente para a diminuição da taxa de analfabetismo, no final da década de 40 e toda a década de 50” (ROMANELLI, 1993, p. 161).

Nesse período, que também coincide com o final da Segunda Guerra Mundial, um processo de reconstrução política, econômica e social dos países atingidos foi iniciado, sendo que a educação foi colocada em evidência e entendida como instrumento de preparação para o trabalho. No Brasil após a queda de Getúlio Vargas “O retorno à normalidade democrática consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados [...]” (ROMANELLI, 1993, p. 170), que garantia, conforme o Capítulo III do Título IV, a liberdade de consciência e crença, de cátedra, das ciências, das letras e das artes, do amparo à cultura sob o dever do Estado.

A promulgação da Constituição de 18 de setembro de 1946, que estabelecia em seu capítulo II o programa de reconstrução da educação nacional dos Pioneiros da Educação Nova, com presença de elementos importantes, quais sejam, a descentralização do ensino, regulamentação de recursos advindos de impostos destinados à educação de base, exigência do concurso de provas e títulos para o exercício do magistério, a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, dentre outros (SAVIANI, 2013), inspirou-se nas doutrinas sociais do século XX, a liberal democracia, evadiu da inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores de modo que “distanciava também da ideologia liberal-aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime” (ROMANELLI, 1993, p. 171).

A Constituição de 1946 fundamentou o anteprojeto para as diretrizes e bases da educação que passaria por um longo período de intenso debate até a sua votação em 1961, Lei n. 4.024 conforme Romanelli (1993) expõe em seu texto os embates ideológicos ao longo de 13 anos para a aprovação dessa lei.

As discussões a partir da década de 1930 até 1971 assentaram-se no entorno das reformas de cunho nacional, em defesa da escola pública e gratuita e pelo estabelecimento das diretrizes e bases que deveriam ser seguidas por todos os estados e ainda o conflito escola particular versus escola pública (VEIGA, 2007).

Os documentos que marcaram a defesa da obrigação do estado em oferecer escola pública e gratuita para fins da real democratização do ensino foram “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, de 1932 — já discutido anteriormente — e “Mais uma vez convocados”, de 1959. A esse respeito, Dermeval Saviani esclarece que:

[...] a educação pública é uma conquista da democracia liberal do século XIX que se consolidou como resposta às exigências do desenvolvimento da civilização baseada na ciência. O manifesto posiciona-se em defesa de uma escola pública inspirada nos ideais democráticos, que ministre uma educação liberal e democrática voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico, portanto, para o progresso das ciências e da técnica como base da sociedade industrial. Defende uma escola pública de caráter universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, isto é, que propicie o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de todas as crianças, adolescentes e jovens. (SAVIANI, 2013, p. 295)

Na esteira da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino como pilares da liberal democracia na educação, a Lei n. 4.024 de 1961, apesar da retórica democrática, não efetivou o compromisso constitucional de prover educação para todos. A omissão do Estado ficou explícita na contradição demonstrada no artigo 30, que tratava dos casos de isenção da obrigatoriedade, quando comprovado estado de pobreza do pai ou responsável e ainda quando da insuficiência de vagas e de escolas. Quanto ao primeiro, desobrigava os pais de enviar seus filhos à escola e ao segundo legalizava a improvidência do Estado. “Ao mesmo tempo que se mostrava omissa, o governo favorecia a iniciativa privada com subvenções e financiamento para construir, reformar e aparelhar escolas particulares” (VEIGA, 2007, p. 285). É nesse cenário de dissensões que foi criado o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, no ano de 1961, na região do Alto Paranaíba Mineiro, objeto desse estudo.

1. 2 Grupos Escolares signos da cultura urbana: o percurso mineiro

O estado de São Paulo foi o pioneiro a experienciar o ensaio de implantação de uma escola primária pública moderna, o que influenciou veementemente sua instauração pelos estados brasileiros e no estado mineiro, enfoque de que se trata esta seção, que discute o percurso da expansão dos Grupos Escolares em Minas Gerais e a representação dessa modalidade de educação primária na cultura urbana.

O ponto de partida para a organização da instrução mineira na forma dos Grupos Escolares se deu em razão da viagem técnica feita pelo inspetor de Ensino, Estevam de Oliveira¹¹ a São Paulo e Rio de Janeiro, no ano de 1902, que se viu [...] “deslumbrado com o

¹¹ Estevam de Oliveira, nascido na Província do Rio de Janeiro, de formação militar, educador nomeado inspetor técnico de Minas Gerais, atuou no jornalismo publicando artigos no Jornal Correio de Minas expressando suas críticas e sugestões sobre a educação mineira (KAPPEL NETO, 2010). Importante personalidade defensora da propagação das escolas graduadas, Grupos Escolares, em Minas Gerais. Seu projeto educacional expresso no relatório de 1902 influenciou a reforma do ensino

espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que diz observar nas instituições de instrução primária da capital paulista”, conforme relata Faria Filho (2014, p. 33). Em decorrência da visita aos Grupos Escolares já regulamentados e em funcionamento, Estevam de Oliveira critica o modelo das escolas isoladas e se torna defensor ardoroso da adoção do novo modelo em Minas Gerais.

Os anseios em tornar realidade os Grupos Escolares em Minas, não somente pelo inspetor Estevam, mas também por muitos outros, começou a se efetivar em 1906, quando os primeiros Grupos Escolares começaram a ser implantados na capital Belo Horizonte. Nesta cidade, já nos primeiros dias do governo do presidente estadual de Minas Gerais, João Pinheiro da Silva, sua primeira medida foi na área da educação quando em 28 de setembro de 1906, quando o então presidente sancionou a Lei nº 439, que autorizava ao governo reformar o ensino primário, o normal e o superior (FARIA FILHO, 2014).

Art. 1º- Fica o Governo de Minas Gerais autorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intelectual, moral e física.

Art. 2º- A reforma será feita sobre as bases da presente lei.

Art. 3º - O ensino primário – gratuito e obrigatório – será ministrado em:

I – Escolas isoladas;

II – Grupos escolares;

III – Escolas-modelo anexas às escolas normais.

Art. 4º- O Governo empregará os esforços possíveis para a difusão do ensino em todos os núcleos de população.

Art. 5º- Serão adotadas medidas adequadas e eficazes para que a instrução primária se torne realmente obrigatória, determinando-se a idade escolar e isenções. (MINAS GERAIS, 1906, s/p)

A reforma proposta por João Pinheiro¹² procurou estabelecer uma diretriz para a escola pública mineira no início do século XX. Instituiu juridicamente os Grupos Escolares e admitiu a necessidade da concomitante existência e funcionamento das escolas isoladas e

normal e primário realizada pelo Presidente do Estado João Pinheiro, em 1906 (CHAMOM; FARIA FILHO, 2010).

¹² João Pinheiro da Silva é mineiro de Serro, que divisa com o município de Diamantina. Nasceu em 16/12/1860 e faleceu em Belo Horizonte, em 25/10/1908, no Palácio da Liberdade, durante o exercício do mandato de presidente do estado de Minas Gerais. Sua trajetória acadêmica iniciou em 1881, quando optou por cursar Engenharia, porém, em 1883 foi para São Paulo onde concluiu o curso de Direito em 1887 e atuou como professor na Escola Normal. Residir em São Paulo o possibilitou conviver com o republicanismo, o positivismo e o movimento abolicionista. A carreira política teve início com a liderança na estruturação do Partido Republicano Mineiro, foi vice-governador de Minas Gerais, em 1890 foi eleito deputado e em 1904 senador. Em 7 de setembro de 1906 elegeu-se governador de Minas (ARAÚJO, 2006).

escolas-modelo. O que ficou evidente é que não haveria uma generalização da predominância do modelo Grupo Escolar como único responsável pela difusão do ensino primário em Minas e que o governo empregaria esforços “possíveis” para oferecer o ensino a todos, conforme reza o artigo 4º, “cabendo aos anos e às décadas seguintes realizar, concretamente, a criação e a implantação dos grupos escolares nos inúmeros municípios mineiros” (ARAÚJO; SOUZA, 2012, p. 25).

Tabela 1. Criação de Grupos Escolares Mineiros na primeira década da Lei n. 439

ANO	QUANTIDADE DE GRUPOS CRIADOS
1907	19 ¹³
1908	20
1909	27
1910	21
1911	21
1912	11
1913	28
1914	14
1915	03
1916	05
1917	27

FONTE: MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Decretos de criação de Grupos escolares (1907 a 1917).

Os dados demonstrados na tabela apresentam uma média anual de criação de Grupos Escolares na primeira década posterior à Lei nº 439 de aproximadamente 17 estabelecimentos em um total de 186 grupos. Nos anos de 1914 a 1916 notamos um arrefecimento quanto ao número de grupos criados, ao passo que em 1917 esse número excede à soma total dos três anos. É devido ressaltar que os dados apresentados tratam da quantidade de grupos criados, ato de caráter legislativo, e não retratam a data de seu efetivo funcionamento e instalação.

Por meio de mensagem ao Congresso Mineiro em julho de 1908, João Pinheiro pronuncia o funcionamento de 22 Grupos Escolares com 10.090 alunos matriculados (ARAÚJO; SOUZA, 2012), o que retrata o funcionamento efetivo de apenas 56,41% dos grupos criados, se considerarmos os anos de 1907 e 1908 da tabela.

O estado de Minas Gerais, considerado, do mesmo modo que São Paulo, estado com significativa prosperidade econômica e de condições sociais e políticas favoráveis (SOUZA,

¹³ Grupos Escolares mineiros criados no ano de 1907 mencionados nos decretos exatamente como descrito a seguir e observada a ordem cronológica da criação: GE de Juiz de Fora, GE da cidade de Araçuaí, GE de Ouro Fino, GE São João Nepomuceno, 2º GE da Capital, GE de Passa Quatro, GE de Sabará, GE de Águas Virtuosas, GE da Campanha, GE da cidade de Guaranésia, GE da cidade de Palmira, GE de Itabira do Mato Dentro, GE da cidade de Diamantina, GE da cidade do Serro, GE da cidade de Pitangui, GE da cidade de São João Del Rei, GE da Vila de São Caetano da Vargem Grande, GE. da cidade de Leopoldina e GE. de Barbacena.

2014), contava com 265 grupos escolares em 1930, ao que consta na mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais datada em 01/08/1930. O aumento do número de escolas na modalidade de Grupos Escolares é muito significativo, ao se levar em conta a mensagem de 15/07/1908, por João Pinheiro, que comunicava o funcionamento de 22 grupos, contabilizando um crescimento de 1.200% em 22 anos. Em razão de ser uma demanda social, os Grupos Escolares vão ganhando número com o adensamento populacional, sendo que em 1906 Minas somava 4 milhões de habitantes e em 1928 atingia a casa de 7.308.853 habitantes. Ou seja, observamos um elevado aumento da população mineira entre 1906 e 1928 (ARAÚJO; SOUZA, 2012).

Os números no estado de São Paulo foram expostos por Rosa Fátima de Souza:

Em 1904, dez anos após a instituição dessa modalidade, haviam sido criados 60 grupos escolares, 49 no interior e 11 na capital. Dez anos mais tarde esse número mais que duplicou, isto é, havia 148 estabelecimentos de ensino desse gênero. [...] Em pouco tempo, uma malha de escolas graduadas cobria todo o Estado de São Paulo. Totalizavam 297 estabelecimentos em 1929, dos quais 47 encontravam-se localizados na capital e 250 no interior. (SOUZA, 1998, p. 99-100)

Os dados levantados por José Carlos Araújo em Minas Gerais e por Rosa Fátima Souza em São Paulo permitem um cotejamento que aponta para a histórica equiparação entre os dois estados, seja ela política ou econômica, a exemplo da “Política do Café com Leite” e no campo educacional, também seguem as similitudes. Em São Paulo no ano de 1929 os Grupos Escolares criados totalizavam 297 e em Minas Gerais no ano de 1930 os grupos criados somavam 265. Podemos atribuir o maior número a São Paulo em razão da antecedência do estado em relação a Minas Gerais na implementação desta modalidade.

O aumento da criação de escolas está relacionado ao crescimento da população e a intensificação da urbanização, transformações que geraram uma demanda social de educação, conforme explica Otaíza Romanelli:

[...] a intensificação do processo de urbanização, o crescimento demográfico e o aumento gradativo da renda *per capita* fizeram-se acompanhar, naturalmente, de uma diminuição da taxa de analfabetismo. Isso demonstra que a demanda social de educação cresceu na medida em que aumentou a densidade demográfica, diminuiu o isolamento social e acelerou o processo de urbanização, que a industrialização sempre acarreta. (ROMANELLI, 1993, p. 62)

A Tabela 2 apresenta a relação entre o aumento da população e a diminuição das taxas de analfabetismo.

Tabela 2. Cotejamento entre o crescimento da população no Brasil e a diminuição da taxa de analfabetismo — censos de 1900–60

CENSO	POPULAÇÃO TOTAL	AUMENTO POPULAÇÃO	ANALFABETISMO NO BRASIL	DIMINUIÇÃO TAXA ANALFABETISMO
1900	17.438.434	-	65%	-
1920	30.635.605	75,68%	65%	0%
1940	41.236.315	34,60%	56%	9%
1950	51.944.397	25,97%	51%	5%
1960	70.119.071	34,99%	39%	12%

FONTE: Recenseamento do Brasil 1872–1920, 1930; Censos do IBGE, 1940, 1950, 1960.

A análise dos dados tabulados — destacamos a opção pelo registro dos percentuais inteiros — permite afirmar que a taxa de analfabetismo nas primeiras duas décadas do século XX que permaneceu em 65%, de fato diminuiu se levado em conta o aumento da população em aproximadamente 75%. No que diz respeito a análises dos censos para fins de comparabilidade, aqueles realizados até 1940, “[...] a característica alfabetizado resultava simplesmente de resposta positiva a esta pergunta: ‘Sabe ler e escrever?’, sendo os casos de dúvida solvidos apenas pelo traçado do nome da pessoa recenseada” (LOURENÇO FILHO, 1965, p. 254).

Novas instruções foram estabelecidas nos censos de 1950 e 1960 quanto ao critério pessoas alfabetizadas. A partir de então seriam consideradas alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um simples bilhete em um idioma qualquer, e não mais como ocorria anteriormente, que classificava como alfabetizada, ou seja, que sabia ler e escrever, aquele que basicamente escrevia seu próprio nome.

Os números expressos na tabela 2 no que se refere aos censos de 1940, 1950 e 1960 apresentam uma diminuição do percentual de analfabetos em 17% da década de 1940 para a década de 1960 e um aumento notável da população em aproximadamente 70%, o que nos permite considerar significativa a queda da taxa do analfabetismo se ainda levarmos em conta a maior exigência quanto ao critério “sabem ler e escrever”.

Em Minas Gerais, nesse mesmo período, 1940-1960, a tabela 3, construída a partir dos censos revelam dados importantes para a análise do processo de escolarização.

Tabela 3. População mineira incapaz de ler e escrever — censos de 1940–60

CENSO	POPULAÇÃO TOTAL	NÃO SABIAM LER E ESCREVER	%	SABIAM LER E ESCREVER	%	NÃO INFORMARAM	%
1940	6.736.416	3.758.878	55,79	1.868.515	27,73	29.333	0,43
1950	7.717.792	3.976.986	51,53	2.461.921	31,89	*	—
1960	9.657.738	4.008.627	41,50	4.071.211	42,15	*	—

FONTE: Censos do IBGE, 1940, p. 16; 1950, p. 90; 1960, p. 16.

O recenseamento geral de 1940 apresentou uma população de 41.236.315 habitantes no Brasil — Minas Gerais contava com 6.736.416, ou seja, 16,33% desse total. Da população mineira, 3.758.878 pessoas não sabiam ler e escrever, 1.868.515 sabiam e 29.333 não declararam. Esses números traduzidos em percentuais representam 55,79% de analfabetos, média muito semelhante à do país, 56,22%, que passava nesse momento por uma transformação social — os movimentos de urbanização — que resultaram na migração de grande parcela da população rural para as cidades, atraída por maiores oportunidades de trabalho, oriundas dos processos de industrialização que compunham a modernização dos grandes centros urbanos. Os dados dos censos de 1940, 50 e 60, cujos resultados, comparativamente, apontam crescimento do processo urbanizador no Brasil, mostram que em 1940, a taxa foi de 31,24%; em 1950, 36,16%; e em 1960, 44,67%. Ou seja, superior em 8,5% à da década anterior. A urbanização pode ter sido uma variável que influenciou na diminuição das taxas de analfabetismo que apresentaram uma diminuição nacional de 12% da década de 1950 para 1960 de acordo com a tabela 2.

Retomando a análise mineira dos dados expostos na tabela 3, a diminuição do analfabetismo no estado no período de 1940 a 1960 alcançou mais de 14 pontos percentuais. O censo de 1960 apresenta uma taxa de 40,79% de população urbana em Minas, o que se comparado ao retrato nacional os resultados se assemelham, pois os percentuais da população urbana no mesmo período eram de 44,67% com uma diminuição de 17% dos índices de analfabetismo das décadas de 1940 para 1960.

Levando-se em conta o processo de escolarização em Minas Gerais, é necessário compreender as correlações entre as taxas de analfabetismo e a urbanização também em esfera nacional. O Brasil vivia nesse período analisado na tabela 3, 1940 a 1960, um projeto desenvolvimentista no governo Vargas que ganhou corpo com a vitória de Juscelino Kubitschek nas eleições presidenciais de 1955. Ocasão de construção de rodovias, ferrovias, aeroportos, portos, usinas, incentivo à indústria de base e de produção de bens de capitais, fundamentais para a produção nacional e o crescimento da nação (SKIDMORE, 2007). O movimento das cidades na perspectiva da industrialização nos permite associar a urbanização como fator de diminuição do analfabetismo.

No entanto, a despeito do aumento da população urbana, a expansão da escolarização em Minas Gerais não poderia omitir os números da população rural que ainda superavam a urbana. Em nota à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e em análise do primeiro

censo escolar realizado pelo MEC em 1964, Clóvis Salgado¹⁴ deixou registrado que esses números eram considerados ligeiramente desfavoráveis ao progresso e à industrialização e ainda condição desfavorável ao oferecimento de escola a todas as crianças.

Na zona urbana estão 32 milhões de habitantes e na rural, 34 milhões, o que mostra ainda ligeira superioridade da população rural (51,6%), índice de país subdesenvolvido e condição desfavorável ao oferecimento de escola a todas as crianças. Minas Gerais, para 9.512.000 habitantes recenseados, tem 4.447.000 na zona urbana e 5.034.000 (52,6%) na zona rural, índice ligeiramente mais desfavorável do que o do país em geral. São Paulo, para uma população de 13.680.000 tem 9.095.000 nas cidades e 4.594.000 (33,1%) nos campos. Situação que retrata progresso e industrialização, a refletir-se na escolarização primária. (SALGADO, 1965, p. 462)

A exposição de Clóvis Salgado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, evidencia a aplicação dos esforços na priorização por criação de escolas urbanas e que o progresso e a industrialização estavam diretamente vinculados ao aumento da população urbana com reflexo na escolarização primária.

Nesse entendimento, a preocupação com a criação de escolas urbanas de ensino primário, desde a república vem sendo propalado na modalidade Grupos Escolares, os quais compunham um conjunto de estruturas de modernidade e de racionalidade, mas não somente, “[...] é também signo e dispositivo de conformação de uma cultura urbana; [...] aparece como peça central do investimento republicano traduzido na estratégia de marcar o advento do novo regime” (FARIA FILHO, 2014, p. 11). A ruptura com as escolas do império estava representada na nova estrutura física da escola na monumentalidade da arquitetura dos Grupos Escolares, localizado na região central das cidades, ao lado de igrejas, prefeituras e praças principais. Em Belo Horizonte, capital de Minas, assim como nas demais, foram construídos prédios de notória opulência, classificados por Luciano Mendes de “Palácios da instrução”, para demonstrar a importância e a centralidade da educação na República, mas que era nitidamente voltado à elite privilegiada. Assim registra Luciano Mendes de Faria Filho:

¹⁴ “Clóvis Salgado da Gama nasceu em Leopoldina (MG) no dia 20 de janeiro de 1906, bacharelou-se em Medicina em 1929, filiou-se ao Partido Republicano Mineiro (PRM), pelo qual se candidatou às eleições para a Assembleia Nacional Constituinte em maio de 1933. Em 1937 passou a dedicar-se ao magistério. Em 1950 elegeu-se vice-governador do estado de Minas Gerais em chapa com Juscelino Kubitschek. Em março de 1955, Clóvis Salgado assumiu o governo de Minas Gerais, em razão de Juscelino Kubitschek ter lançado sua candidatura à presidência da República. Clóvis Salgado tomou posse como ministro da Educação e Cultura em 1956 com o intuito de estabelecer uma adequação entre o sistema educacional e as transformações que se operavam no país, promoveu a reestruturação desse sistema com o programa Educação para o desenvolvimento” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Clóvis Salgado*. Verbete biográfico.).

“Tanto a localização, quanto o processo de organização dos primeiros grupos escolares denotavam claramente os privilégios da população da região central da cidade em detrimento à população suburbana” (FARIA FILHO, 2014, p. 51).

Figura 1. Grupo Escolar Barão do Rio Branco, “Palácio da instrução”, primeiro Grupo Escolar de Belo Horizonte



FONTE: Arquivo IOF-MG, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, localização da foto no site da Subsecretaria de imprensa Oficial.

Quanto aos grupos de periferia, os mesmos não obtinham a devida atenção das autoridades em prover a estrutura adequada nos aspectos higiênicos e na manutenção dos prédios, que eram modestos e em grande parte alugados pela municipalidade. Nesse sentido, Luciano Mendes aborda duas expressões usadas por Veiga (1994), “cidade de provisoriiedades” e “cidade oficial”, que retratam exatamente os contornos dos “Pardieiros” e “Palácios” na dinâmica da organização urbana das capitais.

A preocupação dos gestores com a face visível e confortável da cidade não ultrapassava a região central da cidade. Daí a pouquíssima ou nenhuma preocupação demonstrada com o que acontecia fora da “cidade oficial”, com que acontecia na “cidade de provisoriiedades”. [...] No entanto, resta a questão de como realizar através da escola e, num mesmo movimento, a propaganda republicana e o reforço às desigualdades. (FARIA FILHO, 2014, p. 52)

Mais de meio século posterior aos moldes de criação dos Grupos Escolares centrais da capital mineira no início da república, os quais balizavam entre a propaganda republicana e o reforço às desigualdades¹⁵, a pauta de criação das escolas primárias a partir dos anos de 1950

¹⁵ Em seus estudos Luciano Mendes de Faria Filho problematiza a criação dos primeiros Grupos Escolares na capital mineira, Belo Horizonte, como instrumentos de urbanização racionalizada

atentava para a massificação do ensino. Nessa perspectiva, um conjunto de ações foram desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com destaque aos reforços direcionados também à educação rural.

Por essa época teve importante atuação o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), dirigido no período de 1952-1964 por Anísio Teixeira. Entre suas ações merecem destaque a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952), Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme, 1953), a Campanha de Inquéritos e Levantamentos para o Ensino Médio e Elementar (Cileme, 1953), a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1958) e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CPBE, 1955). (VEIGA, 2007, p. 285).

No entanto, os números mineiros presentes no Censo Escolar de 1964, que analisou crianças de 7 a 14 anos, revelaram que a situação de escolarização no estado apontava fragilidades na alfabetização da zona rural. De um total de 1.111.772 crianças residentes na zona rural, somente 595.437 eram escolarizadas, representadas em 53,55% aproximadamente. Enquanto que nas áreas urbanas e suburbanas o número de crianças escolarizadas era de 755.725 para um total de 954.970, cerca de 79,13% (IBGE, 1964).

Entendemos que, a partir dos dados expostos pelo censo escolar de 1964, a escolarização em Minas Gerais caminhou lentamente e nos permite associar tais resultados à menção de Cyntia Greive sobre a LDB de 1961, “Apesar da retórica democrática, o Estado brasileiro mais uma vez não assumiu o compromisso constitucional de prover educação para todos” (VEIGA, 2007, p. 285). A história da educação primária mineira foi incorporada por diferentes realidades históricas de cada município partícipe de seu conjunto. A pequena cidade do interior do estado, Coromandel, representa parte desse caminho educacional construído da qual pertence o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, o qual nos interessa desvendar a história.

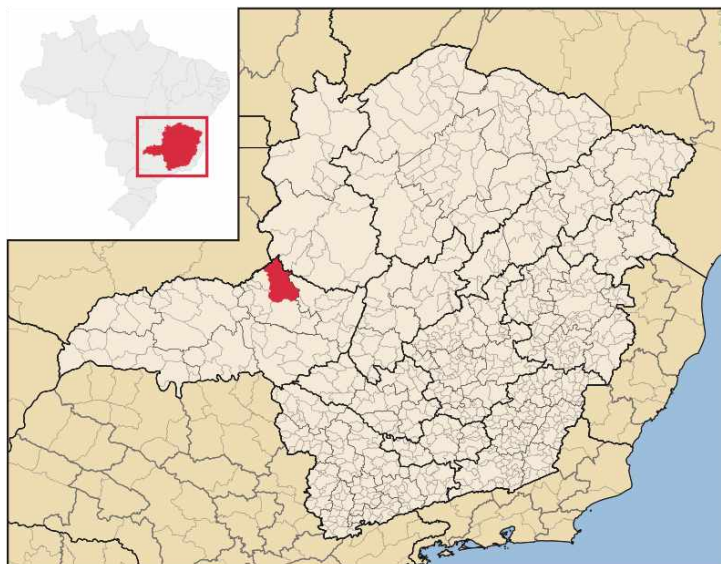
1.3 A educação primária em Coromandel-MG

O Município de Coromandel situa-se na zona do Alto Paranaíba, a oeste no estado de Minas Gerais. Faz divisa com o estado de Goiás e com os municípios mineiros de Presidente

promotores de diferenciações sociais, políticas, econômicas e culturais. “No entanto, resta a questão de como realizar através da escola e, num mesmo movimento, a propaganda republicana e o reforço às desigualdades. No espaço concreto da cidade, a realização dessa tarefa implicou numa série de agenciamentos, mais ou menos amplos, mais ou menos conscientes, em relação à escola. Um deles foi que esse movimento acabou por dotar as escolas de visibilidades diferenciadas” (FARIA FILHO, 2014, p. 53).

Olegário, Patos de Minas, Patrocínio, Monte Carmelo, Abadia dos Dourados e Vazante. Está a aproximadamente 490 km da capital mineira de Belo Horizonte.

Figura 2. Localização geográfica de Coromandel no estado de Minas Gerais



FONTE: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Coromandel>.

O propósito de historicizar a educação primária no município de Coromandel roga perpassar pelos caminhos do surgimento da cidade e seu desenvolvimento, bem como o movimento urbano revelado na ambiência social, política e educacional que ancora a história do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, de que se trata esta pesquisa.

A formação inicial do pequeno arraial contada por memorialistas e registrada no IBGE pela Enciclopédia dos Municípios Brasileiros datada de 1958 foi atribuída aos viajantes portugueses vindos da costa oriental da Índia, chamada “Costa de Coromandel” em busca de diamantes em razão da fama das minas diamantíferas do estado no final do século XVIII e início do século XIX.

A origem do nome pode estar associada ao local de partida dos portugueses, porém, uma escritura particular de doação de patrimônio foi lavrada em 18/12/1823 referente ao terreno onde se localizaria a futura “Paróquia de Nossa Senhora de Santana de Curimandela”, doado pelo fazendeiro Domingos Pereira Lacerda e por sua esposa, dona Ana Josefina dos Santos. Acredita-se que tenha ocorrido um erro de grafia.

Coromandel também teria tido outro nome, Campo Alegre, e logo em seguida passou a se chamar Arraial de Sant’Ana de Pouso Alegre. Alguns supersticiosos nomearam o pequeno povoado de Carabandela — talvez por associar à “Curimandela” em razão da semelhança sonora — tal nome possuía um significado bastante peculiar, segundo um

fazendeiro local, era o nome de um espírito maligno da superstição popular (MACHADO, 1982).

A região atraía garimpeiros de diamantes que circulavam entre Paracatu e Goiás e ainda servia de ponto de parada para descanso e pernoite aos viajantes com suas boiadas, vindos também do leste do país, o que impulsionou o crescimento do arraial.

A história do povoado descrita pela pena de Auguste de Saint-Hilaire¹⁶ sobre a formação do Arraial de Sant'Ana de Pouso Alegre registrou que o povoado contava com quarenta casas e uma capela dedicada à Sant'Ana, localizada bem próximo a um córrego que possuía uma ponto de madeira. Em seus relatos mencionou que a principal atividade econômica do povoado era a pecuária seguida do garimpo que ganhava fama dia a dia. Em seu diário de 1819 deixou transcrito algumas palavras sobre Coromandel:

Há três léguas e meia de Leandro, parei num povoado composto de algumas choupanas. Perto construiu-se uma capela. Quando passei por Campo Alegre, era este o nome do povoado, lá havia um sacerdote e esse acontecimento atraía grande número de agricultores. No dia seguinte a missa foi celebrada na capela ainda por terminar; um teto coberto de telhas erguia-se sobre alguns esteios, folhas de palmeiras substituíam as paredes e outras faziam às vezes de assoalho. Pareceu-me estar nos tempos em que o Cristianismo lançou seus fundamentos na América. Eu estava alojado em Campo Alegre. Durante todo o dia, as mulheres enfiavam o nariz entre as estacas da choupana, para verificar o que fazíamos. (SAINT-HILAIRE, 1975, p. 87)

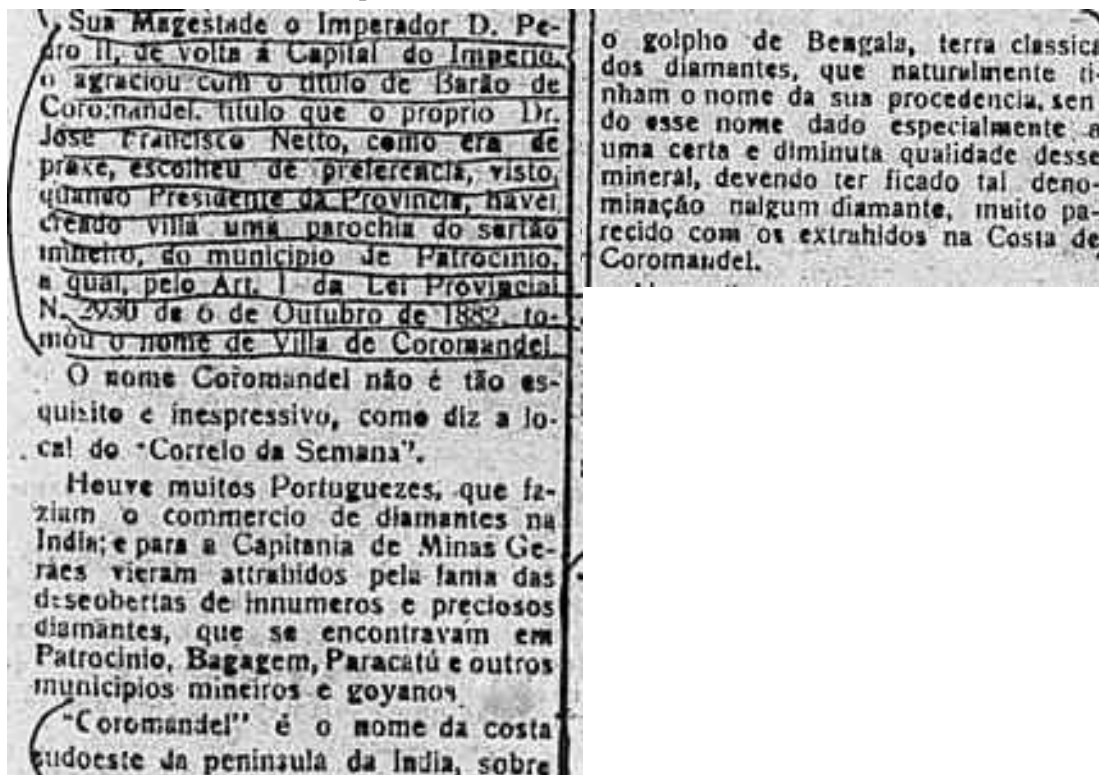
Com relação aos marcos legais basilares que originaram a formação administrativa da cidade, mencionamos a Lei provincial nº 1670, de 17-09-1870, e a Lei estadual nº 2, de 14-09-1891, que criaram o distrito denominado Coromandel. Em 06 de outubro de 1882, por meio da Lei provincial n. 2.930, o lugarejo é denominado Vila de Coromandel pelo presidente da província de Minas Gerais José Francisco Neto, o qual recebeu o título de Barão de Coromandel, nome escolhido por ele mesmo.

O Jornal Correio da Semana de 23 de outubro de 1824 em sua edição de n. 496 traz uma matéria sobre o Barão de Coromandel contendo um trecho que menciona a vinda de portugueses para a região da Vila de Coromandel — que foi chamada como “Parochia do

¹⁶ Auguste François César Prouvençal de Saint-Hilaire, Francês nascido em Orleans, oriundo de família nobre, botânico, realizou no Brasil sua viagem científica que seria no futuro testemunho histórico de grande relevância. Durante 6 anos, no período de 1816 a 1822, visitou as províncias do centro e do centro-sul do Brasil, recolhendo pelo caminho um rico acervo botânico e registrando em seu diário de viagem cada passo de seu percurso, descrevendo os costumes do Brasil, presentes desde os vilarejos até as tribos indígenas. Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/auguste-de-saint-hilaire/>. Acesso em 05 de maio de 2019.

sertão mineiro do município de Patrocínio”¹⁷ — e também para a cidade de Patrocínio, Bagagem, Paracatu, outros municípios mineiros e goianos atraídos pelo comércio de diamantes.

Figura 3. Matéria jornalística que menciona a criação da Vila de Coromandel e sua presença na rota de exploradores em busca de diamante



FONTE: Jornal Correio da Semana, 23 de outubro de 1924. n. 496.

O Jornal Lavoura e Comércio da Cidade de Uberaba na década de 1930 noticiava constantemente os valiosos diamantes encontrados em Coromandel e região ainda considerada Triângulo Mineiro, esta nomeada pelo Jornal de “Terra de prodigiosas riquezas” e “El Dorado” mineiro. A atividade diamantífera atraiu um grande contingente de garimpeiros para a mineração nos rios do entorno do município principalmente após a descoberta do diamante “Getúlio Vargas”, em 1938, classificado na época como o maior do mundo pesando 726,6 quilates.

BELO HORIZONTE (Pelo correio) – Notícias vindas da cidade de Patos de Minas e divulgadas nesta capital, afirmam que mais um diamante valioso foi encontrado no mesmo rio onde se achou a bela gema que recebeu o nome de “Presidente Vargas” e que já foi vendida por uma firma em Amsterdam. [...] devido à grande faina que há por aquela parte do estado, principalmente depois que foi encontrado o diamante “Presidente Vargas”. Centenas de

¹⁷ Jornal Correio da Semana, 1924. Hemeroteca digital Brasileira. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=829790&PagFis=622&Pesq=coromandel>. Acesso em: 03 de jun. de 2019.

pessoas se acham mineirando nos rios que cortam o Triangulo Mineiro, transformando a região num verdadeiro “El Dorado”, [...] Diariamente chegam às cidades do triangulo forasteiros que vão a procura de riquezas da terra. Esta sempre tem sido prodiga para com aqueles que trabalham. Muitas pedras preciosas têm sido encontradas, fazendo a fortuna de muitos, principalmente dos que dedicam ao comercio de compra e venda de pedras. (LAVOURA E COMÉRCIO, 1938, s/p)

Finalmente emancipado em 1923 por meio da Lei Estadual n. 843 de 07 de setembro, Coromandel, que até então era Distrito de Patrocínio, foi elevado a município do qual fariam parte dois distritos, Coromandel e Abadia dos Dourados.

No âmbito político, após a municipalização de Coromandel em 1923 foi eleito por voto popular, em 1925, Osório de Moraes, que já representava a cidade de Coromandel na Câmara Municipal do distrito desde 1922, período em que ele mesmo narrou seu empenho ativo para a municipalização e emancipação da cidade em ação conjunta com seu sogro Luiz Garcia Pereira.

No governo de Raul Soares houve revisão administrativa para a criação de novos municípios. Para que não houvesse frustração na criação do município de Coromandel, o meu sogro Luiz Garcia trabalhou com muito empenho. Aconselhou-me a ir a Uberaba para pedir os bons ofícios de D. Eduardo, Bispo Diocesano, junto aos políticos daquela época. (MORAES, 1974, p. 8)

O exercício político em Coromandel foi desde sua municipalização marcado por disputa de méritos e cercada de rivalidades, as quais muitas eram publicadas ao povo por meio de cartas em panfletos e em jornais. Mais de uma década posterior aos esforços de Osório de Moraes em busca da autonomia administrativa de Coromandel, em 08 de fevereiro de 1933, Luiz Garcia publicou uma carta ao povo requerendo para si os louros das conquistas da emancipação de Coromandel e até mesmo do primeiro Grupo Escolar da cidade, que foi criado em 1932 e levou o nome de Grupo Escolar Osório de Moraes.

Não venho movido de sentimentos de origem egoísta que em muitos se manifestam, não; apenas defender um direito que a mim tão sómente cabe. Se foi creado o município de Coromandel não foi mais do que o resultado de esforços tenazes que eu vinha desenvolvendo, trabalhando, para isso, por largo tempo. Se vive florescente esse município, si se lhe descortina no horizonte do progresso um futuro promissorio de lisonjeiros exitos, não se vê senão o efeito patente de uma causa que se fez manifestar por trabalhos exaustivos; moldados porem na mais viva sinceridade. Sete anos consecutivos de trabalhos árduos, almejando um lugar digno de meu município entre os varios que se colocam à vanguarda das localidades mineiras. Em 1917 idealisei e iniciei esse pleito que era não só o meu desejo, como o de tantos quantos amam o lugar onde nasceram. Não foram jamais

poupados esforços, nem mesmo despesas esforçando-me com a perseverança dos que esperam a meta almejada, passo a passo pelo roteiro ora suave ora escabroso em que se deslizam os acontecimentos, consegui chegar, enfim, ao ponto visado, dando a Coromandel a posição que ocupa, não contando eu senão com os esforços do Snr. Jonas Machado. [...] Na criação do proficuo estabelecimento de ensino primario, o Grupo Escolar¹⁸, vê-se também o reflexo de uma obra iniciada por mim porquanto, com vivo interesse intervim junto ao egrejio Dr. Afranio de Melo Franco, conseguindo assim permissão para que se lançasse essa utilitária instituição sobre o sólo coromandelense. (sic) (PEREIRA, 1933, s/p).

O conturbado momento político que havia se alojado no município por ocasião de sua municipalização em razão da disputa entre os dois distritos, Coromandel e Abadia dos Dourados, para se estabelecerem como sede — de modo que o primeiro lutava pela permanência e definitiva solidez de sediar o município e o segundo pleiteava tornar-se sede — levou a cabo a busca de Osório de Moraes pelo apoio do presidente de Minas Gerais Melo Viana¹⁹ para Coromandel e também que o mesmo tomasse ciência dos fatos dificultosos da política municipal que chegou ao ponto de Abadia dos Dourados cogitar a suspensão do pagamento de impostos como represália. Tais acontecimentos foram mencionados por Osório de Moraes no relatório de prestação de contas apresentado à Câmara Municipal referente ao exercício do ano de 1925.

Não guardo nenhum rancor de adversários políticos e nem tenho a estultice de querer que todos pensem de uma só maneira. Felizmente posso hoje congratular-me comvosco pela harmonia e paz edificadora que todos os comunicipes usufruem. É certo, entretanto, que no exercício de 1925 nem sempre as coisas se passaram assim. De certo tempo a esta parte, graças a Deus, tenho podido trabalhar pelo progresso do municipio de Coromandel. Digo que tenho podido trabalhar porque até Abril do anno que acaba de findar-se somente softri, pois fostes testemunhas da lamentável deslealdade com que fui tratado por certa parte do povo de Abbadia dos Dourados, a qual iludida por promessas vãs, chegou a querer impugnar o pagamento de impostos municipaes, fomentando ódio e se esforçando por implantar a desordem no novo município. Sem motivo que justificasse tão grosseira atitude, os meus inimigos gratuitos lançaram mão da calúnia. Mas, em determinado momento, a calúnia

¹⁸ O estabelecimento de que se trata é o Grupo Escolar Osório de Moraes, primeiro GE da cidade, criado em 22 de fevereiro de 1932 por meio do Decreto n. 10.254 e de modo a esclarecer que o objeto deste estudo é o terceiro Grupo Escolar da cidade, José Emílio de Aguiar.

¹⁹ Fernando de Mello Viana nasceu em Sabará (MG) no dia 15 de março de 1878. Cursou Direito na Faculdade de Ouro Preto, foi nomeado promotor da comarca de Mar de Espanha (MG) em 1901 e, a partir de 1909, foi juiz de direito nas cidades mineiras de Conceição do Serro (atual Conceição do Mato Dentro), Santa Luzia do Carangola (atual Carangola), Uberaba e Pará de Minas. Assumiu a presidência de Minas Gerais em 1918. Em 1922, Melo Viana assumiu a Secretaria do Interior do estado. Foi presidente do estado de Minas Gerais de 1924 a 1926. Em 1945, foi eleito senador por Minas Gerais. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-biografico/fernando-de-melo-viana>. Acesso em: 2 jun. 2019.

friu-me em ponto de honra e, então, saí a campo com as provas na mão, com documentos irrefutáveis que são a imagem da verdade pura; contra “abaixo-assignados” em que um só indivíduo gerou dez e vinte assignaturas diferentes, qual novo decalhão em Pynha eu apresentei à mais alta autoridade do Estado documentos authenticos que provaram o contrario do que malevola e deslealmente allegavam. (sic) (MORAES, 1925a, s/p)

Em carta ao povo de Coromandel datada de 25 de abril de 1925 intitulada, “Appello ao povo do novo município da Villa de Coromandel. Paz, Concórdia e Progresso” (sic), Osório de Moraes conclama harmonia entre os distritos considerando a “trilogia estupenda” — paz, concórdia e progresso — como único caminho para as justas aspirações. A intenção do conteúdo também era de apresentar o aval do presidente Mineiro Melo Viana a favor de uma política de apaziguamento entre as duas localidades e de sua afirmação sobre a solidez da sede em Coromandel, “Não ha possibilidade de mudar sede do município, nada ha de verdade sobre isso [...]” (MORAES, 1925b, s/p).

A despeito de todos os confrontos e intrigas políticas que objetivavam o poder, as lideranças municipais buscavam melhoramentos visando a perpetuação de suas famílias na política local. Em 1925 o prefeito Osório de Moraes mencionou no relatório apresentado à Câmara Municipal de Vereadores as obras já realizadas em seu primeiro ano de mandato, dentre elas, a construção da linha telefônica de Coromandel a Abadia dos Dourados, alguns consertos nas ruas que ainda não possuíam calçamento. Destacou a participação de um empresário coromandelense, senhor Emiliano Ferreira de Resende, que mantinha com seus recursos há dois anos energia elétrica por meio de motor a vapor e deixava a ressalva que devido ao rápido desenvolvimento da localidade a energia fornecida era insuficiente.

Somente dez anos mais tarde o serviço de fornecimento de energia elétrica estava a cargo da prefeitura de Coromandel, o qual passou por uma importante reforma no ano de 1937 para uma grande ampliação da rede e passando a alcançar os subúrbios mais afastados. Nesse momento a cidade contava com abastecimento de água potável e rede de esgoto. As edificações centrais eram de bom gosto arquitetônico, havendo bons prédios particulares e públicos. Havia algum esforço para realizar melhorias na cidade, algumas ruas eram cascalhadas e estavam sendo construídos os meios fios, conforme pode ser observado na Figura 4.

Figura 4. Cruzamento da Rua Artur Bernardes com Olegário Maciel, Centro de Coromandel —
Década de 1930/1940



FONTE: dados da pesquisa²⁰.

O jornal “O Triangulo” de 28 de agosto 1939 em sua edição de n. 508, dedicou uma matéria especial sobre os melhoramentos do município de Coromandel que na época tinha como prefeito municipal o Dr. Ermiro Rodrigues Pereira o qual foi enaltecido e homenageado pelo jornal.

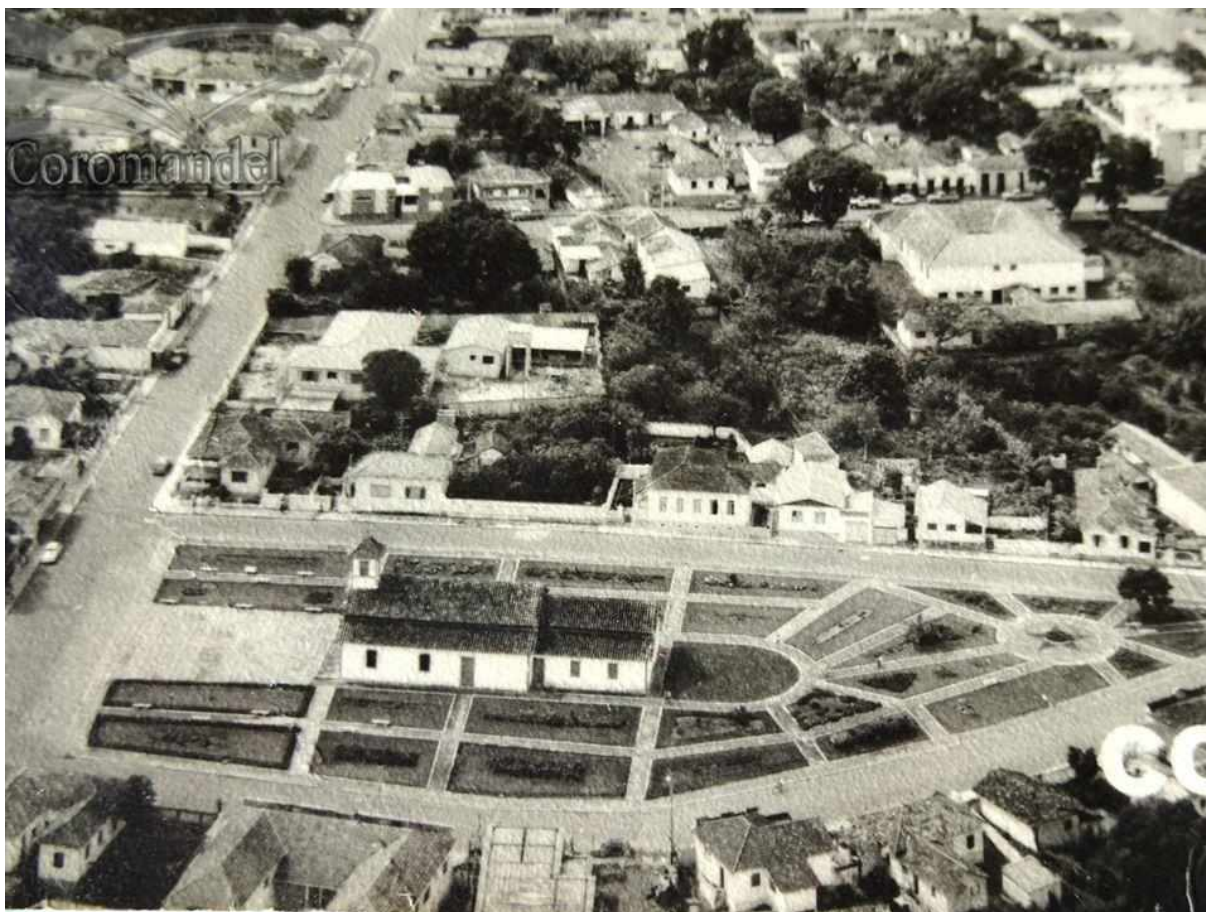
Dentre os melhoramentos a praça central Dom Eduardo foi “ajardinada” e diversas obras de urbanismo foram realizadas tornando mais agradável o aspecto da cidade.

A praça central representava um importante espaço urbano de convivência entre os moradores da cidade. Era comum a prática dos passeios e encontros entre amigos na praça.

Além disso, localizava-se na praça Dom Eduardo a Igreja Matriz de Santana, que compunha o cenário religioso da cidade, como nota-se na Figura 5. Dada a sua relevância no âmbito histórico-cultural o prédio faz parte do rol de bens protegidos pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA).

²⁰ Fotos antigas de Coromandel. Disponível em: <https://www.facebook.com/CoromandelMg/photos/a.451180014923161/454345824606580/?type=3&theater>. Acesso em: 09 dez. 2019

Figura 5. Foto aérea do entorno da Praça Dom Eduardo, praça principal da cidade — Década de 1930/1940



FONTE: dados da pesquisa²¹.

Ao prefeito municipal Dr. Ermiro Rodrigues Pereira, que foi mencionado com elogios pelo jornal em razão de suas obras, também foi atribuído o apaziguamento das velhas rivalidades entre as duas localidades que formavam o município, Coromandel e Abadia dos Dourados, pelo fato de sua proximidade com colega de profissão, médico e político doutor Calil Porto, subprefeito de Abadia dos Dourados.

Em outro momento, não menos agitado da política municipal, a consideração e o afeto pela população pobre possivelmente dava credibilidade aos candidatos e demonstrava suas as boas intenções em governar também para os interesses dessa classe.

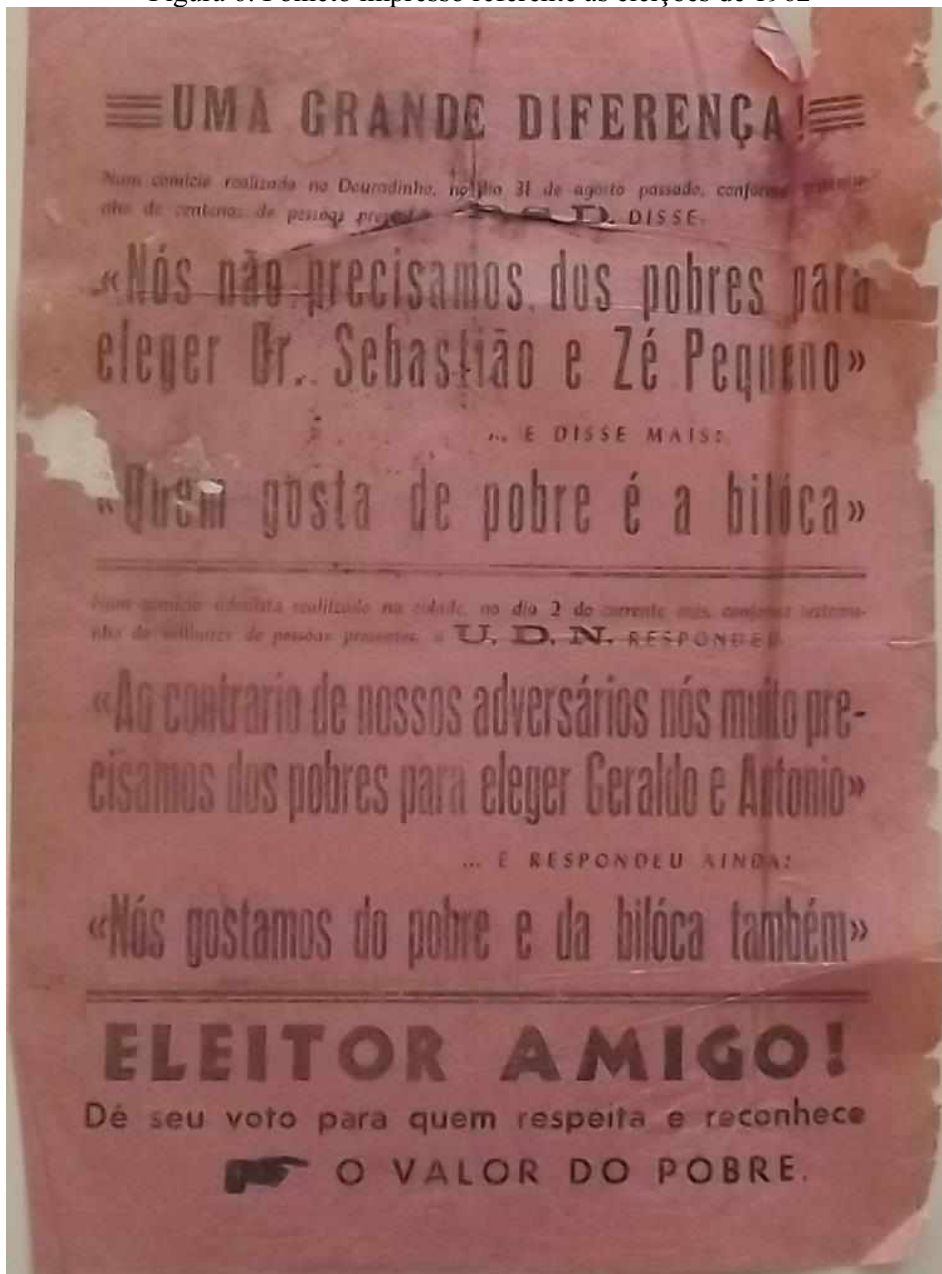
Nas eleições de 1962, o PSD lançou a candidatura de Dr. Sebastião²² à prefeitura

²¹ Fotos antigas de Coromandel. Disponível em: <https://www.facebook.com/CoromandelMg/photos/a.451180014923161/454345824606580/?type=3&theater>. Acesso em: 09 dez. 2019

²² O entrevistado E2 menciona algumas palavras sobre o Dr. Sebastião Machado, “[...] médico dedicado, foi prefeito em Coromandel de janeiro de 1963 a janeiro de 1967. Importante filho de nossa cidade que sempre governou e exerceu sua profissão com amor e zelo para com os mais pobres”.

de Coromandel. O UDN que também apresentou seu candidato publicou um folheto contendo suposta frase dita em comício realizado pelo PSD, “Nós não precisamos dos pobres para eleger o Dr. Sebastião e Zé Pequeno”, e para cativar a população pobre declara que “Ao contrario dos nossos adversários nós muito precisamos dos pobres para eleger Geraldo e Antonio. Nós gostamos dos pobres [...]” (Folheto impresso referente às eleições de 1962). A tentativa do UDN de atravancar a campanha de Dr. Sebastião e conquistar a estima e, por conseguinte os votos da população carente, não obteve êxito. O PSD venceu as eleições de 1962, conforme Figura 6.

Figura 6. Folheto impresso referente às eleições de 1962



FONTE: Acervo Casa da Cultura de Coromandel.

No movimento de melhoramentos o poder legislativo da cidade de Coromandel na década de 1967, por meio da Câmara Municipal de Vereadores, entendeu que deveria estatuir sobre os comportamentos da população coromandelense como modo de melhorar as relações urbanas. Foi aprovada em 15 de dezembro de 1967 a Lei n. 379, que instituiu o “Código de posturas do município”²³, que continha as medidas de polícia administrativa sob a responsabilidade do município em matéria de higiene, ordem pública e funcionamento dos estabelecimentos comerciais e industriais, estatuidos as necessárias relações entre o poder público local e os munícipes. O dever de velar pela observância dos preceitos estabelecidos no código foi incumbido ao prefeito e aos funcionários municipais.

Podemos inferir que a ocasião política que vivia o Brasil a partir de 1964, período sob a rigidez do Regime Militar, pode ter influenciado a criação do código de posturas de Coromandel, que possuía 185 artigos em 25 longas páginas de normativas comportamentais prescritas com riquezas de detalhes a serem cumpridas por todos os coromandelenses sob pena de multas e outras punições em caso de infração.

Dentre os diversos assuntos incluídos no código, o capítulo I do Título III — Da moralidade e do sossego público — proibia banhos nos rios, córregos ou lagoas do município, exceto nos lugares designados pela prefeitura como próprios para banhar ou para esportes náuticos, e ainda ressaltava que os praticantes de esportes ou banhistas deveriam trajar-se de roupas apropriadas. Tal medida pode ter impactado nos costumes dos banhistas da época, já que Coromandel é berço de um grande número de cachoeiras e rios.

O código também determinava o horário de funcionamento dos estabelecimentos comerciais. O artigo n. 176 estabelecia o horário de abertura seria às 8 horas e o fechamento às 18 horas nos dias úteis e aos domingos e feriados os estabelecimentos deveriam permanecer fechados, exceto os postos de gasolina e funerárias, que poderiam funcionar qualquer dia.

A diversidade de temas presentes no regramento do código, a exemplo do que foi exposto, expressa o alargamento do poder das lideranças municipais sobre a população.

²³ Fonte: Livro n. 3 Leis Sancionadas, 297/65 a 444/69. Câmara Municipal de Coromandel.

1.3.1 Ações educativas: o partilhar do “pão da inteligência”

No campo da história da educação primária do município, os fatos registrados remontam ao início do século XX. Em 27 de fevereiro de 1912, o jornal “O Pharol” noticia por meio do diretor em exercício da Secretaria de Interior, Raymundo Felicissimo de P. Xavier, a abertura do edital de concurso para provimento definitivo dos cargos de professores para escolas singulares — distritais e rurais — de lugares de adjuntos a escolas isoladas. Na relação das escolas distritais a que se referia o edital constava na seção da cidade de Patrocínio a “Escola Mixta de Nossa Senhora do Patrocinio do Coromandel” e a “Escola do sexo masculino de Nossa Senhora do Patrocinio do Coromandel”. No entanto, Valadares (2000) relata que em 15 de janeiro de 1927 foi instalada a escola mista de Coromandel, com presença de pessoas de notória importância no município. O funcionamento seria em dois turnos, contemplando três salas de aula e restrito número de matrículas em razão do pequeno espaço da escola.

O novo regulamento de ensino primário aprovado pelo decreto n. 6.655 de 19 de agosto de 1924 em seu artigo n. 6, no mandato de Fernando de Mello Viana, estabeleceu o registro das escolas particulares e municipais como condição necessária ao seu funcionamento. Foram tomadas as providências pela Secretaria do Interior, a qual registrou até 30 de junho do ano de 1925 um total de 1610 escolas; dessas, 737 eram municipais e 873 particulares. Nessa regularização somavam na Villa de Coromandel 7 escolas²⁴. Um ano depois, o quadro demonstrativo da secretaria do interior mostrou um acréscimo de 1 escola para a Villa, totalizando 8 escolas, sendo 4 municipais rurais, 1 particular urbana e 3 particulares rurais²⁵.

Nesse mesmo ano em que houve uma primeira medida de registro das instituições escolares mencionada anteriormente, o prefeito Osorio de Moraes, em relatório apresentado à Câmara Municipal de Coromandel, relatou na seção “Instrução” — atribuída por ele como “pão da inteligência” — as ações efetivadas neste ano de 1925 e as perspectivas para o ano seguinte:

Tenho, por minha parte, o maior interesse em difundir o ensino no município, certo de que a instrução é a base do progresso verdadeiro. Foram creadas duas escolas municipaes: a do povoado de Santa Clara, no Districto da Villa, e provida pelo professor Horacio de Moura Filho e a do povoado de Côrte, em Abbadia dos Dourados, a qual não está ainda provida

²⁴ Relatório dos Presidentes dos Estados Brasileiros (MG), 1925, p. 102-103.

²⁵ Relatório dos Presidentes dos Estados Brasileiros (MG), 1926, p. 142.

por falta de professor [...] A camara subvenciona, também, a escola da Fazenda Coqueiro, regida pelo professor Espiridião Pereira dos Santos. A Caixa escolar Dr. Mello Vianna, desta villa, tem beneficiado os meninos pobres, facilitando-lhes o ensino. A Camara Municipal subvencionou este instituto com 200\$000 no eercicio de 1925 e já lhe votou o auxílio de 400\$000 para o exercicio de 1926. A verba *instrucção* foi contemplada com dois contos e quatrocentos mil reis (2:400\$000), no exercicio próximo findo e com 3:600\$000 no exercicio de 1926. A população escolar da Villa Coromandel não satisfaz plenamente o ensino que o Estado actualmente proporciona, pois, os professores interinos, por muito dedicados que sejam, ficam aquem do que exigem a technica do ensino. Foi para sanar essa falta que pedi ao Exmo. Sr. Dr. Mello Vianna, presidente do Estado e ao Exmo. Sr. Sandoval de Azevedo, Secretario do Interior, a criação de um grupo escolar nesta localidade. S.S. Exs. acolheram com attenção o meu pedido e creio que em breve teremos esse grande beneficio que o governo benemerito do Sr. Presiente Mello Vianna não nos regateará. (sic) (RELATÓRIO MUNICIPAL RELATIVO AO EXERCÍCIO DE 1925, p. 5-6, grifo do autor)

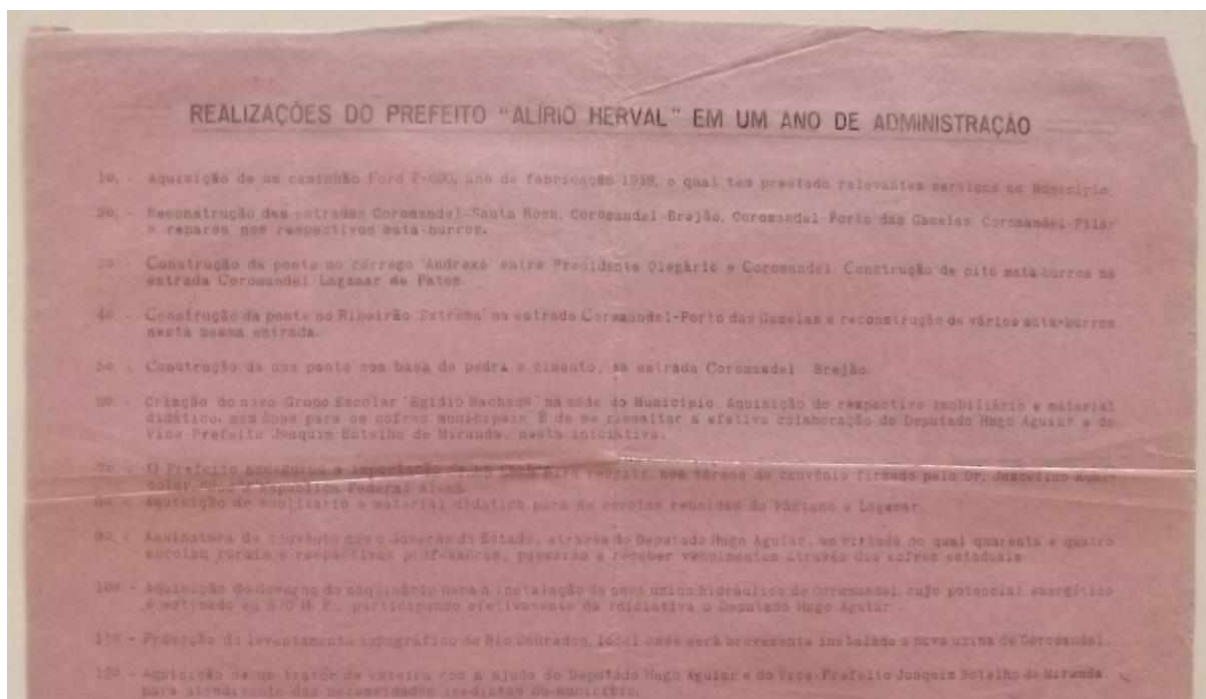
A cidade viveu nessa época momento de busca por melhoramentos também no campo da instrução. Pelo documento, percebe-se que os Grupos Escolares eram instalados com o discurso de se ofertar a educação aos menos favorecidos, porém, nem sempre isso acontecia. A Caixa escolar²⁶ ganhou um aumento de 100% da verba já direcionada ao instituto no ano de 1925 que passou de duzentos mil reis para quatrocentos mil reis para o ano seguinte. Do mesmo modo, porém em menor percentual, a verba destinada á instrução de um modo geral obteve um aumento no orçamento para o ano de 1926 de 50%.

No mesmo relatório, o prefeito Osorio de Moraes informava a insuficiência e deficitária oferta do ensino à Coromandel por meio do Estado e pleiteava junto ao presidente do Estado Mello Viana a criação do primeiro Grupo Escolar desta localidade, que somente se concretizou sete anos mais tarde com o GE Osório de Moraes.

Era recorrente em Coromandel a publicização dos atos administrativos do poder executivo em folders e cartilhas para a população e Câmara Municipal de Vereadores como modo de prestação de contas e também continuidade do trabalho político para futuras candidaturas.

²⁶ A Caixa Escolar foi um dispositivo criado para prestar assistência a alunos carentes, tema que será discutido no capítulo II.

Figura 7. *Folder* informativo sobre as realizações do prefeito Alírio Herval — 1960



FONTE: Acervo Casa da Cultura de Coromandel²⁷.

Nessa lógica de levar a público os feitos, o prefeito eleito para o mandato que teve seu início em 1959, senhor Alírio Herval, divulgou algumas de suas realizações, datadas de fevereiro de 1960. Dentre elas, no que diz respeito à educação, citou: a reconstrução do prédio onde funcionava a escola rural de Chapadão; a criação do novo Grupo Escolar da cidade, “Egídio Machado”, com aquisição do respectivo mobiliário e material didático, por meio do apoio de Hugo Aguiar²⁸; a assinatura de um convênio com governo de Estado para que 44 escolas rurais do município e as professoras que nelas trabalhavam pudessem receber os vencimentos pelos cofres estaduais, também por intermédio do deputado Hugo Aguiar; foram criadas e instaladas, com o auxílio do mesmo deputado, as escolas reunidas do povoado de

²⁷ A imagem da Figura n. 7 foi anexada ao texto para ilustrar o modo de comunicação mais utilizado pelos prefeitos. Em razão de baixa qualidade da imagem decorrente de fragilidade na conservação e deste modo apresentar-se ilegível, as principais realizações na área educacional foram transcritas conforme segue no texto.

²⁸ Importante personalidade política mineira com efetivo trabalho especialmente direcionado a Coromandel, “Hugo Aguiar nasceu em Araguari (MG) no dia 1o de março de 1928, filho do político José Emílio de Aguiar e de Carmem Porto Aguiar. Advogado e proprietário de terras que iniciou suas atividades políticas como vereador em Coromandel (MG), pela legenda do Partido Social Democrático (PSD). Exerceu o mandato em duas legislaturas, tendo ocupado a presidência da Câmara Municipal. No governo de José Francisco Bias Fortes (1956-1961), foi chefe do Gabinete do secretário do Interior e Justiça, José Ribeiro Pena, nos anos de 1956 e 1957. Em outubro de 1958, foi eleito deputado estadual em Minas Gerais” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Hugo Aguiar*. Verbete biográfico.). Hugo Aguiar viabilizou vários melhoramentos para a cidade de Coromandel, dentre os quais destacamos, em razão da dimensão de interesse para esta pesquisa, a criação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, que foi creditado em seu rol de conquistas para a cidade, o qual recebeu o nome de seu pai.

Pântano, que faz parte do município de Coromandel; foi construído um prédio para funcionamento de uma escola rural na comunidade pertencente à Coromandel, denominada Santa Clara; e provido auxílio à escola rural de Santo Antonio²⁹. Organizamos um Quadro contendo a relação das escolas antigas rurais³⁰ de Coromandel.

Quadro 4 . Escolas rurais antigas de Coromandel

N.	NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE
01	Escola Municipal Miguel Correa	Arcos
02	Escola Municipal Solano Luiz de Faria	Barreiro dos Limas
03	Escola Municipal Tiradentes	Boa vista
04	Escola Municipal Manoel Vieira	Bonito de Baixo
05	Escola Municipal Presidente Kennedy	Bonito de Cima
06	Escola Municipal Dr. Rubens de Castro *	Brejão de Baixo
07	Escola Municipal Padre Eustáquio	Butiti de Cima
08	Escola Municipal Santa Isabel	Cachoeira
09	Escola Municipal Antonio Rodrigues	Campo-CPA
10	Escola Municipal Dr. Hugo Aguiar	Canhambola
11	Escola Municipal Padre Lázaro Menezes	Cantil
12	Escola Municipal Alice Leopoldina	Chagas
13	Escola Municipal Padre Timoteo	Chapadão dos Borges
14	Escola Municipal São Miguel	Chapadão do Pau Terra
15	Escola Municipal N. Senhora das Graças	Buriti de Baixo
16	Escola Municipal Machado de Assis	Charneca
17	Escola Municipal Santa Rita	Conceição/Fulgiminas
18	E. Municipal Teófilo Rodrigues de Souza	Cruzeiro do Rio Preto
19	Escola Municipal Dom Bosco	Douradinho
20	Escola Municipal Pedro Luis	Douradinho de Cima
21	Escola Municipal João Machado Júnior	Douradinho de Baixo
22	Escola Municipal Dr. Sebastião Machado	Duas Pontes
23	Escola Municipal Joaquim Pedro de Freitas	Espinho
24	Escola Municipal Venceslau Brás	Fábrica
25	Escola Municipal Antonio de Pádua Goulart	Fazenda Cachoeira/Gamelas

²⁹ Dados da Pesquisa. Acervo Casa da Cultura de Coromandel.

³⁰ O único registro constante do rol de escolas existentes em Coromandel no período em estudo foi cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Coromandel. Das instituições relacionadas, as que encontravam-se em atividade foram regularizadas por meio do Decreto n. 316 em 30 de dezembro de 1975. Com relação às demais, não foram encontradas outras informações como data de criação ou dados de funcionamento. Ainda que ausentes tais informações essenciais, entendemos que seria relevante a exposição das “escolas antigas” e suas localidades para a sinalização da força do movimento rural de Coromandel.

26	Escola Municipal São José	Ferreiros
27	Escola Municipal Maria Auxiliadora	Forquilha
28	Escola Municipal São Sebastião	Gamelas
29	Escola Municipal Oliveiros Aguiar*	Marques/Chapadão do Pau Terra
30	Escola Municipal N. Senhora Aparecida	Mateiro
31	Escola Municipal Fernão Dias	Mateiro de Santa Rosa
32	Escola Municipal Antonio Preto	Morro Alto
33	Escola Municipal Sebastião N. e Silva	Moura
34	Escola Municipal Irineu Marra da Cunha	Olhos D'água
35	Escola Municipal Padre Dalla Riva	Pereiras
36	Escola Municipal Geralda Araújo	Perobas
37	Escola Municipal Nelson Afonso Cortes	Poções
38	E. Municipal Leôncio Rodrigues de Souza	Rio Preto do Meio
39	Escola Municipal Olímpia Alves de Souza	Santa Clara
40	Escola Municipal Joaquim Aguiar	Santo Antonio da Lage
41	Escola Municipal São Francisco Xavier	Santo Antonio da Lage
42	Escola Municipal Sebastião Ricardo	Santo Inácio
43	Escola Municipal Humberto de Campos*	Santo Inácio de Baixo
44	Escola Municipal Afonso Côrtes	Rio Preto dos Afonsos
45	Escola Municipal São Benedito	Posses
46	Escola Municipal N. Senhora da Conceição	Catitu/Córrego Fundo
47	Escola Municipal João Jacinto da Silva	Planac
48	Escola Municipal Santa Bárbara	Tamaborete
49	Escola Municipal Bino Sucupira	Trombetas
50	Escola Municipal 7 de Setembro	Taquara
51	Escola Municipal José Silvério	Vassouas
52	Escola Municipal Lázaro Ricardo da Silva	Vereda
53	Escola Municipal Joana D'arc	Mata dos Queiroz
54	Escola Municipal XV de Novembro	Coqueiros
55	Escola Municipal Nair Rosa	Muquém
56	Escola Municipal José Machado da Silva	Salto
57	Escola Municipal Santa Rita	Minasilk/Fulgiminas
58	Escola Municipal João Batista Franco	São Mateus
59	Escola Municipal Maria Adalci de Araújo	Mouras/Minasilk
60	Escola Municipal Padre Eustáquio II	Lemes
61	Escola Municipal João Borges	Santo Antonio da Taquara

* Escolas rurais antigas em atividade até o ano de 1975 regularizadas por meio do Decreto n. 316 de 30 de dezembro do mesmo ano.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Coromandel.

Coromandel somava, no final da década de 1960, um número expressivo de escolas municipais rurais; conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, 61 escolas, das quais cerca de 47 delas tinham a merenda assegurada por meio de convênios firmados entre a prefeitura e órgãos estaduais³¹. O elevado contingente de escolas rurais existentes no município pode estar relacionado ao alto percentual da população rural de Coromandel, o que demandava maior empenho na instalação de escolas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5. Cotejamento entre a população urbana e rural de Minas Gerais e de Coromandel — censos de 1950–70

CENSO/ GRAU	POPULAÇÃO DE MINAS GERAIS	%	POPULAÇÃO DE COROMANDEL	%
<i>Censo de 1950</i>	5.397.738 rural	69,94	13.794 rural	83,05
	2.320.054 urbana	30,06	2.815 urbana	16,95
Total	7.717.792		16.609	
<i>Censo de 1960</i>	5.832.489 rural	60,39	10.324 rural	64,63
	3.825.249 urbana	39,61	5.648 urbana	35,37
Total	9.657.738		15.972	
<i>Censo de 1970</i>	5.427.115 rural	47,24	13.053 rural	64,94
	6.060.300 urbana	52,76	7.045 urbana	35,06
Total	11.487.415		20.098	

FONTE: Censos do IBGE, 1950, 1960, 1970.

De acordo com o quadro apresentado, a primeira observação pontuada foi a diminuição da população total de Coromandel dos anos de 1960 em relação ao censo do ano de 1950. É possível afirmar que a ocorrência se deu em razão da emancipação do distrito de Abadia dos Dourados constituído distrito sede, instalado em 01 de janeiro de 1949 e somente submetido à divisão territorial datada de 01 de julho de 1960, de modo que seu quantitativo de habitantes foi registrado separadamente de Coromandel no censo de 1960.

O percentual de população rural expresso em 83,05% no censo de 1950 incluía os moradores de Abadia dos Dourados. Em decorrência desse fator a realidade de moradias de Coromandel aparentemente se diferiu de Minas Gerais, que registrou 69,94% de residentes rurais. Entretanto, os resultados do censo de 1960 da cidade apresentam similitudes com os números do estado. Coromandel, do mesmo modo que Minas Gerais, possuía cerca de 60% de seus habitantes na zona rural.

³¹ A afirmação sobre a existência de convênios firmados entre o governo do Estado e o município de Coromandel em favor do ensino primário rural data desde 17 de fevereiro de 1951, conforme Lei municipal n. 04, registrada no livro de Leis Sancionadas n. 01 da Câmara Municipal de Coromandel, página 3. Também foram encontrados registros de convênios específicos para merenda escolar rural no Boletim Municipal. Órgão oficial da Prefeitura Municipal de Coromandel. Julho de 1969. Ed. n. 2. Ano 1. Acervo: Casa da Cultura.

Cumpra-se notar no censo do ano de 1970 que houve uma estabilização da população rural da cidade em relação a 1960, ao passo que, em Minas Gerais, o quadro 3 registra uma diminuição de aproximadamente 13% da população rural.

Diante da permanência da maioria da população rural de Coromandel apresentada no quadro 3, fez-se necessário investir na criação de escolas rurais, o que justifica o alto número de escolas rurais existentes no período, conforme exposto no quadro 2.

Os esforços municipais na criação e manutenção de escolas certamente concorreram para o aumento da população que sabia ler e escrever. A tabela 4 apresenta o cotejamento dos dados referentes aos censos de 1950 a 1970. Com o intuito de realizar uma análise mais aproximada dos fatos, as décadas anteriores não foram incluídas na tabela pelo fato de que nos censos desse período constavam as informações de Abadia dos Dourados, que fez parte do município de Coromandel até a data de 27 de dezembro de 1948, quando foi emancipada.

Tabela 4. População de Coromandel capaz de ler e escrever – censos de 1950-70

CENSO	POPULAÇÃO TOTAL	SABIAM LER E ESCREVER	%
1950	16.609	5.127	30,87
1960	15.972	7.713	48,29
1970	20.098	11.826	58,84

FONTE: Censos do IBGE, 1950, p. 79,104; 1960, p. 90, 114; 1970, p. 191-192.

Verificamos a partir da tabela acima que em 20 anos ocorreu um aumento de 27,97% das pessoas que sabiam ler e escrever para um crescimento populacional de 17,35 pontos percentuais, o que representou discreta diminuição do analfabetismo.

O ensino primário em Coromandel na década de 1960, período de que trata o recorte deste estudo, além das muitas escolas rurais contava com três Grupos Escolares mantidos pelo estado; destes, o terceiro, criado em 1961, o Grupo José Emílio de Aguiar, objeto desta pesquisa.

Outras modalidades de ensino compunham o quadro educacional da cidade nesse período. Em 11 de junho de 1965, o secretário de Estado da educação de Minas Gerais, José Maria Alkimim, concedeu autorização para o funcionamento do Colégio Normal de Coromandel a partir desta data e validou os atos escolares praticados nos anos que antecederam o reconhecimento oficial. Nesse mesmo ano foi criado o Ginásio Estadual Joaquim Botelho por meio da Lei n. 3.995 de 27 de dezembro. Em 1969, por meio da Lei municipal n. 420, a prefeitura destinou auxílio para a construção de uma escola primária anexa à normal. Coromandel também contava com uma escola técnica para a formação de

técnicos em contabilidade, a Escola do Comércio Local, que foi legalmente reconhecida pelo Ministério da Educação por meio da Diretoria do Ensino comercial de Minas Gerais, em 1969, com registro dos diplomas dos primeiros técnicos em contabilidades formados pela escola³².

De acordo com nosso levantamento documental, o cenário escolar do município de Coromandel resume-se no quadro que segue, exceto o contingente de escolas rurais já organizadas no Quadro 1.

Quadro 6 . Cenário Escolar do município de Coromandel —1912-70

	ANO	INSTITUIÇÃO	OBSERVAÇÃO
01	1912	Criação da Escola Mixta de Nossa Senhora do Patrocínio do Coromandel” e a “Escola do sexo masculino de Nossa Senhora do Patrocínio do Coromandel”	Segundo informava o Jornal “O Pharol”.
02	1925	07 escolas na Villa de Coromandel	Secretaria do Interior.
03	1926	8 escolas, sendo 4 municipais rurais, 1 particular urbana e 3 particulares rurais	Secretaria do Interior.
04	1927	Instalação da Escola Mista de Coromandel	De acordo com Valadares (2000) em 15 de janeiro, três salas em dois turnos.
05	1932	Criação do Grupo Escolar Osório de Moraes	Decreto n. 10.254.
06	1959	Criação do Grupo Escolar Egídio Machado	Decreto n. 5.723.
07	1959	Escolas reunidas do povoado de Pântano	Conforme cartilha de publicização dos atos administrativos do poder executivo.
08	1961	Criação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar	Decreto n. 6.164.
09	1965	Ginásio Estadual Joaquim Botelho	Lei n. 3.995.
10	1965	Colégio Normal de Coromandel	Autorização de funcionamento pelo Departamento de Educação do Estado.
11	1969	Escola primária anexa á Normal	Por meio da Lei municipal n. 420, a prefeitura destinou recursos para a construção da escola.
12	1969	Escola do Comércio Local	Reconhecida pelo Ministério da Educação, por meio da Diretoria do Ensino comercial de Minas Gerais.

FONTE: Dados da Pesquisa.

O empenho do poder público municipal na década de 1960 com a escolarização da população de um modo geral, ganhou contornos de democratização do ensino, se levada em conta a expansão tanto das escolas da zona rural quanto urbana, a criação de outras

³² BOLETIM MUNICIPAL. *Já reconhecido o Colégio Comercial e registrados os respectivos diplomas*. Nov/Dez de 1969, ano 2, ed. 06. Acervo Casa da Cultura de Coromandel.

modalidades de ensino e a preocupação com os moradores com baixo capital socioeconômico e cultural da cidade. Em nota, o Boletim Municipal de julho de 1969 publicou um levantamento geral dos bairros carentes da cidade que foi realizado pelo “Movimento Supra”³³, que entrevistou 351 famílias, um total de 2.200 pessoas, sendo 631 adultos e 1.569 crianças; foi constatado que a situação econômica, educacional e sanitária daquelas famílias “era das mais baixas possíveis”. Os números sobre a falta de escolarização e a precariedade das condições de vida eram alarmantes, sendo que dentre os 631 adultos entrevistados apenas 6,5% possuía ensino primário completo, 70% do total de pessoas bebiam água sem filtrar e quase 100% não procuravam um dentista por falta de condições financeiras.

A proposta desta seção em narrar os fatos históricos que construíram a trajetória de Coromandel desde seu surgimento até os anos finais da década de 1960 nos campos político, econômico e principalmente educacional com realce no ensino primário, se deparou com os limites de fontes documentais que poderiam alargar o conhecimento dos fatos. Em entrevista, o participante E2 revelou uma possível justificativa:

A história de Coromandel é muito falha. Você sabe o que já aconteceu? Por volta de 1940 o sobrinho do Dr. Sebastião Machado era funcionário da prefeitura, e eram poucos funcionários. Pra você ter uma ideia, a Secretaria de Educação não tinha mais que duas funcionárias, era assim o mínimo do mínimo, e esse rapaz era um guardião da prefeitura. Ele tomava conta de tudo, e ficou tuberculoso e desorientava pra queimar todo o acervo da prefeitura. Colocou fogo em tudo, tudo quanto era livro e papel.

Ao que se pode compreender sobre o curso histórico da cidade — concernente à educação —, a década de que trata este estudo, 1961 a 1971, representou intensa movimentação com vistas à democratização do ensino em concordância com o que acontecia em todo o Brasil, conceito que perpassa por delicada análise, e para uma melhor compreensão:

Devemos ter em mente que o ensino, quando voltado para as massas, traz a reboque problemas de ordem estrutural que merecem ser vistos com mais acuidade, entre eles: a questão dos investimentos em educação e instrução, o que se discutiu, para que se discutiu, como se discutiu, e,

³³ A respeito do “Movimento Supra”, não foram encontrados registros que pudessem revelar informações sobre seus membros, objetivos e campos de atuação. Em nota, o Boletim Municipal n. 2, de julho de 1969, relatou a interação do movimento com a administração municipal com fins de buscar medidas para a melhoria de vida da população dos bairros mais carentes e teve como meta inicial a construção de um Grupo Escolar no bairro Vila Branca, a instalação de cantinas gratuitas e de um gabinete dentário que pudesse atender gratuitamente os moradores com baixo capital socioeconômico do bairro.

principalmente, verificar qual a meta a ser atingida e o que se esperava dessas propostas de projetos de ensino [...] (SOBRINHO; FILHO, 2002, p. 127).

A atenção das lideranças políticas em oportunizar escolarização para as camadas mais pauperizadas da população ficaram evidentes se considerado o grande número de escolas primárias rurais e ainda os três Grupos Escolares existentes na cidade nesse período. Em contrapartida, a discreta diminuição do analfabetismo sugere fragilidades no efetivo projeto de expansão para a escolarização das massas.

1.4 Considerações parciais

Volver as vistas ao passado educacional de Coromandel — parte de uma visão histórica e ampla do Brasil e de Minas Gerais — demandou compreender a trajetória da instrução primária desde os primórdios da instrução no império com a Lei de Primeiras letras até as iniciativas republicanas que deram origem à modalidade dos Grupos Escolares, de que trata este objeto.

A educação ocupou um lugar central no período republicano. Concebida como instrumento de racionalização, a instrução primária nesse momento representava o poder da República por meio dos Grupos Escolares, no final do século XIX. Em outro momento, período do governo Vargas, a disseminação dos Grupos Escolares atendia à massificação do ensino. Nesse sentido, a demografia representou um fator dificultador em relação ao projeto de escolarização das massas e os desdobramentos desse aumento populacional modificou a demanda dos Grupos Escolares, que passaram a ser criados sem estrutura adequada e funcionaram de modo precário. Nota-se essa realidade na década de 1960, período de criação e funcionamento do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

A trajetória histórica da expansão e também da finalidade do ensino primário no Brasil foi sempre permeada de interesses políticos e econômicos — o que postulou a esta seção expor os meandros dos acontecimentos a fim de aclarar a compreensão da ambiência do objeto desta pesquisa — os quais nortearam as ações das lideranças políticas e religiosas.

Em uma perspectiva regional, Coromandel foi palco de disputas e embates desde sua emancipação. As forças políticas movimentaram-se em busca de melhoramentos para a cidade, inclusive no campo educacional. Os números apresentados revelam um aumento substantivo de escolas, principalmente as rurais, devido ao percentual de habitantes da zona rural permanecer sempre superior ao de moradores da zona urbana.

A atenção das lideranças políticas em oportunizar escolarização para toda a população ficou evidente — haja vista que na década do recorte inicial desta pesquisa, 1960, registra-se a existência de três Grupos Escolares na cidade e ainda 61 escolas em funcionamento na área rural. Foi nessa ambiência social e política que se criou o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, terceiro grupo da cidade, que será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - GÊNESE, ESTRUTURA E SUJEITOS DO GRUPO ESCOLAR JOSÉ EMÍLIO DE AGUIAR

*Não preciso encarecer o valor da instrução.
Desde o início da minha administração para ella
tenho olhado como um dos mais sérios problemas.
O pão da intelligencia deve ser abundante, o livro
deve ser o amigo íntimo e inseparável de toda a
população escolar.*

— OSORIO DE MORAES, 1925

2.1 O início: a escola e o contexto sociopolítico de sua criação

Para desvendar os aspectos que constituíram a conjuntura do cenário da implantação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar no início dos anos de 1960, faz-se necessário expor a ambiência política que acomodou demandas e interesses na criação da escola, assunto que será abordado nessa seção.

A instrução pública primária tem representado para a cidade de Coromandel quesito importante para o progresso desde sua emancipação. Dentre os melhoramentos urbanos buscados pelas lideranças — fornecimento de energia elétrica, telefonia, calçamento das ruas, abastecimento de água e serviços de correio — a educação ocupou um lugar de grande interesse, presente nas metas da gestão pública desde o relatório apresentado pelo primeiro prefeito de Coromandel em 1925.

As disputas pela autoria da criação das instituições de ensino compuseram a história do município desde a instalação do primeiro Grupo Escolar em 1932, conforme relatado no capítulo anterior. Fazia parte do entendimento político a necessidade de perpetuar a memória da família e fortalecer o nome a fim de fortalecer o nome a fim de favorecer o seu capital político e obter êxito nas futuras eleições.

O jornal *Lavoura e comércio* da cidade Uberaba, em 18 de maio de 1936, publicou uma matéria sobre as eleições que seriam realizadas em junho daquele ano nos diversos municípios do Triângulo. Sobre Coromandel, descreveu que “[...] existem dois partidos: um, chefiado pela família Aguiar, que constitui o situacionismo e, outro, chefiado pelos Drs. Benedito Machado e Calil Porto. Este último, segundo noticiário dali procedente, parece

dispor da maioria eleitoral”³⁴. O prefeito em mandato vigente nesse ano era o sr. Joaquim Aguiar, razão pela qual o jornal categorizou o situacionismo. Os opositores do partido da família Aguiar eram dois médicos de Abadia dos Dourados, na data, distrito de Coromandel, o que mostra a permanência da antiga rivalidade entre os dois distritos que compunham o município.

A família Aguiar continuou por muitos anos seguintes atuante na política coromandelense. Hugo Aguiar, parente próximo de Joaquim Aguiar, foi proeminente viabilizador de obras em diferentes segmentos, porém, os registros os quais esta pesquisa teve acesso enfatizam sua atuação na educação. Em 23 de janeiro de 1961, por meio do Decreto 6.164, foi criado o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, resultado do trabalho do deputado Hugo Aguiar junto ao governador do estado. Para além da homenagem póstuma feita ao seu pai e levando em conta o contexto político da cidade, a decisão de instituir o sr. José Emílio de Aguiar como patrono da escola pode ter significado mais que um tributo, podemos apontar a intenção de Hugo Aguiar em fortalecer o nome da família e lançá-lo à posteridade.

Hugo Aguiar também foi o responsável pela criação do Grupo Escolar Egídio Machado, o segundo grupo desta cidade; além disso, viabilizou o processo de criação da Escola Normal de Coromandel, possibilitou junto ao governador do estado a aquisição de carteiras para o primeiro Grupo Escolar da cidade, fez doações de bolsas de estudo para alunos carentes da Escola Normal de Coromandel, que contava apenas com auxílio municipal, e ainda outras ações constantes juntamente com as citadas no acervo da Casa da Cultura de Coromandel.

A criação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar se deu nesse quadro de influência política da família Aguiar, envolto no espírito de continuidade e sobrevivência do nome. A busca pela exposição de motivos para a criação da escola em seu formato oficial não obteve êxito, porém relatos da participante E1³⁵ confirmam uma das razões pelas quais a escola foi criada. “Naquele tempo as escolas nem sempre tinham um motivo forte pra serem criadas, às vezes nem era por necessidade de vagas, acontecia de ser até mesmo por vaidade do político, pra colocar o nome da família e pra ter mais prestígio”. O jogo político na criação dos GEs foi também relatado por Rosa Fátima de Souza na realidade de São Paulo, “Motivações políticas podem ser apontadas como justificativas para a criação dos Grupos Escolares em

³⁴ LAVOURA E COMERCIO. *Como se vai processando a luta eleitoral no Triangulo Mineiro*. 18 de maio de 1936, ano XXXVII, ed. n. 7222.

³⁵ A entrevistada nasceu em 18 de outubro de 1941 na cidade mineira de Vazante. Normalista, atuou como professora e, posteriormente, como diretora do Grupo Escolar pesquisado.

determinadas localidades” (SOUZA, 1998, p. 93). A participação da entrevistada E1 confirma tais influências políticas.

Essa criação de grupos... Isso era um movimento político fortíssimo, tinha que ter um padrinho político muito forte, e esses padrinhos quando eles tinham o poder de influenciar um governador de conseguir criar uma escola, influenciar um secretário, ele não se dava a esse esforço de explicar o porquê. Ele precisava da escola e a necessidade dele prevalecia. A justificativa era a necessidade de um político de atender suas bases, essa era a alegação. E que nem sempre as escolas eram criadas por uma demanda violenta, tanto que o José Emílio funcionou inicialmente com poucas salas.

As questões motivadoras para a criação do GE José Emílio de Aguiar, de acordo com o depoimento da entrevistada E2³⁶, podem estar relacionadas à demanda de vagas, pois a escola já funcionava há algum tempo — com duas salas de aula — como anexo do primeiro Grupo Escolar de Coromandel, Osório de Moraes, criado em 1932, localizado no mesmo quarteirão do José Emílio. Esta é uma particularidade identificada na cidade, pois a maioria das escolas criadas para atender as camadas mais pauperizadas da população localizava-se em bairros de periferia. Essa afirmativa se apoia nos estudos de Faria Filho (2014) que retrata o movimento de apropriação da escola no meio urbano e utiliza as expressões de Veiga (1994), “cidade oficial” e “cidade das provisoriades”, em uma representação que reforça as desigualdades: grupos centrais para a população urbana civilizada e grupos de bairros para a classe menos favorecida.

Outro fator levantado pelo mesmo participante aponta questões de ordem social. A representação de uma escola sem prestígio socioeconômico e que atendia um público de menor poder aquisitivo e filhos de famílias simples foi posicionamento unânime entre todas as entrevistadas. Conforme o relato, o referido grupo possuía seis salas de aula somente e atendia aos filhos da elite coromandelense ou, em raríssimas exceções, alunos oriundo de famílias com baixo capital socioeconômico e cultural que possuíssem um alto grau de inteligência.

A elite era o “Osório de Moraes”, a elite da elite da elite, isso eu falo sem medo de errar. Uma criança pobre de nível social mais baixo que conseguia

³⁶ Nascida em Coromandel em 09 de junho de 1950, a entrevistada do sexo feminino atuou no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar como professora substituta quando ainda era estudante do curso de Normal e, posteriormente, assumiu a regência da sala de aula em 1967. Lecionou também no curso noturno.

matricular no Grupo da Lígia³⁷ e estudar lá tinha que ter um QI diferenciado, tinha que ser boa demais, porque mais medíocre não ficava. Os ricos e a elite que fossem medíocres ficavam. Então foi a escola elitizada. O José Emílio nasceu assim... A Lígia começou a não comportar, eram praticamente seis salas e no porãozinho funcionava uma biblioteca. Aí que criou o José Emílio, porque o Osório não comportava tudo e tinha um anexo no “Balança” funcionava um pouco de salas lá. E diante da carência de vagas criou-se o José Emílio lá.

A fala da entrevistada revela importante fato — além das questões socioeconômicas — para a compreensão da causa que poderia justificar a criação do Grupo José Emílio de Aguiar. O Grupo Escolar Osório de Morais, que tinha como diretora Lígia Rabelo, em razão do crescimento do número de matrículas e das poucas salas que possuía, utilizou o prédio “Balança mas não cai”³⁸ como um anexo onde funcionaram algumas salas de aula. A demanda por mais oferta de vagas e o fato de já estar em funcionamento um anexo de ensino primário foi um dos motivos apontados pela entrevistada E2 para a criação da escola.

Ainda sobre a discussão das diferenças socioeconômicas das duas escolas, a participante E2 expôs as condições de distinção de prestígio da representação social de cada instituição: “Os meninos de classe rica que tomava bomba na Lígia (GE Osório) [...] antes deles tomarem bomba transferia pro José Emílio. Porque tomar bomba no José Emílio denegria menos que tomar bomba na Lígia”. Podemos entender que havia certo cuidado em não “denegrir” a imagem do Grupo Osório de Morais, atribuindo os resultados insuficientes à escola de menor prestígio social.

Esse movimento socioeducacional desenhado nas narrativas dos participantes corrobora com o argumento de que a escola tenha sido criada para atender uma demanda de vagas para o ensino primário urbano, mas que desde o início de seu funcionamento estabeleceu uma representação social — escola para os menos favorecidos — que a distinguiu da primeira escola, vista como destinada para a elite, mesmo que o argumento para a criação de ambos tenha sido com a mesma finalidade: a escolarização das massas.

O Grupo Escolar José Emílio de Aguiar iniciou suas atividades tão logo foi criado pelo governador de Minas Gerais, José Francisco Bias Fortes, e pelo Secretário de Educação do Estado, Ciro de Aguiar Maciel, por meio do Decreto n. 6.164 de 23 de janeiro de 1961. O

³⁷ O Grupo Escolar mencionado pela participante com a denominação de Grupo da Lígia refere-se ao primeiro Grupo Escolar de Coromandel, Osório de Morais, criado por meio do Decreto nº 10.254, de 22 de fevereiro de 1932, o qual Lígia Rabelo exerceu a direção por vários anos.

³⁸ O prédio onde funcionou primeiramente o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, em razão de seu precário estado de conservação foi alcunhado pelos moradores de Coromandel de “Balança mas não cai” ou simplesmente “Balança”.

processo de implantação e expansão de escolas primárias ocorrido na Primeira República difere do movimento de expansão dos Grupos Escolares quanto ao contexto e objetivos da década de criação da escola aqui pesquisada.

Os traços da criticada educação para as elites ainda persistiam na realidade do contexto da escola em estudo. O contraste entre os privilégios para os filhos da elite e os obstáculos para os alunos de condição financeira desfavorável em Coromandel já se apresentavam desde o ingresso no ensino primário.

O funcionamento da escola iniciou em fevereiro de 1961 assim que foi criada, entretanto sua instalação formal se deu no dia 10 de agosto de 1961, com cerimônia realizada às nove horas da manhã. A ata de instalação registrou a presença de algumas autoridades, dentre elas a inspetora regional de ensino, Maria Lina Silva, o vigário da paróquia, Sr. Padre Lázaro Menezes, o promotor de justiça, Sr. Renato Cardoso, a diretora do Grupo Escolar Osório de Morais, Lígia Rabelo e a diretora do Grupo Escolar Egídio Machado, Maria do Carmo Coutinho. A solenidade se iniciou com o hasteamento da bandeira ao som do hino nacional e prosseguiu com os pronunciamentos; a abertura foi feita pela inspetora regional de ensino, Maria Lina Silva. Na sequência discursou o aluno do recém-instalado Grupo Escolar, Idelfonso de Freitas; em nome do corpo docente a palavra foi dada à professora Rita Pena de Sairre. Após algumas declamações de poesias feitas pelos alunos houve a participação de representantes dos outros dois Grupos Escolares criados anteriormente na cidade; em nome do Grupo Escolar Osório de Morais a aluna Maria Ângela Costa e, pelo GE Egídio Machado, a diretora Maria do Carmo Coutinho.

Os elementos que constituíram as solenidades de instalação dos dois Grupos Escolares, o primeiro, tido como escola da elite e o terceiro, objeto desta pesquisa, apresentaram diferenças e semelhanças.

I- Missa solene em uma das salas do prédio escolar, celebrada às 8 horas, pelo padre Ansfredo. II-Hasteamento da Bandeira Nacional, tendo sido cantado o hino pelas alunas do Grupo presentes na solenidade. III- Saudação à bandeira, pela aluna Selva da Silva Pena. IV-Hino nacional executado pela banda de música local (MACHADO, 1982, p. 10).

A menção que descreve brevemente a cerimônia de instalação da primeira escola relata a presença da banda de música local, o que não ocorreu com o terceiro, demonstrando o entusiasmo em receber o primeiro grupo da cidade. No que diz respeito às semelhanças, assim como no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar os aspectos nacionalistas, quais sejam, o hasteamento da bandeira e o entoar do hino nacional, e religiosos fizeram parte do evento.

A diretora designada para dirigir o novo estabelecimento foi a Sra. Olga Santos Rosa, pelo Secretário de Educação de Minas Gerais em 15 de março de 1961, conforme termo de posse lavrado quinze dias depois, diante da presença do inspetor municipal na data, Padre Lázaro Meneses. A Sra. Olga já exercia a função de diretora no estabelecimento desde a data de primeiro de fevereiro de 1961, data de início das atividades da escola.

Figura 8 . Termo de posse da primeira diretora — 1961

1

Termo de posse e compromisso da Diretora designada Olga Santos Rosa

Aos 30 (trinta) dias do mês de março de mil no, ecentos e sessenta e um perante mim Padre Lázaro Meneses, inspetor escolar municipal, depois de designada pelo Sr. Secretário da Educação, Minas Gerais de 15 de março de 1961 e ordem de posse determinada pelo Departamento de Educação, Minas Gerais de 26 de março do mesmo ano, tomou posse do cargo de Diretora designada do Grupo escolar "José Emílio de Aguiar" desta cidade, a professora Olga Santos Rosa, padrão M.E. que prestou o compromisso de bem servir a causa do Ensino.

A referida professora achava-se em exercício na direção do Estabelecimento desde 1º de fevereiro deste ano.

Por mandado 30 de março de 1961
 Padre Lázaro Meneses, Inspetor
 Olga Santos Rosa
 Diretora designada.

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

A escola iniciou o ano letivo de 1961 com 8 salas de aula — conforme a ata de instalação do ano letivo de 1961 em 10 de agosto —, sendo uma delas de 4ª série, duas de 3ª

série, uma classe de 2ª e 4 salas de 1ª série do ensino primário, conforme pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 . Relação de professores na data de instalação da escola, série e número de alunos que iniciaram o primeiro ano de funcionamento da escola — 1961

PROFESSORES	INÍCIO	SÉRIE	N. ALUNOS
Sonia de Lima da Mota Coimbra	01/02/1961	4ª	34
Rita Pena de Sairre	01/02/1961	3ª	37
Amélia Maria Resende	01/02/1961	3ª	37
Céres Pena Mundim	13/06/1961	2ª	41
Selma Tereza Barra de Moura	03/03/1961	1ª	35
Giselda Freitas Santos	01/02/1961	1ª	39
Cirene Boaventura	01/02/1961	1ª	36
Glaura Maria Silva	01/02/1961	1ª	35
Total de alunos			294

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

A partir da visualização da tabela 5 é possível afirmar que a maior demanda por vagas foi na primeira série do ensino primário, com 145 alunos matriculados, em números percentuais 49,32% do total de 294 alunos. A análise sobre a maioria do quantitativo de alunos comporem as classes de 1ª série nos permite intuir que o grande número de alunos na série mencionada poderia ser causado pela alta demanda, pela falta de escolas, mas também pelas altas taxas de repetência da época, fatores que podem ter influenciado esse resultado.

Ao que consta nos termos de posse da escola, os mesmos somente foram assinados em 12 de dezembro de 1961 para fins de regularização da situação das professoras e também da servente Onofra Batista Palhares e do porteiro Manoel Garcia da Rocha, que já se encontravam no exercício de suas funções desde 1 de fevereiro do mesmo ano.

As professoras primárias Sonia de Lima da Mota Coimbra, Amélia Maria Resende e Glaura Maria Silva, presentes no quadro docente das primeiras professoras da escola, foram transferidas do GE Osório de Moraes, conforme registrado nos termos de posse, ação em conformidade com o código do ensino primário. Podemos associar a coerência do fato da transferência com a fala da entrevistada E2 que mencionou a existência de um anexo do primeiro Grupo Escolar do qual originou o GE José Emílio de Aguiar. As demais professoras foram contratadas para ocupar as vagas abertas.

A organização do funcionamento da escola foi registrada no livro de ponto diário que continha, além dos horários de entrada e saída dos professores, da servente, do porteiro e da diretora, informações sobre os turnos, avisos de reuniões e as substituições de funcionários.

Verificamos então que a escola funcionava em dois turnos, o primeiro de 7h às 11h30min com as classes da 2^a, 3^a e 4^a séries e o segundo de 12h às 16h30min com as classes da 1^a série. O livro de ocorrência de professores confirma as anotações feitas pela diretora no livro de ponto e revelou um movimento de substituições significativo para o primeiro semestre do ano letivo, com destaque para a classe de 2^a série e uma classe de 1^a.

As professoras presentes na tabela 5 foram descritas na ata de instalação da escola, datada do dia 10 de agosto de 1961. Por essa razão alguns nomes que iniciaram o ano letivo não foram incluídos na tabela por estarem de licença na data; dentre eles, Arlene Maria Aguiar obteve sua licença autorizada a partir de 01 de fevereiro de 1961, para tratar de negócios, e foi substituída pela professora leiga³⁹ Cirene Boaventura. A professora Aida da Silva Pena entrou de licença a partir da mesma data de início do ano letivo, antes mesmo de ter seu nome inserido na lista, para fins de tratamento de saúde, e foi substituída por Selma Tereza Barra de Moura, que por sua vez também saiu de licença e deixou o cargo vago, que foi ocupado por Vanda Pimentel Barbosa. Algumas professoras contratadas nem chegaram a ter seus nomes na ata de abertura do ano letivo de 1961, outros apesar de inclusos na ata, logo foram substituídos e nem deixaram seu registro no livro de ponto diário.

Logo após a criação da escola foram adotados dispositivos para auxiliar o funcionamento da instituição e contribuir com a obra de aperfeiçoamento do meio escolar, alguns antes mesmo de sua instalação. No dia 06 de maio de 1961 foi fundada a Caixa Escolar — tema que será tratado a seguir —, tendo como primeiro presidente Dr. Renato Nunes Cardoso, pai de aluno e advogado. Destacou-se dentre os demais pais — grande parte era analfabeta e os demais possuíam somente o ensino primário, assunto que será tratado logo mais adiante — em virtude de ser um homem diplomado e, por essa razão, foi considerado pela direção como o mais viável. No mesmo ano foi criada a Biblioteca Infantil Pedagógica, sendo que em 01 de março de 1962 foi publicada a primeira edição do jornalzinho interno da escola, “O João Bolinha”, considerado como suplemento infantil e lugar de participação dos alunos nas matérias. Somente no terceiro ano de funcionamento da escola é que foi fundada a Associação de pais e mestres, na data de 03 de agosto de 1963, e sua primeira reunião registrada em ata foi no dia 11 do mesmo mês, sob a presidência do Sr. Oliveiros Aguiar.

Os dispositivos criados, quais sejam, a Caixa Escolar, a Biblioteca Infantil Pedagógica, o jornalzinho “O João Bolinha” e a Associação de pais e mestres, visavam

³⁹ A expressão “professora leiga” se destinava àquelas que exerciam a função a título precário, ou seja, sem a formação no curso normal e em caso de não haver professora normalista para assumir a regência da classe.

promover o exercício das várias formas de atividade social da comunidade escolar e atendiam ao objetivo descrito no código do ensino primário da Legislação mineira de 1962, Lei n. 2610 de 08 de janeiro, em seu Título V, art. 113, que tratava que as Instituições Escolares e Extraescolares deveriam “desenvolver nos alunos o instinto social, oferecendo-lhes oportunidades de exercer os sentimentos de sociabilidade, responsabilidade e cooperação” (MINAS GERAIS, 1962, s/p). O código previa no mesmo Título que a escola deveria manter estreito relacionamento com a comunidade a que pertencia, bem como trazer para seu interior as influências benéficas que reverberariam para a própria sociedade, em um sentido de aperfeiçoar, ou seja, não alterar, mas conformar as crianças à realidade social já estabelecida dentro de uma mesma ordem existente, reproduzindo as diferenciações sociais.

Art. 114 – A escola deverá manter íntimas relações com o meio social em que funciona, colaborando com as instituições complementares e auxiliares da escola na obra de aperfeiçoamento do meio escolar e social, para o que procurará interessar na vida escolar a população da localidade, particularmente às famílias dos alunos.

Parágrafo único – A escola deverá, assim, incorporar ao seu organismo as influências favoráveis do meio social e estender a este os próprios benefícios, promovendo na sua sede reuniões frequentes dos pais e mães de família, não só para o fim de proporcionar-lhes um conhecimento mais completo da vida e do funcionamento escolar, como para ministrar-lhes, quando for o caso, conhecimentos úteis relativos à educação, higiene e outros assuntos de interesse educativo, relacionados com a vida e as ocupações locais.

Art. 115 – Sem embargo da criação de outras que forem julgadas úteis aos objetivos enunciados neste capítulo, ficam criadas, desde já, as seguintes instituições escolares, complementares e auxiliares da escola.

I – Instituições escolares:

- a) Auditório;
- b) Hora de Histórias;
- c) Jornal Escolar;
- d) Clube de Leitura;
- e) Clube Agrícola;
- f) Pelotão de Saúde;
- g) Cooperativa Escolar.

II – Instituições complementares da escola:

- a) Associação de Pais e Professores;
- b) Associação de ex-Alunos.

III – Instituições auxiliares da escola:

- a) Caixa Escolar;
- b) Cantina Escolar. (MINAS GERAIS, 1962, s/p)

Das onze instituições escolares, complementares e auxiliares sugeridas para criação pelo código, conforme o art. 115, somente foram criadas quatro no GE José Emílio de Aguiar e, dentre elas, mencionamos inicialmente a Associação de pais e mestres que funcionava de modo precário e com pouca representação, de acordo com relatos da entrevistada E2.

Tinha Associação de pais e mestres muito incipiente, muito pra começar, sem frequência. Mas assim... Normalmente distribuía o boletim e quando o menino tinha nota ruim... vou te contar... Tinha uma professora que era engraçada demais, ela não tinha meias palavras não, ela escrevia de caneta vermelha naquela parte de observação do boletim, bomba em Matemática, bomba em Português. E então a diretora dizia assim: não pode colocar bomba, você coloque assim, a recuperar em Matemática ou você põe assim, fraco em Matemática. E a professora retrucava, não, eu ponho é assim, bomba, e vou ter o maior prazer de colocar no final do ano bomba geral. Na época a média era 5 e ela convencionava que tinha a média boa tinha que ser 6. Quem tirava nota cinco pra ela era bomba. Ela fazia isso pra atrair a mãe pra escola. A mãe ficava brava e ia na escola reclamar e era o jeito de trazer alguns pais pra dentro da escola. A associação não funcionava muito bem não.

A narrativa descrita demonstra que a Associação de Pais e Mestres não desenvolvia uma efetiva participação na vida escolar, mesmo após cinco anos de sua fundação. Essa afirmação está fundamentada no fato de que o período em que a entrevistada iniciou a docência no GE José Emílio de Aguiar foi no ano de 1968, cinco anos após a criação da associação, e também em razão da estratégia utilizada pela professora, que escrevia no boletim a palavra “bomba” em vermelho para atrair os pais até a escola. Podemos dizer que a proposta do código referente ao parágrafo único do art. 114 que previa “reuniões frequentes dos pais e mães de família, não só para o fim de proporcionar-lhes um conhecimento mais completo da vida e do funcionamento escolar”, permanecia no papel, havia certo distanciamento entre o que foi estabelecido legalmente e o que de fato ocorria no cotidiano da escola, ao menos nesse aspecto.

Interessa chamar atenção para a realidade de ausência dos pais na escola e sua relação com a condição socioeconômica dos alunos. O participante E2 recorda uma situação que ampara a relação mencionada.

Quando o menino adoecia não adiantava querer ir atrás da mãe não, geralmente estava pra lavoura ou na casa de alguém trabalhando, aí a gente tinha que dar um jeito. Teve uma vez que um aluno deu uma dor de ouvido, ficou muito mal e com febre altíssima. Nós fizemos uma vaquinha e juntamos vinte cruzeiros, num sei, pra levar ao médico e então uma professora se dispôs a levar o menino lá. Chegou pra falar com o médico e disse que depois iríamos pagar os dez que faltavam pra consulta, e ele disse que a consulta não era trinta, mas cinquenta. E ela voltou com o menino em prantos. Então era mais leve você lecionar em uma escola elitizada, eram “n” problemas que você não participava. Você não tinha que ver um menino bater queixo de frio, por exemplo.

A declaração exemplifica uma situação-problema que não ficou esquecida na memória e trouxe ao participante um sentimento de pesar. Fica evidente que a condição socioeconômica dos alunos representava um fator dificultador do trabalho docente. Os problemas sociais claramente interferiam no processo ensino-aprendizagem e contribuíam para que o reforço da culpa pelo seu insucesso fosse atribuída à escola.

Aliada a essa demanda por prestar assistência aos alunos mais carentes, a Caixa Escolar⁴⁰ se materializou como elemento que corroborava com tal finalidade desde 1925 em Coromandel, quando funcionava como instituição do município que atendia todas as escolas, conforme já mencionado anteriormente; a Caixa Escolar denominada Dr. Mello Vianna recebia subvenção da Câmara Municipal e beneficiava meninos considerados pobres. No entendimento de Luciano Mendes de Faria Filho, esses dispositivos concretizavam um conjunto de instrumentos significativos para a formação das crianças e para a afirmação de uma nova forma escolar seguindo a lógica republicana, “[...] previstos pelo regulamento — foram criados para complementar a ‘instrução’ dos meninos e meninas e garantir o estabelecimento e eficácia da nova ordem escolar que se impunha” (FARIA FILHO, 2014, p. 117).

O serviço de assistência escolar do Departamento de Educação do estado de Minas Gerais publicou em 1961 um aviso que tratava da regularização do movimento financeiro das Caixas Escolares. Dirigida às diretoras, a recomendação solicitava o envio dos balancetes do corrente ano até o dia 31 de dezembro de 1961 e a devida atenção quanto ao uso dos valores em despesas não previstas no regulamento. Os exemplos descritos no comunicado apontavam para uma possível utilização dos recursos para fins que não estavam relacionados com a assistência aos alunos carentes e ao favorecimento de sua educação, dentre os quais mencionamos alguns: reparos de prédios, consertos de móveis, pagamentos a substitutos, homenagens e gratificações.

⁴⁰ Os estudos de Carvalho; Bernardo (2012) apresentam a importância das Caixas Escolares como entidades de caráter filantrópico e que representava também um instrumento de organização do ensino público, pois vinculava o auxílio à frequência das crianças consideradas pobres. “[...] a Caixa Escolar visava amparar a manutenção de alunos carentes nos Grupos Escolares [...] a preocupação dos republicanos em manter representantes deste grupo social nos estabelecimentos de ensino público primário seria uma tentativa de cooptação dos mesmos, orientados para legitimar o governo republicano nos termos de uma educação renovadora, mas que carregava ainda muito de tradicional.” (CARVALHO; BERNARDO, 2012, p. 153)

Figura 9. Nota oficial sobre Caixas Escolares



FONTE: Acervo GE José Emílio de Aguiar.

O relato da participante E3⁴¹ contribui para o apontamento de que a caixa escolar do GE José Emílio de Aguiar destinava recursos para os fins de assistência a alunos carentes.

Eu me lembro que naquela época a gente levava os cadernos pra escola em saquinhos de arroz. Era tudo muito simples. Os materiais da gente que era mais pobre a escola doava. Vinha da caixa escolar. Caderno, lápis, borracha e pronto. Os meninos tinham vergonha de falar que tinha ganhado as coisas

⁴¹ O entrevistado E3, sexo feminino, nascida em 19 de fevereiro de 1955, na cidade de Coromandel, dona de casa, foi aluna da 1ª série na escola, objeto desta pesquisa, no ano de 1962. Possui ensino primário incompleto.

da caixa escolar. A gente nem reclamava, senão os pais ainda brigavam com a gente.

Outro dispositivo criado na escola e já mencionado foi a Biblioteca Infantil Pedagógica. Em razão da ausência de registros que pudessem evidenciar a realidade e demais detalhes sobre a utilização da biblioteca, nos apoiamos nas memórias da entrevistada E4⁴²: “A meninada gostava do dia da leitura. Primeiro porque não tinha que copiar e depois pelas historinhas que divertiam a gente. Mas era curto demais o tempo, quase não dava pra ler nada”. Na fala da participante E4 a leitura era uma atividade prazerosa para os alunos, enquanto que a depoente E2 menciona que a biblioteca representava um momento de leitura sem planejamento e ausente de uma finalidade pedagógica.

Uma vez por semana tinha meia hora de biblioteca, cada criança pegava um livro e lia um pedacinho nessa semana, um pedacinho na semana seguinte, aí a gente tinha uma relação... o fulano tá lendo esse, o outro tá lendo aquele, os mais espertos nunca leram um... falavam... eu não estou lendo esse, é outro, só pra trocar de livro. Tinha a bibliotecária que era uma aluna escolhida que anotava quem estava lendo o quê. Mas isso no terceiro e quarto ano. E eles brigavam dizendo que a bibliotecária anotou errado... por que eu não quero ler esse, não quero ler aquele... mas como aquilo era mais ou menos um descanso, um lazer... não tinha a finalidade de interpretar um livro nem que fosse oralmente, não tinha cobrança. Todo mundo adorava, as professoras adoravam dar aula de biblioteca porque elas ficavam de pé o tempo inteirinho e nessa aula elas podiam sentar.

Sobre a finalidade da Biblioteca estabelecida pelo Código do Ensino Primário de 1962 em contribuir com o aperfeiçoamento do meio escolar e social, de acordo com a fala das depoentes, ainda que o momento de leitura apresentasse ausência de intenção instrutiva ou pedagógica, o mesmo era apreciado pelos alunos, o que de certo modo não deixa de ser uma prática cultural e até mesmo social.

Ainda que a análise esteja assentada em poucos documentos, de um modo geral, podemos apontar certa fragilidade no efetivo funcionamento dos dispositivos criados no GE José Emílio de Aguiar, pois as normas nem sempre são cumpridas em sua totalidade.

A Associação de pais e mestres, não contava com a participação significativa dos pais em razão da condição socioeconômica e ausências pelo fato de estarem no trabalho; a biblioteca significava “descanso”; o Jornalzinho “O João Bolinha” que teve sua primeira publicação em março de 1962 — sendo este o único dado encontrado sobre o jornalzinho —;

⁴² O entrevistado E4, sexo feminino, nasceu em 30 de outubro de 1952, na cidade de Coromandel, grau de instrução ensino primário concluído, não exerce atividade remunerada e foi aluna do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar em 1967.

e, por fim, a Caixa Escolar, que se difere dos demais elementos no quesito realização de sua atividade fim e que, de acordo com o participante E3, prestava assistência aos alunos que necessitavam.

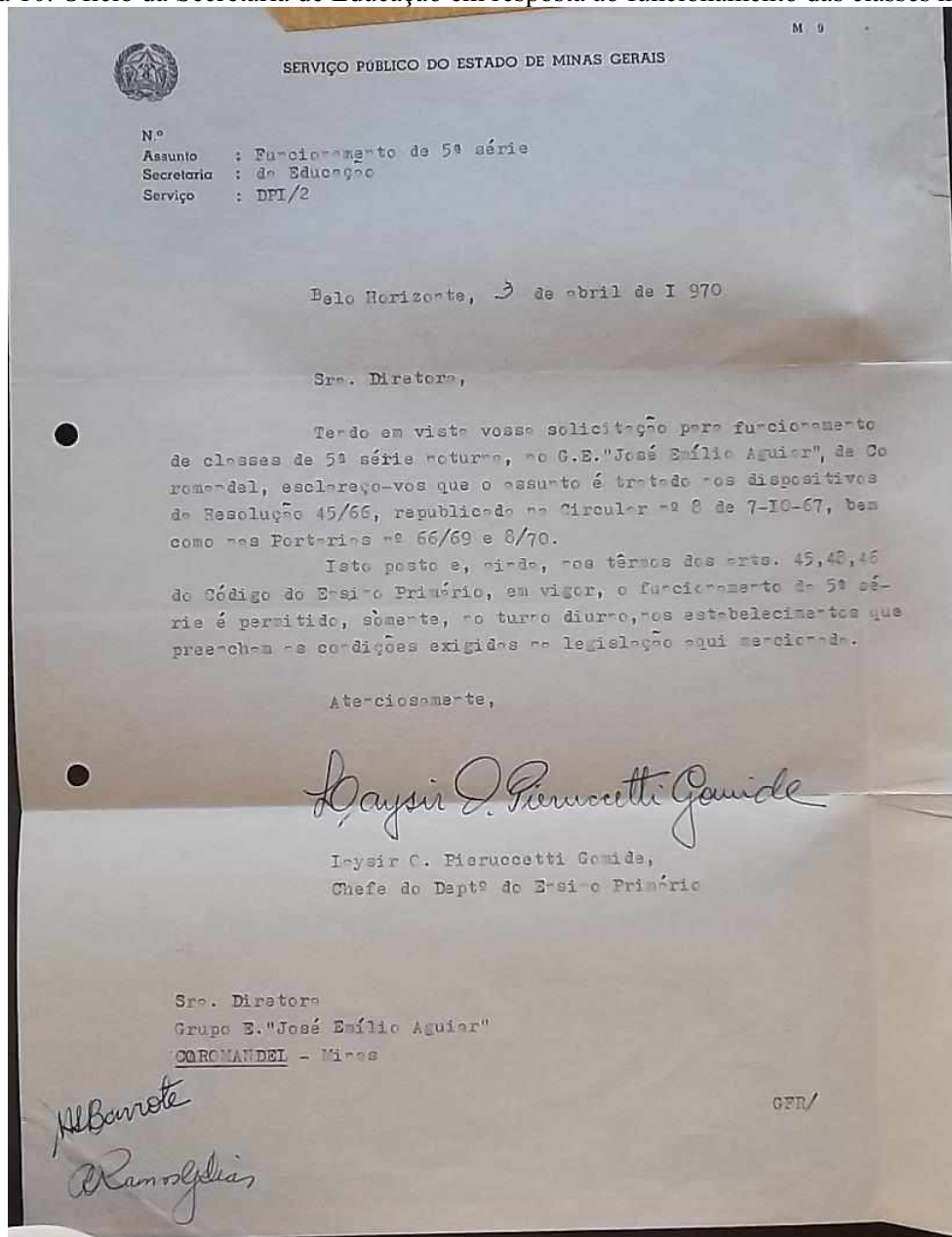
Em seu sexto ano de existência, e somente neste ano, 1967, funcionaram duas salas de 5ª série⁴³ no turno noturno. O objetivo dessa série era promover um período de preparação para a admissão no ginásio para prosseguimento dos estudos. Segundo relato da participante E4 esse curso aconteceu somente no GE José Emílio de Aguiar.

Eu me lembro que quando terminava a 4ª série tinha uma tal de admissão, que era tipo um cursinho de preparação para o ginásio e durava dois ou três meses. Mas não sei se era obrigatório, só sei que com as notas é que se definia pra qual sala que ia no colégio. Quem tinha melhor nota ia pra melhor sala. Mas quando eu terminei a 4ª série já não teve mais admissão. Então eles criaram esse 5º ano com duração de um ano para fazer essa seleção pra admissão e distribuição das salas no ginásio. Ele era um intermediário entre a 4ª série e o ginásio, mas tinha entrega de diploma no cinema, tinha paraninfo e tudo. Era uma verdadeira festa.

Não foram encontrados documentos de funcionamento desta série em outro ano letivo senão o de 1967, que possui registro das matrículas no devido livro e ainda o quadro de resultados finais. A solicitação para o funcionamento das classes noturnas foi negada pela Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais em 03 de abril de 1970, conforme ofício assinado pela Sra. Laysir O. Pieruccetti Gomide, chefe do Departamento do Ensino Primário, alegando que o funcionamento da 5ª série somente poderia ocorrer no turno diurno e em estabelecimentos que preencham as condições exigidas na legislação, Resolução n. 45/66, republicada na circular n. 8 de 7 de outubro de 1967 e na Portaria n. 66/69 e 8/70, conforme figura 10.

⁴³ A LDB de 1961 ampliou o ensino primário para seis anos, o que incluiu classes de 5ª série, porém não houve uma consolidação das mesmas. “Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.”(BRASIL, 1961, s/p).

Figura 10. Ofício da Secretaria de Educação em resposta ao funcionamento das classes noturnas



FONTE: Acervo GE José Emílio de Aguiar.

A escola seguiu oferecendo o ensino primário de primeira à quarta série sob a denominação de Grupo Escolar José Emílio de Aguiar até 1975, quando passou a ser Escola Estadual José Emílio de Aguiar em razão da Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, que extinguiu os Grupos Escolares e deu lugar a escolas de 1º e 2º graus. A adequação à nova lei aconteceu quatro anos após sua publicação, período que coincide com a mudança de endereço da escola para prédio próprio, construído para tal finalidade; tema a ser apresentado na próxima seção, sua estrutura física.

2.2 A estrutura física: um retrato social em questão

O edifício-escola — expressão cunhada por Rosa Souza — concretiza uma representação do meio social a que pertence e quase sempre estabelece uma correspondência com a identidade daqueles que o frequentam. Portador de uma “linguagem silenciosa”, a estrutura física do espaço escolar revela as nuances políticas, sociais e culturais da instrução em diferentes estabelecimentos e tempos históricos. É no interior dessa discussão que colocamos a edificação e os elementos satélites que formam o conjunto da estrutura física⁴⁴ da primeira década de existência do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, objeto desta investigação.

A escola se estabeleceu em seus primeiros quinze anos de funcionamento em um prédio alugado localizado na Rua Artur Bernardes nº 7, na mesma quadra do primeiro Grupo Escolar da cidade e bem próximo ao segundo. A proximidade das três escolas pode ser justificada pelo lento crescimento urbano. Colabora com esse entendimento a narrativa da participante E2.

A cidade se concentrava praticamente na região central, naquela época já havia o corredor das piteiras⁴⁵, que era o reduto da pobreza e estudava no José Emílio. Depois de muitos anos foi construído um grupo de *container*, chamava o grupo de lata, pra atender esse pessoal. A cidade permaneceu muito tempo só naquelas mediações e o pessoal se deslocava pra ir estudar lá. A cidade demorou a crescer... Teve um prefeito que abriu umas ruas, levou a rodoviária lá pro meio do cerrado e ampliou bastante Coromandel, ele foi um visionário, mas o povo falava que ele estava louco. Era assim...

O prédio que acomodou o grupo em estudo, de tipologia colonial, construído com madeira e adobe⁴⁶, na década de 1930 funcionou como pensão, “Pensão Dona Durica”, local comumente utilizado para reuniões políticas, e desde então, serviu como residência, loja de tecidos e cadeia pública, de acordo com dados da Casa da Cultura. Chamado de “Balança mas

⁴⁴ Em Minas Gerais, no período de 1961 a 1966, na gestão de Magalhães Pinto, com o intuito de atender a demanda de expansão do ensino primário, foram construídos 400 GE's, tal implantação dos ocorreu sem nenhuma preocupação com a estrutura física, arquitetura denominada “Brutalismo”, “[...] as unidades escolares poderiam ser construídas em alvenaria, metal, madeira ou qualquer outro material que pudesse ser pré-fabricado – evidenciando aqui uma preocupação muito maior com a racionalização e otimização do tempo de construção [...]” (CAMISASSA; PORTUGAL; RODRIGUES; LEITE, 2013, p. 8). Logo o surgimento dos “Grupos de lata” que foram disseminados por toda a Minas Gerais, inclusive em Coromandel.

⁴⁵ Bairro carente da cidade de Coromandel ainda nos dias de hoje, marcado pelo preconceito e estigma social por sua condição socioeconômica. A princípio se configurava em uma única rua de casebres simples habitados por pessoas pauperizadas e, em grande maioria, lavradores.

⁴⁶ Massa de vedação feita de argila, areia e água para o uso em construções de alvenarias.

não cai” ou simplesmente “Balança” é bem conhecido pela população coromandelense. A edificação ganhou este apelido em razão de seu precário estado de conservação e encontra-se interditado. Tornou-se patrimônio histórico da cidade, fazendo parte do rol de bens inventariados do município junto ao Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA).

Figura 11. Grupo Escolar José Emílio de Aguiar – 1961



FONTE: Acervo GE José Emílio de Aguiar.

A estrutura escolar do adaptado prédio se diferiu da proposta republicana constituída “[...] nas últimas décadas do século XIX no Brasil, numa nova sensibilidade para a questão da configuração da escola como um lugar, situada em edifício próprio especialmente escolhido e construído para ela, dotando-a, dessa maneira, de uma identidade” (SOUZA, 1998, p. 122).

Essa nova concepção de educação primária materializada na arquitetura das edificações ocorreu em Coromandel com o primeiro GE, frequentado por grupos privilegiados e que possuía estrutura adequadamente planejada com salas amplas e arejadas, biblioteca, sala da direção, sanitários masculino e feminino e escadaria que levava ao pátio. A construção de alvenaria e notável beleza foi erigida para a finalidade educativa e para “[...] sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver!” (SOUZA, 1998, p. 123).

Figura 12. Primeiro Grupo Escolar de Coromandel – 1932



FONTE: Acervo Casa da Cultura de Coromandel.

As crianças que estudavam no GE José Emílio de Aguiar, localizado a poucos metros do primeiro grupo da cidade, passavam em frente à bela escola e, desejosos de estudar naquele lugar que lhes enchia os olhos, prosseguiram ao seu destino sem se darem conta do que lhes impedia de ali estudar. A entrevistada E1, observador atento, relata as colocações dos alunos.

Os alunos do José Emílio passavam na porta do Osório e ficavam admirados. Todos queriam estudar lá. Uns diziam... “Eu queria era estudar na outra escola, lá é muito mais bonito, muito maior”. Outro fato que a gente percebia era que alguns tinham vergonha de estudarem no Balança.

Em uma análise subjetiva, a expressão relatada acima “[...] lá é mais bonito, muito maior [...]” atendia o propósito de manutenção do status quo praticado pela elite brasileira. O sufocamento das classes menos favorecidas materializava-se sutilmente também no espaço escolar, que deveria ser “opressivo” aos alunos pauperizados.

Retomamos o argumento de uma possível diferenciação social se entendermos a menção da depoente E1 sobre alguns alunos ficarem com vergonha de estudar no “Balança”, como se percebessem a dimensão socioeconômica de representatividade da escola. Nesse sentido, Souza explica que:

O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos. Ele exige determinadas pautas de comportamento e influencia na percepção e representação que as pessoas fazem dele, as quais se vinculam, por sua vez, tanto à percepção da disposição material quanto de sua dimensão simbólica. (SOUZA, 1998, p. 123)

O contraste entre uma edificação e outra era evidente desde a observação da vista arquitetônica. Sem grades ou muros e sem um pomposo hall de entrada — elementos conjunturais de um padrão estético dos primeiros Grupos Escolares —, o acanhado e modesto prédio do GE José Emílio de Aguiar compunha o movimento da cidade na realidade urbana que acabava por acentuar as diferenças.

No entanto, faz-se necessário arrazoar sobre os distintos períodos históricos que contextualizaram a criação e instalação de cada uma dessas instituições. O primeiro GE criado em 1923 ressoava as finalidades sociais, morais e cívicas do período republicano, enquanto que o terceiro grupo de Coromandel, objeto deste estudo, foi criado 29 anos mais tarde, em um momento proposto para massificação e a democratização do ensino com vistas à alfabetização para o desenvolvimento da nação. Nesse sentido, o entendimento é que “Em se tratando de educação elementar, desenvolvimento é, sobretudo, democratização do ensino. E o ensino deve ser democratizado, isto é, deve ser uma oportunidade colocada ao alcance de todos” (ROMANELLI, 1993, p. 183). Entretanto, a democratização do ensino traduziu-se no movimento de massificação a partir de 1950 com o governo populista de Vargas, sendo fortalecida nos anos de 1960 com o Regime Militar por meio da expansão de escolas públicas de baixa qualidade para as crianças menos favorecidas subsidiadas por parques investimentos e a permanência dualista da educação favorecida pelo crescimento da rede privada de ensino com distintos estabelecimentos para os filhos da elite. Estes fatos são associados com a política implementada pela LDB de 1961 e pelas reformas do período militar.

[...] a primeira LDB (1961) beneficiou francamente a iniciativa privada, ao mesmo tempo que não criou as condições para favorecer educação ampliada e de qualidade a toda a população. [...] um dos graves problemas das reformas empreendidas no período militar foi o favorecimento da expansão da rede privada de ensino e o pouco investimento na pública. (VEIGA, 2007, p. 290-315)

Levando a termo, o ensino ao alcance de todos, proposto por Romanelli, na década de 1960 em Coromandel, significou uma expansão da escolarização com investimentos baixos, o que resultou em acomodações das escolas em prédios adaptados que nem sempre ofereciam as condições necessárias para sua função.

O prédio que anteriormente serviu a uma diversidade de ramos do comércio e até mesmo acomodou a cadeia de Coromandel, passou a sediar um edifício escolar, o que de certo modo nos permite figurar as limitações da estrutura, ainda que adaptada.

Localizado em uma esquina, o edifício apresentava um formato em “L”, onde o centro era o pátio que possuía uma grande árvore, que servia como suporte para a fixação de um lavatório onde os alunos higienizavam as mãos para lanchar. O pátio era o espaço de convivência entre os alunos, e por ser muito pequeno não havia separação entre meninos e meninas. Sem nenhum tipo de concreto ou piso, o pátio se assemelhava ao quintal de uma residência da época.

O espaço escolar determina, pois, modos de usos do corpo dentro e fora da escola. [...] Mas se a escola se define como espaço de reclusão, ela se apresenta, ao mesmo tempo, como espaço de convívio e de encontro. Estes momentos são especialmente concretizados nos espaços transacionais, isto é, lugares comuns, lugares de passagem como os corredores, o pátio, a calçada da escola. [...] é o pátio o lugar do recreio, o momento do descanso e da descontração da jornada escolar; ele consiste no único lugar dentro da escola onde os corpos podem se movimentar com maior liberdade sem chocar com os móveis e com as fronteiras imediatas. (SOUZA, 1998, p. 144)

Adentrando ao espaço escolar do estabelecimento em estudo, o participante E1 relata suas memórias:

Na escola funcionavam seis salas de aula por turno e tinha uma sala da diretoria. Mais afastado tinha um banheiro só para todos, meninos e meninas. O piso era de tábua corrida e, por ser mais velho, tinha um vão entre elas. De vez em quando caía nos buracos material escolar dos alunos, borracha e lápis, e a gente tinha que arrumar outros pra eles. E, por ser adaptado, não tinha o conforto como tinha no Osório, é claro. A manutenção dava trabalho, era o dono⁴⁷ que tinha que fazer, mas ele demorava demais. Como era um prédio velho tinha problema com a parte elétrica, com as tomadas e tal.

As recordações da entrevistada E2 mencionam sobre o mobiliário e também destacam o assoalho como um fator dificultador.

As salas não eram pequenas não, assim... não eram pequenas em dois sentidos... porque as carteiras eram em duplas. Mas não sentava misturado, menina com menino. Quando sentava o sexo oposto junto era uma forma de castigar. Era um jeito de chamá-los à responsabilidade maior, que tinha que comportar... E as salas não eram pequenas, por mais que fossem adaptadas, eram três fileiras de carteiras e era uma sala de 35, 38 alunos. Mas o que

⁴⁷ Sr. Oswaldo Costa, proprietário do prédio denominado “Balança mas não cai” onde funcionou o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar no período de 1961 a 1975, era pai de 11 filhos e casado com Irani Costa — professora por 33 anos da conceituada escola Osório de Moraes. Foi um homem influente na sociedade coromandelense, funcionário dos Correios por muitos anos, chegando a se mudar para Uberaba para assumir o cargo de Diretor Geral dos Correios e também terminar o curso de Direito. Posteriormente retornou para Coromandel e atuou como Defensor Público da cidade.

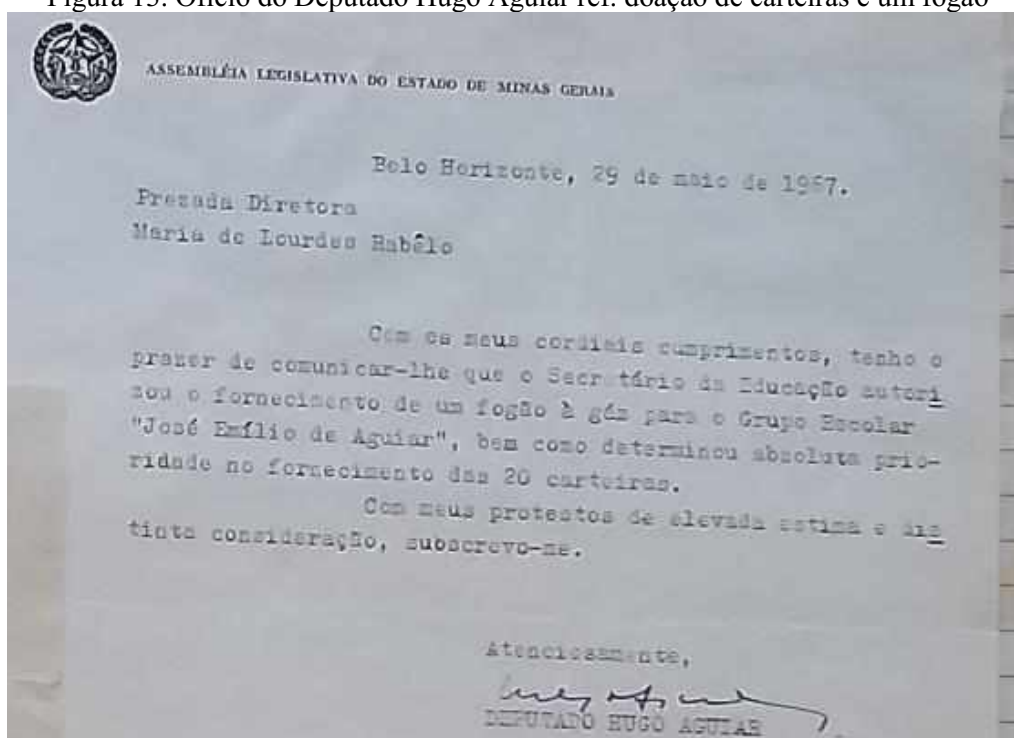
sugava a gente muito era o piso de assoalho que fazia barulho, qualquer batida de pé mais forte ressoava.

As carteiras duplas descritas pelo participante E2 não estavam de acordo com os preceitos indicados por minuciosas análises de médicos, higienistas, pedagogos, administradores e industriais, de um aprimoramento tecnológico da mobília escolar. Os modelos de carteiras individuais seriam eficazes no disciplinamento dos corpos, pois consideravam cada detalhe, a altura entre a mesa e o banco e a inclinação da superfície da mesa de modo a oferecer uma posição para que o aluno não se distraísse.

As carteiras individuais foram enfatizadas como as melhores do ponto de vista pedagógico, moral e higiênico. Num processo de escolarização em massa ao qual correspondia adequadamente a escola graduada (grupos escolares), a padronização e a homogeneização combinavam paradoxalmente com a individualização do aluno. A carteira individual constituía um dispositivo ideal para manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração perniciosas. (SOUZA, 1998, p. 140)

Com o passar do tempo e pouco a pouco, com pequenas compras e doações, as carteiras duplas foram sendo substituídas por individuais. Em 1967 o Deputado Federal Hugo Aguiar fez uma doação de 20 carteiras e um fogão a gás para a escola. Conforme nota-se na figura 13 a seguir.

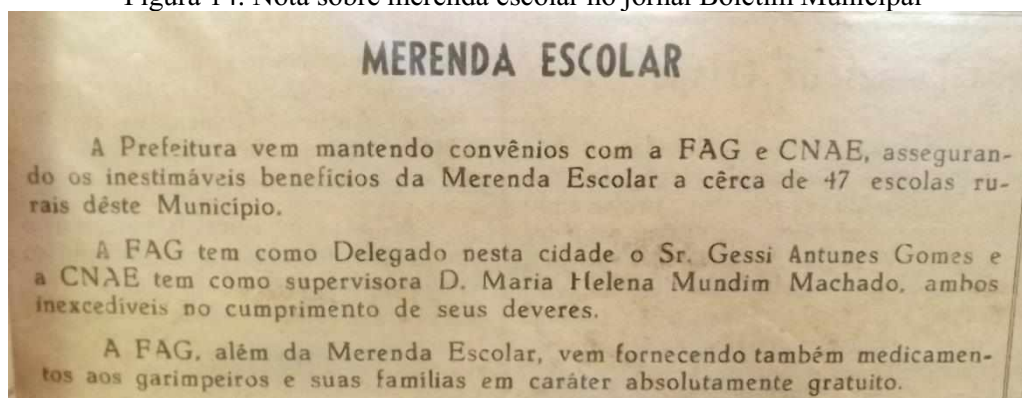
Figura 13. Ofício do Deputado Hugo Aguiar ref. doação de carteiras e um fogão



FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Até o momento da doação do fogão a gás, o lanche dos alunos era preparado em fogão a lenha. “Era servida uma sopinha ralinha, geralmente de fubá, pra aquelas crianças. Quem mantinha a merenda era a própria comunidade, com doações. Às vezes até as professoras e a diretora traziam alguma coisa de casa”, comenta o participante E2 com ares de pesar. O jornal “Boletim Municipal”, de julho de 1969, publica em nota que o município, por meio de convênio, assegurava a merenda escolar para 47 escolas rurais, porém não menciona o auxílio aos Grupos Escolares da cidade, conforme figura 11 da página seguinte.

Figura 14. Nota sobre merenda escolar no jornal Boletim Municipal



FONTE: Acervo Casa da Cultura.

A precariedade vivida pela escola alcançava circunstâncias de ameaça de cortes no fornecimento de serviços básicos, como de água, por falta de pagamento. Em 15 de junho de

1971, o Departamento de Água e Esgoto de Coromandel (DAEC), por meio de um ofício, solicitou o pagamento em atraso referente a 17 meses de fornecimento de água no valor de Cr\$144,80 até o dia 30 do mesmo mês e ano, sob pena de suspensão dos serviços e cobrança judicial. Uma década após a instalação do GE e a realidade observada era de negligência do Estado e permanência das parcas condições socioeconômicas.

Em outra situação o Estado se comprometeu a reajustar o aluguel do imóvel, que permanecia por cerca de dez anos sem alteração. Em resposta à solicitação de aumento pelo proprietário, em ofício, na data de 27 de novembro de 1970, o Sr. Ari da Franca, Chefe do departamento administrativo, comunicou que fora autorizado o reajuste dos valores de Cr\$ 250,00 mensais para Cr\$ 327,50 a partir da data retroativa de 01 de janeiro de 1970. A demora de ao menos dez meses na resposta sobre a autorização para o aumento transpareceu o descaso do Estado com a educação no que diz respeito à manutenção da infraestrutura.

A imprensa municipal, por meio do jornal Boletim Municipal de agosto de 1971, noticiou a solicitação feita pelo prefeito de Coromandel ao governo de Minas para a construção de um prédio próprio destinado ao funcionamento do GE José Emílio de Aguiar. Quatro anos mais tarde foi concretizada a construção e em 1975 a escola mudou-se para novo endereço — Rua Odilon Jacinto da Silva nº 150, situado na parte alta da cidade — por ocasião do crescimento da cidade e com a finalidade de atender as crianças dos bairros mais afastados do centro. Esta data coincide com a mudança de Grupo Escolar para Escola Estadual, 4 anos após a promulgação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que extinguiu a nomenclatura Grupos Escolares dando lugar às escolas de 1º e 2º graus.

A representação sobre o retrato social do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, no sentido de ser uma escola marginalizada no aspecto sociocultural, foi aludido inicialmente a partir do elemento estrutura física. A precariedade do prédio adaptado para o funcionamento da escola projetava sua representação junto à sociedade coromandelense que fazia distinção entre o primeiro grupo da cidade, dono de uma bela construção e que atendia a clientela de maior poder aquisitivo e de maior importância para a cidade e o terceiro Grupo Escolar, objeto desta pesquisa, constituído por uma edificação simples, já conhecida pelos moradores por ter servido a outras finalidades. A localização próxima das duas escolas possibilitava uma visualização evidente dos contrastes econômico-sociais entre as duas instituições, que sintetizam a dimensão simbólica da produção e reprodução das desigualdades.

2.3 Alunos, professores e diretores: os sujeitos na constituição da identidade escolar

Quem eram os meninos e meninas que caracterizavam o alunado da escola? Dentre os vários aspectos da cultura escolar, a análise da categoria⁴⁸ alunos implica compreender sua origem social e demais aspectos que norteiam a compreensão da identidade e perfil dos sujeitos no movimento constitutivo da história do Grupo Escolar.

A questão da transformação da criança em aluno e a destituição de sua participação como portador de cultura para a corporificação apenas de sujeito aprendente é abordada por Faria Filho.

A produção de uma representação da escola como uma instituição separada do lugar da casa e da rua, que se apropriou de e reconstruiu uma temporalidade própria, que organizou e buscou ensinar conhecimentos, sensibilidades, valores específicos, enfim, que implicou na construção e imposição de uma nova cultura escolar, teve também como resultado dos mais duradouros a transformação escolar da criança em aluno. [...] a criança, enquanto sujeito sócio-histórico, isto é, enquanto sujeito participante e portador de uma cultura, de sensibilidades e valores próprios, possuidor e continuador de uma tradição e/ou sujeito que deseja e busca estruturar seu mundo, seu conhecimento e suas relações sociais em função não de uma agência de ensino (a escola), mas do sentido de sua própria vida, passa a ser cada vez mais destituído de sentido e qualidade, dando lugar a apenas um sujeito que conhece, ou melhor, que aprende a conhecer. (FARIA FILHO, 2014, p. 187-189)

Delinear o perfil desse sujeito — ao menos o traçado possibilitado pelas evidências documentais — parte inicialmente dos relatos unânimes dos participantes que retratam uma escola para o atendimento a um público carente. O livro de registro de matrículas denominado “Registro Escolar”, dá pistas das condições socioeconômicas a partir de uma análise da profissão e grau de instrução dos pais ali registrada. O livro possui 34 campos a serem preenchidos, os quais possuíam em suas folhas iniciais as instruções detalhadas para o preenchimento. As colunas de número 24 a 34 eram dedicadas ao preenchimento dos dados dos responsáveis pelos alunos, seus nomes, moradia, seu pai, mãe ou tutor e as características pessoais — nacionalidade, se analfabeto ou não, grau de instrução e religião.

O livro propunha um levantamento detalhado de informações sobre as famílias, o que possibilitaria uma verificação mais próxima do perfil familiar dos alunos, não fosse pelo fato da ausência de preenchimento em algumas colunas. A omissão e o descuido no preenchimento do livro contrariavam as instruções impressas nas primeiras folhas, que

⁴⁸ Sobre categorias de análise ver Nosella e Buffa (2009).

previam expressamente a solicitação quanto ao zelo e cuidado com as informações para que houvesse uma uniformização em todos os estabelecimentos.

Tabela 6. Profissão dos pais/mães dos alunos do GE José Emílio de Aguiar — 1961

PROFISSÕES/PAIS	N. PAIS POR PROFISSÃO	PROFISSÕES/MÃES	N. MÃES POR PROFISSÃO
Lavrador	193	Doméstica	117
Comerciante	11	Lavadeira	2
Pedreiro	15		
Fazendeiro	23		
Garimpeiro	4		
Carpinteiro	3		
Motorista	2		
Coveiro	1		
Alfaiate	1		
Pintor	1		
Serralheiro	1		
Chofer	6		
Barbeiro	1		
Advogado	1		
Folheiro	1		
Retireiro	1		
Carroceiro	1		
Tratorista	2		
Funcionário Público	3		
Funcionário Federal	1		
Bioadeiro	2		
Eletricista	1		
Mecânico	2		
Tintureiro	1		
Zelador do GE	1		
Marcineiro	1		
Pensionista	1		
Total	281	Total	119

FONTE: Acervo GE José Emílio de Aguiar.

Dos dados tabulados, extraídos do livro Registro Escolar ou Registro de Matrícula, levando em conta o preenchimento aleatório ou desatento, principalmente nos campos direcionados às mães, destacamos, a respeito dos pais, uma maior incidência da profissão lavrador, representada em 68,68%. Se agruparmos as profissões comerciante, fazendeiro, funcionário público, funcionário federal e advogado como categoria de maior prestígio junto à sociedade coromandelense na época, segundo a participação das entrevistadas, a soma dos pais que possuem essas profissões totalizam 39, o que representa em números percentuais 13,87%. Considerando as demais profissões de baixo prestígio social e influência econômica, sua representação em percentuais totaliza 86% e em números 242 pais, o que nos permite apontar o sujeito discente como oriundo de família pobre e participante da classe menos

favorecida. Os dados sobre as mães endossam a indicação sobre o perfil econômico das famílias. Das 119 informações registradas, duas mães eram lavadeiras e as 117 restantes se identificaram como domésticas, o que significava na época donas de casa, mulheres que não possuíam trabalho remunerado. Quanto ao preenchimento do livro, o informante E1 relata que “as secretárias não tinham muito cuidado com a escrita nos livros não. Muitas vezes os pais não iam à escola e elas perguntavam para as crianças mesmo os dados”.

Para a ciência do grau de instrução da família organizamos outra tabela a partir do mesmo livro Registro Escolar.

Tabela 7. Grau de instrução dos pais/mães dos alunos do GE José Emílio de Aguiar — 1961

INSTRUÇÃO	PAIS	%	MÃES	%
Analfabeto	32	26,01	39	60
Primário	90	73,17	26	40
Secundário	-	-	-	-
Superior	1	0,82	-	-
Total	123		65	

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Observamos que a quantidade de preenchimento foi ainda menor nesse campo. Do total da informação sobre a instrução dos pais, a grande maioria possuía ensino primário, 73,17%⁴⁹. O número de pais analfabetos representavam 26%, enquanto que as mães alcançavam o alto índice de 60%. As mulheres ainda possuíam menor grau de instrução em relação aos homens na realidade do GE José Emílio de Aguiar nesse período. Em análise mais ampla, na década de 1960 em Minas Gerais, de acordo com o censo, os percentuais de quem não sabia ler e escrever eram de 41,50%, o dobro dos resultados dos pais. Em Coromandel, na mesma década, o censo mostra que 48,29% sabiam ler e escrever, números que aproximavam do percentual das mães que possuíam ensino primário e ficava muito aquém dos pais, que somavam mais de setenta pontos percentuais. Em toda a escola somente um pai havia cursado o ensino superior, o que possivelmente lhe proporcionava certo prestígio dentre os demais e por essa razão foi escolhido para ser o primeiro presidente da caixa escolar.

Para identificar o perfil do sujeito-escolar de que trata Faria Filho (2014), nos propomos a examinar alguns aspectos disponíveis no livro Registro de alunos, quais sejam, faixa etária, se “repetente” e a relação com a escolaridade dos pais e o quantitativo de meninos e meninas.

⁴⁹ É possível que esse dado contenha certa distorção se levado em conta o pequeno número de pais que responderam a pergunta sobre sua escolarização e um provável grupo de pais que possam ter dito possuir ensino primário, enquanto que na verdade eram analfabetos. As razões pela omissão da real situação de instrução podem estar relacionadas ao preconceito e constrangimento de não ser “letrado”.

Quadro 7. Relação grau de escolaridade dos pais e características dos alunos do GE José Emílio de Aguiar — 1961

CLASSE	HOMENS	MULHERES	1ª VEZ NA SÉRIE	“REPETENTE”	FAIXA ETÁRIA	INSTRUÇÃO DO PAI	
						ANALFABETO	PRIMÁRIO
1ª Série 1	19	17	36	-	7 - 11a	21	04
1ª Série 3	29	11	-	40	8 - 14a	19	12
3ª Série 1 *	25	14	39	-	9 - 15a	07	26
3ª Série 2	20	17	-	37	10 - 15a	14	07
TOTAL	93	59	75	77	-	54	49

* Nesta classe se encontrava o único pai da escola que possuía ensino superior neste ano em análise.

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

A opção por analisar a categoria pais e não incluir as mães se deu em razão da existência de um maior número de informações presentes no campo dos pais no Livro Registro Escolar. O critério para a escolha das classes balizou as séries que possuíam mais de uma classe para que pudesse haver um cotejamento. As primeiras séries somavam 4 classes, privilegamos a classe denominada pela escola de número 1 para que estivesse equiparada com a classe de número 1 da terceira série e para a escolha da classe número 3 da primeira série observamos a maior quantidade de informações.

É certo que podemos apontar a ocorrência de um agrupamento seletivo dos alunos. Aqueles que iriam cursar pela primeira vez a série formavam a classe⁵⁰ de número 1 e os que estariam repetindo seriam alocados nas outras classes, conforme dados tabulados no quadro nas primeiras e terceiras séries.

Outro fator que pode ser notado no critério usado para a classificação dos alunos é a faixa etária. A maior incidência de alunos mais velhos é notada na primeira série 3, classe composta somente por alunos “repetentes”. A heterogeneidade na faixa de idade dos alunos está presente em todas as séries analisadas no quadro. Destacamos na primeira série 1 a presença de alunos de 7 a 11 anos, sendo que a diversidade etária demonstra a omissão dos pais em matricular seus filhos na escola com 7 anos, idade inicial para a escolarização conforme estabelecia o Código do Ensino primário de Minas Gerais, em seu Capítulo II, Art. 89, que trata da Matrícula e da Frequência, “Serão admitidos à matrícula: no curso primário elementar, menores cuja idade se enquadre dentro dos limites de 7 (sete) e 14 (quatorze) anos” (MINAS GERAIS, 1962, s/p). Entretanto, o Art. 101 estabelece que “Os pais ou

⁵⁰ Podemos compreender o conceito de classe a partir da definição presente no código do Ensino Primário mineiro em seu “Art. 6º – Classe é o agrupamento de limitado número de alunos da mesma série ou período, regidos por um só professor” (MINAS GERAIS, 1962, s/p).

responsáveis pelos menores de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos que infringirem os preceitos da obrigatoriedade escolar, estarão sujeitos às penas da lei” (MINAS GERAIS, 1962, s/p). Porém, eximiram-se do critério de obrigatoriedade por falta de escola pública em um círculo de raio de 3 quilômetros e caso a criança apresente incapacidade física ou mental comprovada, o que corporifica a negligência do estado.

Todos esses critérios utilizados para a organização das classes foram minuciosamente instruídos pelo Serviço de Orientação e Fiscalização do Departamento do Ensino Primário oficialmente publicado em 21 de janeiro de 1961.

- I – De acordo com a portaria 96/61, do Sr. Secretário datada de 13 de janeiro do corrente ano, publicada no <Minas Gerais>, de 17, a matrícula nos cursos primários do Estado estará aberta de 20 a 31 dêste mês.
- II – As aulas iniciar-se-ão em 1º de fevereiro, devendo todas as classes funcionar regularmente a partir desta data inclusive as de 1ª série.
- III – Durante a matrícula, o diretor, auxiliado pelas professoras, organizará as listas dos alunos matriculados no ano anterior, bem como as de novatos de 1ª série, observando sempre que possível, o seguinte:
 - a) Separação em cada série do curso, dos alunos novatos dos repetentes;
 - b) Agrupamento dos alunos de acordo com o número de anos que contam de frequência á Escola e com a média de promoção.
- IV – Para facilitar o trabalho de homogeneização das classes, este departamento recomenda a observância das instruções que seguem [...] (MINAS GERAIS, 1961, s/p)

As inúmeras orientações que seguem, as quais não citamos, tratam das minúcias que podem categorizar melhor os alunos, série por série, para que seja cumprida a exigência da homogeneização. O critério relacionado à média de promoção não foi incluído no Quadro 7 — a análise desses dados será realizada no próximo capítulo —, no entanto é provável que a escola tenha observado os resultados finais para agrupar os alunos nas classes.

Sobre o quantitativo de meninos e meninas, o quadro 1 mostra um total de 93 meninos para uma soma de 59 meninas, 34 meninos a mais do que as meninas, prevalência representada em 22,37%. Do total de 152 alunos nas 4 classes observadas o sexo masculino representa 61,18%. Entendemos a partir dos dados que a escolarização das mulheres permanecia aquém no que diz respeito à matrícula.

O quadro em discussão admite afirmar que a relação da escolaridade dos pais está alinhada à continuidade nos estudos dos filhos e até mesmo sua matrícula na primeira série com a idade limite. Se examinarmos o número de pais analfabetos da primeira série 1 e da terceira série 1, identificamos significativa diferença. Os primeiros somam 21 pais analfabetos e somente 4 possuíam curso primário, ao passo que a terceira série 1 era constituída de 7 pais analfabetos, 26 com ensino primário e ainda um com curso superior, o que endossa o

argumento da relação continuidade dos filhos na escola com o maior grau de instrução dos pais.

As classes escalonadas com os alunos “repetentes” de segunda ou mais vezes possuem assinalada incidência de pais analfabetos em detrimento dos pais com ensino primário.

Nessa esteira de análise, inferimos que o capital cultural⁵¹ e econômico familiar — na perspectiva dos critérios, grau de instrução e ocupação — dos alunos do GE José Emílio de Aguiar influíram no perfil do sujeito sócio-histórico escolar da instituição. Nos documentos averiguados verificamos a correlação das ocupações de menor poder aquisitivo dos pais com o analfabetismo, razão da inclusão do quesito ocupação na construção da afirmativa sobre o perfil dos discentes, a qual se limita à interpretação dos dados disponíveis para análise.

2.3.1 *Primeiras professoras... Primeiras diretoras...*

Também partícipes da constituição da identidade escolar, as professoras e diretoras consubstanciaram categorias de profissão feminina⁵² que ganharam espaço nos Grupos Escolares. O perfil feminino na ocupação do magistério e na direção dos Grupos Escolares permaneceu pelas décadas que seguiram o período republicano. No GE José Emílio de Aguiar tal afirmativa se materializou em todo o período relativo ao recorte desta pesquisa, 1961 a 1971, não sendo encontrado nenhum diretor ou professor do sexo masculino.

A história da educação primária em Coromandel é marcada por uma seleção elitista, não somente para a admissão dos alunos nas escolas, mas também para a escolha de professores. Os relatos da depoente E2 expõem como se dava a formação de professoras em Coromandel.

Existia um curso normal profissionalizante na fazenda do Rosário, que existe até hoje lá no município de Jaboticatubas, perto de Belo Horizonte, que era

⁵¹ “Bourdieu utiliza o conceito de capital cultural com enorme ambigüidade e abrangência, servindo para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos” (SILVA, 1995, p. 25). Dentro desse complexo conceito de capital cultural as permanências se devem às “[...] disposições internalizadas formadas pelas tendências e inclinações do indivíduo que resultam dos condicionamentos sociais. Essas tendências estão expressas no conceito de *habitus*. [...] O *habitus* é, segundo expressão do próprio Bourdieu, uma ‘inconsciência de classe’ que, para as classes menos favorecidas, atua no sentido da inação e reprodução de suas condições de vida [...]” (SILVA, 1995, p. 25-26).

⁵² Os estudos de Faria Filho apontam que “A quase totalidade do corpo docente dos grupos e das escolas isoladas era constituída de mulheres, sendo que também todas eram ocupantes dos cargos de direção de grupo. Eram homens os professores das aulas de ensino profissional (ou técnico) e também os inspetores. [...] Surpreendeu-nos, no entanto, que já no período inicial do século XX, em Belo Horizonte, a escola primária era local de trabalho quase que exclusivo de mulheres” (FARIA FILHO, 2014, p. 144).

um curso intensivo que se fazia em um ano. Sabe quem é formada com esse curso: a Giselda Freitas, a Petronília Machado, a Maria Abadia Silva... As professoras eram “tudo” leigas, inclusive nos atestados vinha, professora formada ou professora leiga. Aí surgiu esse curso e quem tinha menos condição e queria formar mais rápido... e uma carência “louca” de professor formado, porque não existia... Então juntou uma turma daqui e foram pra lá e era regime de internato, ficava um ano e voltavam com esse curso, digamos assim... normal profissionalizante.

As professoras que fizeram esse curso intensivo, mencionadas pelo participante, constaram nos registros do acervo do GE José Emílio de Aguiar. A professora Giselda de Freitas Santos assumiu a classe da 1ª série, já no primeiro ano de funcionamento da escola como professora leiga, conforme o livro Termo de posse n.1, p. 13, que na data de 02 de fevereiro de 1961. Este registrou sua contratação para o período de 01 de fevereiro de 1961 a 31 de dezembro do mesmo ano, para fins de substituição da professora Olga Santos Rosa, que foi designada para o cargo de direção do mesmo estabelecimento a partir mesma data. No ano de 1963, de acordo com o termo de posse, a professora Giselda é denominada como professora leiga classificada em concurso e a mesma não assume nenhuma sala de aula em 1964, provável período em que esteve afastada para frequentar o curso normal intensivo.

O segundo nome mencionado, Petronília Machado, ocupou o cargo de inspetora municipal e assinou o termo de posse de Maria de Lourdes Rabelo para assumir o cargo de diretora do GE José Emílio de Aguiar a partir de 06 de outubro de 1966. O último nome citado, Maria Abadia Silva, professora denominada normalista, foi contratada em 20 de fevereiro de 1964 como substituta da professora Amélia Maria Resende, que se encontrava na cidade de Belo Horizonte para a participação de um concurso.

Os critérios utilizados para a contratação — especialmente de professoras leigas — tinham estreita relação com o capital econômico e cultural das moças e de suas famílias, e ainda com influências políticas. Na memória da Participante E1 essa realidade fica evidente.

As professoras leigas geralmente eram pessoas, assim... mais esclarecidas, de um status social melhor, pessoas que tinham uma bagagem de conhecimento, de vivência, que tinha acesso a livros, que viajavam, porque naquele tempo viajar era privilégio pra poucos e um desafio. Era difícil a locomoção, só haviam por aqui as jardineiras, naquelas estradas ruins de terra. Então normalmente as professoras leigas eram pessoas de maior evidência na sociedade e protegidas dos políticos.

Nesse período, concomitantemente com a presença das professoras leigas, faziam parte do corpo docente também as normalistas e as concursadas, conforme pode ser observado na Tabela a seguir.

Tabela 8. Formação/concurso das professoras do GE José Emílio de Aguiar — 1961-1971

ANO LETIVO	PROFESSORAS LEIGAS	PROF. LEIGAS CURSANDO NORMAL	NORMALISTAS	CONCURSADAS
1961	3	-	3	-
1962	1	-	5	2
1963	1	1	4	1
1964	-	-	7	2
1965*	-	-	-	-
1966	-	-	7	2
1967	-	-	7	2
1968	-	2	10	3
1969	-	-	12	6
1970	-	-	8	3
1971	-	-	8	4
Total	5	3	71	25

* Neste ano não houve registro da ata de instalação do ano letivo no livro.

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

A tabela foi organizada com dados extraídos do livro Termo de Posse para melhor visualizarmos o movimento de formação das professoras. Foi feito um levantamento das daquelas constantes na ata de instalação de cada ano e nos termos de posse de cada uma, incluindo também as substitutas. Foram excluídas aquelas em que nos termos não constavam nenhuma das informações presentes na tabela.

Os números revelam a mudança no perfil de formação das professoras. No primeiro ano de funcionamento da escola, 1961, o quadro docente contou com 3 professoras leigas, número que foi reduzido nos dois anos seguintes até deixarem de constar nos registros da escola. Em contrapartida, o número de normalistas que iniciaram os trabalhos da escola foram igualmente 3, aumentando ano após ano, até atingir seu ápice em 1969. A busca por melhores salários pode justificar a migração da categoria professora leiga para professora normalista, viabilizada por meio da formação técnica no curso normal. De acordo com a Portaria 136/61 em 13 de setembro de 1961, os rendimentos mensais de uma normalista regente de classe eram de Cr\$ 8.000,00 mais abono provisório de Cr\$ 3.180,00 e das leigas Cr\$ 6.200,00, também acrescidos com o mesmo abono provisório de Cr\$ 3.180,00. O salário das normalistas era cerca de 30% maior, um número atrativo para motivar a continuidade dos estudos. A distância salarial era ainda maior se compararmos com os valores pagos aos zeladores e às serventes, que recebiam vencimentos mensais de Cr\$ 2.700,00 e possuíam o mesmo abono provisório.

Acreditamos que essa hipótese fundamenta o movimento crescente das professoras concursadas observado na tabela anterior. No ano de 1963 a única concursada atuando na

escola era leiga, conforme descrito no termo. Às professoras leigas era oportunizado um exame de suficiência que as qualificava para o ensino. Do total de professoras leigas e normalistas ao final de 1971, as concursadas representavam significativos percentuais 32,89%. Ao examinar o Livro de Recortes⁵³ da escola, no período concernente à pesquisa, nos deparamos com várias notícias de concursos para professores, para serventes e para zeladores. Podemos intuir que havia uma intenção em legitimar os cargos ocupados.

O aumento do número de professores ocorreu gradativamente, de acordo com a Tabela 7. Esse fato ocorreu em consequência do aumento da quantidade de salas de aula a partir de 1966. A escola possuía capacidade para o funcionamento de 8 salas em dois turnos diferentes, sendo 4 salas por turno até 1964. Em 1970 funcionaram 13 salas em três turnos. O terceiro turno contemplava a educação de adultos, o que significava a instituição de medidas para combater o analfabetismo e promover a democratização do ensino. A entrevistada E2 narra a experiência vivida na docência de adultos.

O Mobral não deu muito certo. Assim... deu e não deu. Eles entravam no segundo e terceiro ano. Esse pessoal que entrava no José Emílio nessa modalidade, quase todos tinham uma “experiência relâmpago” pelo Mobral, que foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado no governo militar. Ajudou muita gente, alfabetizou muita gente, ensinou o povo assinar pelo menos. Então esse pessoal não aceitava entrar no primeiro ano, por isso eles iam pro terceiro. Mas o Mobral deu uma grande contribuição para a educação no Brasil. Quebrou aquela resistência do adulto analfabeto de ir para a escola. Porque não iam. Se você mandasse um adulto analfabeto ir para a escola ele até te batia. Depois que veio o Mobral e um entrou, o outro também e começaram a gostar, aí acabava o Mobral e eles naturalmente já procuravam continuar os estudos. Eu sempre pegava essa turma que saía do Mobral e vinha para o terceiro ano, porém a maioria não sabia escrever o nome. Você tinha que pegar na mão.

O relato revela a representação da participante sobre o Mobral, que aponta suas fragilidades na realidade da educação de Coromandel no item referente à promoção da alfabetização, ao mesmo tempo em que é exposto seu aspecto positivo enquanto rompimento de um preconceito na alfabetização de adultos⁵⁴, a partir do ponto de vista da depoente. A fala

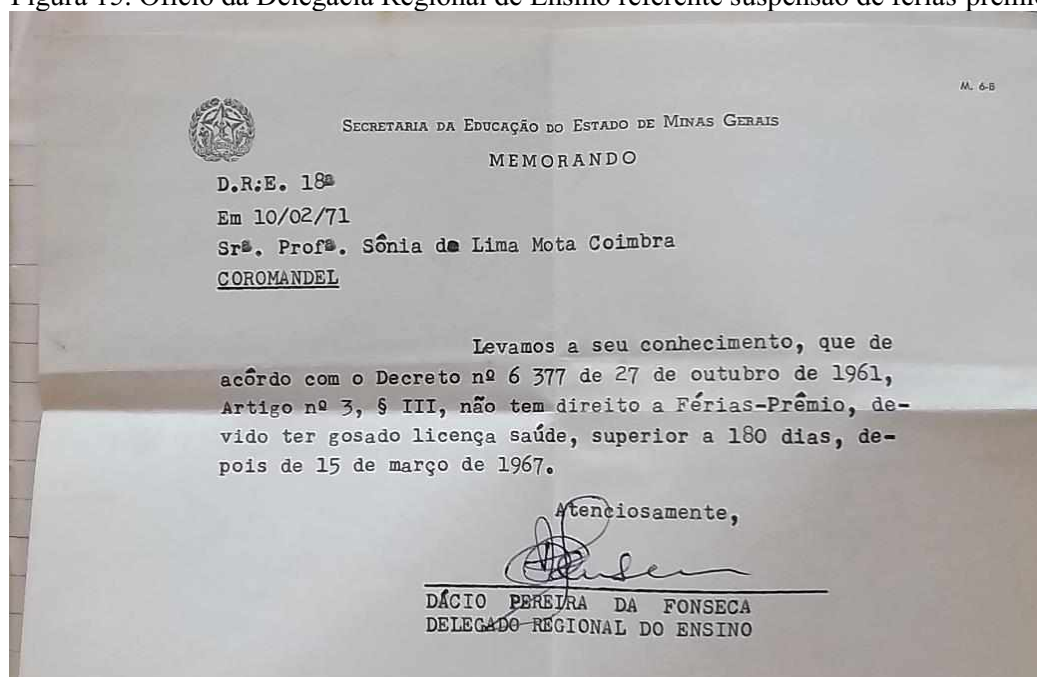
⁵³ Trata-se de um livro destinado ao registro de matérias oficiais de interesse da escola, quais sejam, leis, decretos, portarias, instruções gerais de ensino e determinações do governo. As notícias publicadas eram recortadas e coladas nas folhas do livro.

⁵⁴ A educação de adultos que ocorreu no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, mesmo que de modo incipiente, representou para muitos a oportunidade de escolarização, ou simplesmente receber os ensinamentos elementares, como ler, escrever e fazer cálculos simples. Sobre a fragilidade do Mobral em Coromandel, encontramos similitudes na região de Uberlândia, apontadas nos estudos de Letícia Borges de Oliveira: “[...] os cursos aligeirados do Mobral não possibilitavam aos alunos se alfabetizarem de fato, por outro lado, eram impedidos de se inscreverem novamente nas salas de

apresenta outro sujeito constituinte da identidade do GE José Emílio de Aguiar, o aluno adulto.

Retomando o sujeito professora, a inconstância do número de normalistas está relacionada à transitoriedade e à não efetivação das professoras, que em sua grande maioria eram contratadas anualmente. Essa situação foi identificada tão logo iniciamos o esquadrinhar dos termos de posse. Foram registrados alguns pedidos de exoneração e muitos casos de licenças, de tal modo que, em 10 de fevereiro de 1971, a professora Sônia de Lima Mota Coimbra teve suas férias prêmio suspensas em razão de ter se afastado a partir de 15 de março de 1967 mediante licença saúde por período superior a 180 dias, conforme ofício enviado à escola pela Delegacia Regional de Ensino. Determinação em concordância com o Decreto n. 6.377 de 27 de outubro de 1961.

Figura 15. Ofício da Delegacia Regional de Ensino referente suspensão de férias-prêmio



FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Por outro lado, o código do Ensino Primário previa a estabilidade de professores:

Art. 192º – Comprovada, ao termo do estágio probatório, a eficiência do professor, ser-lhe-á expedido o título declaratório de estabilidade, de preferência em apostila ao próprio ato de nomeação. A Estabilidade vigorará desde a data em que se tenham completado as condições do artigo anterior.

alfabetização funcional [...] esse processo contribuiu para elevar as estatísticas governamentais, contudo, não mudou a realidade de milhares de brasileiros que, mesmo tendo passado pela experiência do Mobral permaneceram não alfabetizados” (OLIVEIRA, 2011, p. 68). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13855>. Acesso em: 10 ago. 2019.

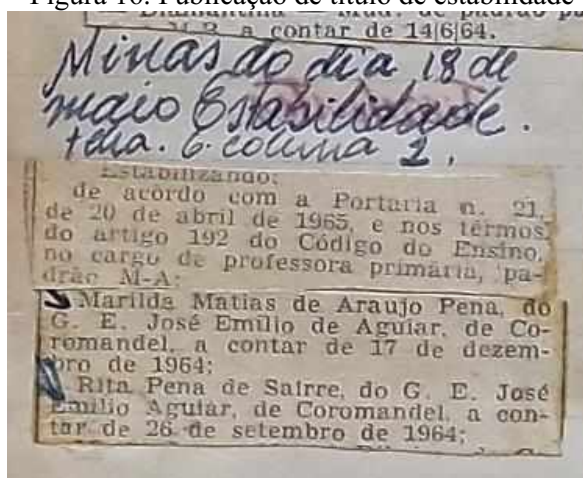
§ 1º – poderá ser concedido novo estágio ao professor que não haja demonstrado eficiência durante o primeiro.

§ 2º – Findo o segundo estágio e persistindo a circunstância que o motivou, será o professor exonerado, sendo, entretanto, permitida a sua readmissão, mediante classificação em novo concurso. (MINAS GERAIS, 1962, s/p)

A estabilidade era viabilizada por meio de critérios meritocráticos condicionados à eficiência do professor ao julgamento do inspetor de ensino e da diretora. A segunda alínea do Art. 192 presume que, diante da ineficiência do professor por ocasião de uma segunda oportunidade, nada mais poderia ser feito, senão a exoneração.

Em meio às contratações anuais praticadas, as quais alcançavam até mesmo as diretoras, duas professoras do GE José Emílio de Aguiar obtiveram o título declaratório de estabilidade em maio de 1965, quais sejam, Marilda Matias de Araújo Pena, a contar a partir da data de 17 de dezembro de 1964, e Rita Pena de Sairre, a contar a partir de 26 de setembro de 1964, conforme publicação oficial.

Figura 16. Publicação de título de estabilidade



FONTE: Acervo GE José Emílio de Aguiar.

A direção escolar também passou por grande rotatividade, especialmente nos primeiros anos de funcionamento. Diferente do que acontecia no primeiro GE de Coromandel — sobre o qual já mencionamos sobre sua reputação elitizada —, onde a diretora tinha uma permanência e isso contribuía com a construção de uma imagem sólida da organização da escola e também com a representação de poder da figura da diretora que fazia parte da sociedade privilegiada de Coromandel, o que era positivo pra escola na época, no sentido da continuidade de suas atividades, estabilidade administrativa. Sem uma figura que caracterizasse sua estrutura administrativa, o GE José Emilio de Aguiar evidenciava seu perfil social de escola carente e não influente na sociedade coromandelense.

2.4 Considerações parciais

O significado simbólico da escola pesquisada no contexto social e político da cidade perpassou pelos sujeitos que dela fizeram parte, do capital cultural e econômico que elas e suas famílias detinham e pelo momento histórico de sua instalação. Este capítulo procurou demonstrar não apenas as possíveis motivações para a criação da escola, mas também a história contada por meio dos documentos e depoimentos orais sobre a constituição de sua identidade que permitiram analisar o “lugar de escola” — o espaço físico de realização da instrução e seus componentes — e os atores integrantes do conjunto humano do Grupo Escolar.

Antes ter sido criado e instalado em 1961, o terceiro Grupo Escolar de Coromandel, José Emílio de Aguiar, iniciou suas atividades como anexo do primeiro grupo da cidade, criado em 1932. Todos os depoimentos apontaram o primeiro Grupo Escolar da cidade como sendo a escola da elite e para aqueles os quais não mais houvesse vaga nesta escola e que viessem da zona rural, ainda que suas famílias tivessem posses de terra, restava matricularem no José Emílio. Tal representação fundamentou a hipótese de que a escola tenha sido criada para atender a população de menor poder aquisitivo ou prestígio social e que apesar de imbuída de uma representação pejorativa a escola oferecia oportunidade de escolarização para vários alunos.

Nesse sentido, corrobora com este pressuposto o “Balança mas não cai”, prédio onde funcionou a escola, objeto desta pesquisa, assim denominado pela população em razão de suas péssimas condições de preservação. Alugado e adaptado para receber os alunos, o modesto e precário espaço possuía salas pequenas, o pátio de terra que se assemelhava ao quintal de uma casa e os banheiros não possuíam vasos sanitários. Tais características o diferem do prédio do primeiro Grupo Escolar, construído nos padrões das escolas palacianas da Primeira República.

Os sujeitos — alunos, professores e diretores — agentes no processo de construção da identidade da escola corporificam o perfil social do Grupo escolar José Emílio de Aguiar. À luz dos documentos analisados e relatos das entrevistadas, vários alunos eram carentes, oriundos de pais com profissões de baixo prestígio social, escolaridade e influência econômica, que recebiam auxílio da Caixa Escolar, dispositivo prescrito no Código do Ensino Primário de 1962. Ainda sobre os atores da escola, o corpo docente inicialmente era formado, em sua maioria, por professoras leigas, e a grande rotatividade de pessoas que assumiam o cargo de direção da escola desfavorecia a construção da imagem de uma escola organizada.

Com efeito, a relação entre os aspectos constitutivos da escola, quais sejam, a ambiência, a estrutura precária e os sujeitos imbuídos de capital cultural e econômico específico, caminha para a naturalização de sua distinção social, que ora se difere do primeiro Grupo Escolar da cidade que detém os alunos filhos da elite coromandelense.

CAPÍTULO 3 - VIVÊNCIAS NO GRUPO ESCOLAR JOSÉ EMÍLIO DE AGUIAR: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

— ROGER CHARTIER, 1991

O cerne deste capítulo constitui-se da investigação em torno das representações sobre as vivências dos sujeitos que fizeram parte do cotidiano da instituição no período de 1961 a 1971 a partir de depoimentos de ex-alunos, ex-professoras e ex-diretoras e de fontes escritas que revelam os resultados quanto ao aproveitamento dos alunos, aprovação, reprovação, evasão escolar e as disciplinas ensinadas.

Os limites impostos pelas fontes escritas, neste momento da pesquisa, nortearam a seleção das categorias a serem abordadas nesta seção, as quais se valeram das Atas de exames e resultados finais e do Programa do Ensino Primário de Minas Gerais, Lei n. 2610 de 08/01/1962. A ausência das fontes documentais, quais sejam, cadernos de alunos, diários de classe, avaliações, cadernos de planos de professor e boletins escolares, dificultou a efetiva investigação sobre as práticas educacionais do GE José Emílio de Aguiar. Tais desdobramentos da pesquisa conduziram esta seção à adoção do conceito de representação à luz de Roger Chartier para a compreensão das relações das memórias sobre as práticas e seus sentidos, estas subsidiadas pelos relatos das entrevistadas.

3.1 Currículo e práticas educativas

É evidente que o processo de construção do currículo foi sempre agregado a interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais. A partir da segunda metade do século XIX,

[...] a questão política da educação popular envolveu, em todo o Ocidente, a discussão sobre a organização administrativa e didático-pedagógica do

ensino primário. Tratou-se de definir as finalidades da escola primária e os meios de sua universalização. Esse processo implicou debates acerca da democratização da cultura e da função política da escola nas sociedades modernas. (SOUZA, 2000, p. 9)

Dessa maneira, também a grade curricular dos grupos mineiros expressava tais embates a partir de diferentes interesses, o que pode ser observado no estudo específico nesse trabalho. Uma vez instalado o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar e iniciadas suas atividades no ano letivo de 1961, podemos intuir que o Programa de Ensino Primário Elementar do Estado de Minas Gerais, no ano de 1957, orientou a organização das disciplinas e conteúdos que fizeram parte do currículo expresso adotado pela escola. O currículo prescrito para o ensino primário elementar no Programa de 1957 foi regulamentado sem alterações pelo Código do Ensino Primário, Lei n. 2610, de 08 de janeiro de 1962 que, por sua vez, obedecia a legislação nacional apoiada pela promulgação da primeira LDB 4024 no ano de 1961, conforme descrito:

Art. 52º – O curso primário elementar, constituído de 4 (quatro) séries, compreenderá as seguintes disciplinas e atividades educativas:

I – Língua Pátria;

II – Aritmética e Geometria;

III – Geografia e História do Brasil;

IV – Ciências Naturais, Higiene e Puericultura;

V – Desenho, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica;

VI – Canto;

VII – Educação Física;

VIII – Instrução Moral e Cívica. (MINAS GERAIS, 1962, s/p)

Não obstante a instrução legal normatizar o conjunto de disciplinas e conteúdos componentes no currículo dos Grupos Escolares mineiros, o currículo praticado pelo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar se diferiu do prescrito, abarcando apenas algumas disciplinas — Língua Pátria, Aritmética e Ciências —, conforme pode ser observado na Figura 17, extraída do livro de Resultados finais do ano de 1961.

Figura 17. Disciplinas do currículo da 1ª série — 1961

Sexo masculino	Língua Portuguesa		Gramática	Artes e Educação		Ciências			Média Final
	Parcial	Anual		Parcial	Anual	Parcial	Exame	Anual	
1. Alvaro José de Souza	8 (3,4)	8 (2)	7 (2)	8 (2)	9,5 (4,1)	8 (2)	8 (2)	8 (2)	8 (3)
2. Antonio Custódio Bastos	7	7,2	8	8	9,8	8	8	5	8
3. Antonio Custódio Nunes	1,8 (1,8)	1,5 (1,5)	0,5 (0,5)	1 (1)	2,8 (2,8)	1	1	8	8
4. Felizardo Rosa	4,3 (4,3)	5	1 (1)	3 (3)	3,3 (3,3)	3	3	1	8
5. Geraldo Cortes Filho	5,6	4 (4)	8	6 (6)	7,4	8	8	7	8
6. Luiz Carneiro Fernandes	4,1 (4,1)	6,1	3 (3)	4 (4)	5	4 (4)	4	7	6
7. Marco Antonio Mendes	2,5 (2,5)	3,3 (3,3)	2 (2)	3 (3)	2,8 (2,8)	4 (4)	4	4	5
8. Maurício de Souza Martins	4,1 (4,1)	2,7 (2,7)	3 (3)	3 (3)	5,9	5	5	7	4,5
9. Valdir Beolivo Pereira	8,6	9	8	8,5	8,5	8	8	8	8
10. Silvio Labele	6,4	6	9	7	7,6	7	7	9	7
11. Gilmar José Nunes			7	7		5		9	7
Almeida Eponeo do Amaral									

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

As disciplinas ensinadas da 2ª série à 4ª série — diferentemente do currículo da 1ª série — somavam quatro. Houve um acréscimo de Geo-história, conforme notamos na Figura 15, extraída do livro de Resultados finais do ano de 1963. Não foi possível anexar a imagem da 2ª série à 4ª série também do ano de 1961 por questões de má qualidade da imagem. A escolha do ano de 1963 não prejudica a análise, pois o quadro de disciplinas era o mesmo da 2ª série à 4ª série até os anos de 1964.

Figura 18. Disciplinas do currículo da 2ª série à 4ª série — 1963

Masculino	Exame = 4				Média Anual = 2			Situação	Situação
	Língua Portuguesa	Matemática	Geo-história	Ciências	Média Anual	Promissão	Exatidão		
Idalberto de Souza	7,5	7	8	6,5	7,2	8,1	7,5	2	Avan
Agostinho Paz de Oliveira	7,5	6	6	7	6,8	7,7	7	2	Com
Alcides Martins Neto	6,5	6,5	6	5	6,0	7,1	6,5	2	Plen
Armando M. Borges	6	8,5	6,5	7	7	8,5	7,5	2	Peru
José Orlando Soares	8	7	8	7,5	7,6	8,7	8	2	Avan
José Tomaz de Miranda	6	8	6,5	5	6,3	7,7	7	2	Avan
João José Pereira	7,5	5	6,5	4,5	5,8	8,3	7,5	4	Avan
João Honorato Neto	8,5	7	7,5	6,5	7,3	8,7	8	4	Avan
* João Batista Rocha	-	-	-	-	-	4,3	-	3	Avan

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Os objetivos propostos pelo Programa de Ensino Primário Elementar do Estado de Minas Gerais de 1957 para as ações educativas, possivelmente não foram alcançados pelo GE José Emílio de Aguiar em razão da redução de 50% do número de disciplinas ofertadas na instituição.

Os programas do ensino primário, revistos na administração do Exmo. Sr. Governador Juscelino Kubitschek de Oliveira, enfeixam assuntos que a experiência aconselha como favoráveis á consecução dos objetivos que orientam a ação educativa da escola primária assim expressos: desenvolver no indivíduo o senso de liberdade sob autoridade da lei, num regime de respeito aos valores eternos; levá-lo a participar da vida coletiva animado dos sentimentos de fraternidade humana; proporcionar-lhe a formação de hábitos de refletir sobre os conhecimentos adquiridos e de aplica-los no planejamento e na realização de atividades úteis ao seu próprio desenvolvimento; inculcar neles hábitos de saúde e de vida familiar. Certa de que não basta fixar os objetivos da escola para ter garantidos os resultados, a administração do ensino público no Estado procurou traçar caminho e indicar meios idôneos aos que devem percorrer a trajetória escolar rumo à meta desejada — educador conduzindo o educando. (MINAS GERAIS, 1957, p. 3)

A ausência das disciplinas — previstas no Programa de Ensino de 1957 e também no Código do Ensino Primário de 1962 — de Desenho, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Canto, Educação Física e Instrução Moral e Cívica do rol do currículo a ser aplicado no Grupo Escolar pesquisado, sugeriu um afastamento das finalidades⁵⁵ educativas previstas no Programa de Ensino e apontava para as subjetividades que permeiam as realidades práticas de cada instituição, afirmação que se assenta em Chervel (1990, p. 188), “consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa”. A esse respeito,

Não obstante, as concepções que nortearam a seleção dos conteúdos de ensino e definiram as suas finalidades revelam a configuração de um projeto político-social civilizador, isto é, um projeto nitidamente direcionado para a construção da nação, para a modernização do país, a moralização e a disciplinarização do povo. (SOUZA, 2000, p. 24)

⁵⁵ A compreensão sobre as finalidades é abordada nos estudos de Chervel (1990, p. 190): “A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas, ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade”. O sentido de finalidade, presente no texto, diz respeito às finalidades educativas, que referem-se ao prescrito nos documentos e, que conforme exposto, nem sempre é executada na prática; trata-se da realidade.

Atender minimamente o ensino poderia estar relacionado à intencionalidade da ação pedagógica e revelar uma conexão com a identidade e perfil dos sujeitos que fizeram parte da história da escola — discussão tratada anteriormente, presente na segunda seção deste trabalho — que corroboraram para a construção das representações sociais da instituição. A seleção dos saberes a serem incorporados no currículo não se deu de modo aleatório, estando vinculado aos objetivos sociais⁵⁶, conceito que apoia a discussão desta pesquisa de modo a aquilatar as relações entre escola e sociedade na direção quanto à percepção do perfil social e cultural, elementos constitutivos da identidade desta instituição.

No ano de 1965 o novo Programa do Ensino Primário de Minas Gerais ampliou o conjunto de disciplinas e conteúdos que deveriam compor o currículo dos Grupos Escolares mineiros, quais sejam: Linguagem, Estudos Sociais, Matemática, Ciências Naturais e Educação para a Saúde, Arte, Trabalho e Vida, Educação Física e Educação Musical. Também modificou a nomenclatura de algumas disciplinas: em lugar de Língua Pátria, Língua Portuguesa; de Aritmética, Matemática; Geografia e História são nomeadas de Estudos Sociais.

Nesse sentido, Souza (2000) aponta a inclusão de disciplinas nos programas de ensino com caráter de modernização.

[...] na reorganização dos programas escolares, várias disciplinas, tais como leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, encontravam sua substância na própria realidade nacional. Além disso, a introdução de novas disciplinas nos programas do ensino primário, especialmente ciências, desenho e educação física, articulou-se com a linguagem da modernidade, isto é, a justificativa para a inclusão desses conteúdos culturais assinalava as contribuições que eles trariam para a modernização. (SOUZA, 2000, p. 11-12)

A exemplo do que ocorreu nos anos anteriores, várias disciplinas que compunham o programa de 1965 foram suprimidas do currículo expresso do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, sendo que, das nove que foram prescritas, foram adotadas somente três para 1ª série e

⁵⁶ Os termos objetivo social e sentido social são claramente conceituados em Nosella e Buffa (2005, p. 365): “[...] o pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e da sociedade, a partir do levantamento e da análise de qualquer dado empírico (documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos etc.), mas, de acordo com a nossa experiência, acreditamos que os procedimentos mais adequados para alcançar esse objetivo metodológico sejam a análise das trajetórias dos alunos, ex-alunos e docentes, bem como a análise dos conteúdos e das metodologias utilizadas na instituição estudada. Em outras palavras: é essencial tanto indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir seu sentido social, quanto analisar os currículos utilizados para compreender seus objetivos sociais”. Logo, sentido social só pode ser identificado por meio da trajetória dos egressos e objetivo social pode ser percebido no currículo, oculto ou visível.

quatro para as séries seguintes, conforme imagens do livro de Resultados Finais da escola expresso nas Figuras 19 e 20.

Figura 19. Disciplinas do currículo da 1ª série — 1965

Nº	Sexo masculino	Exame ÷ 4				M-Final ÷ 2			Escolaridade	Tipo	Idade em 1966	Nº	Sexo fe
		Língua	Matemática	Estudos Sociais	Ciências	M-Exame	M-Anual	Promovido					
1	Antônio Estano Lourenço	9	8	8		8,5	7,2	7,8X	1	Rm ²	8	6	Ana 10ª
2	João Geraldo da Silva	7,5	4,5	9		6,0	5,0	5,5X	1	Rm ²	8	2	Ana de Pa
3	João Augusto Amaro	9	9,5	9		9,2	9,4	9,3X	1	Rm ¹	9	8	Paquena
4	João Lourenço	9,5	7	5		8,2	6,3	7,2X	1	Rm ²	9	9	Bézia Bial
5	Wilson Alves Carneiro	9,5	8	10		8,7	9,3	9,0X	1	Rm ¹	8	10	Cula Bon
6	Galma Antônio da Silva	5,5	7,0	7		6,5	5	5,7X	1	Rm ²	8	11	10ª Oporeu
												12	10ª de Pa

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Nos dois Programas de ensino estabelecidos pelo governo do estado de Minas Gerais, o número de disciplinas propostas era o mesmo para todas as séries, não havendo uma diferenciação para a 1ª série. Contudo, na prática da escola, notamos nas Figuras 17 e 19 que para a série em questão constavam somente três, e para as séries seguintes somavam quatro, conforme pode ser observado nas Figuras 18 e 20.

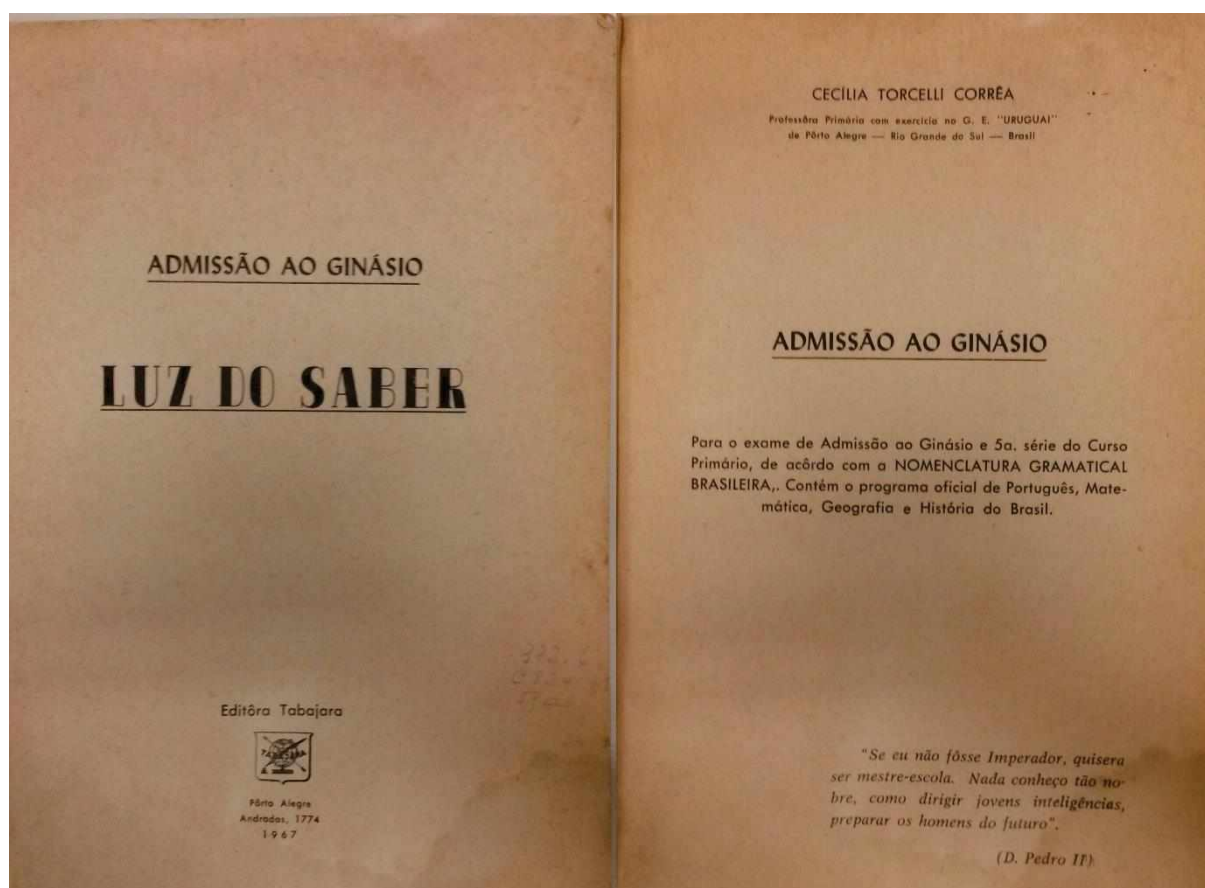
Figura 20. Disciplinas do currículo da 2ª à 4ª série — 1965

Nº	Sexo masculino	Exame ÷ 4				M-Final ÷ 2			Escolaridade
		Língua	Matemática	Estudos Sociais	Ciências	M-Exame	M-Anual	Promovido	
1	Amilson Ferreira de Assis	4,5	7,5	5	6	5,7	6,1	5,1	4
2	Antônio Domingos da Silva	6,5	7	5	9	6,8	6,7	7,1X	3
3	Ernane Alves Cardoso	8,5	8,5	8	9	8,5	7,6	8,1X	3
4	Francisco Ferreira Braga	5,5	6	7	7	6,3	6,1	6,2X	4
5	Getúlio Noqueira Filho	5,5	8	6	8	6,8	6,5	7,1X	4
6	João Batista Rocha	5	4,5	4	6	4,8	5	4,9	5
7	Lamir Rodrigues Breixo	4,5	7,5	2	7	5,2	5	5,1X	3

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Coincidentemente, as disciplinas suprimidas do currículo da escola não eram cobradas no exame para “admissão” que era realizado como processo de seleção dos alunos para o ensino secundário ou ginásial e para a 5ª série do ensino primário, quais sejam: Português, Matemática, Geografia e História do Brasil. Notamos que as disciplinas constantes no currículo da 1ª à 4ª série, conforme mostram as Figuras 19 e 20, eram as mesmas constantes no Programa de Admissão ao Ginásio, Linguagem, Matemática e Estudos Sociais, que dizem respeito aos conteúdos de Geografia e História. Uma pequena diferença identificada é a presença de Ciências para o rol de disciplinas de 2ª à 4ª série. A Figura que segue reproduz as páginas iniciais do programa de admissão de 1967.

Figura 21. Sumário do Programa de admissão — 1967



FONTE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina⁵⁷.

Sobre as disciplinas trabalhadas na sala de aula, a entrevistada E5⁵⁸ relata suas memórias:

⁵⁷ Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/162242/luz%20do%20saber%20-%20sum%20c3%a1rio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 nov 2019.

Eu me lembro dos livros “As mais Belas Histórias”, com as histórias dos três porquinhos, do João Jiló... Tinha também “o Passo a Passo”, a cartilha “Caminho Suave”, o livro de poesia que a gente declamava em sala de aula para melhorar a expressão e às vezes a professora fazia a leitura... Tinha ditado e treino de palavras no caderno de caligrafia. Isso tudo era na aula de Português. E aí tinha também Matemática e Religião. Todo mundo tinha que saber a tabuada, porque a professora tomava. Agora me lembro dela ensinar Geografia, mas não era uma disciplina separada não, mas ela falava que Coromandel ficava em Minas Gerais, a gente desenhava mapas...

É interessante observar, ainda que noutro tempo, que a narrativa da depoente E5 convergiu com as Instruções para o ensino primário do Estado São Paulo, pioneiro na criação dos Grupos Escolares e também nos saberes e metodologias aplicadas ao ensino das matérias. A prática do ditado, a declamação de poesias e o treino de palavras estavam presentes na minuciosa orientação metodológica do programa de instrução.

Nos exercícios de declamação, recomendava-se observar a entonação. [...] As regras para os exercícios de declamação consistiam em evitar gesticulação exagerada, observar a pontuação e proibir afetação exagerada da voz e do corpo. *A linguagem escrita* deveria iniciar os primeiros exercícios com a cópia de palavras da lição. Recomendava o inspetor que os professores fiscalizassem a classe para verificar a escrita correta. As primeiras palavras seriam copiadas do quadro e posteriormente a cópia seria baseada nas lições do livro. O ditado compreenderia palavras e pequenas sentenças. (SOUZA, 1998, p. 200, grifo do autor)

O informante E6⁵⁹, aluna da 1ª série descreve suas lembranças acerca das disciplinas estudadas, “A gente tinha era Português e Matemática mesmo. E tudo era passado no quadro e copiado. Tinha o caderno de deveres, que era o para casa de hoje. A primeira coisa que fazíamos quando entrávamos na sala de aula era fazer a correção dos deveres no quadro”. Ao ser questionado sobre o auxílio da família na execução das tarefas de casa, a entrevistada afirma que não recebia auxílio de ninguém. Seu pai ficava fora devido ao trabalho e sua mãe era dona de casa, mas era analfabeta. A informação condiz com os dados levantados na seção anterior, que apresentaram um grande número de pais que eram analfabetos.

Dentre as matérias lecionadas, as quais foram mencionadas pela entrevistada E5, realçamos a presença do ensino religioso, que não foi listado no Programa de Ensino Mineiro em razão de seu caráter facultativo, conforme estabelecido na LBD Lei nº 4.024, de 20 de

⁵⁸ Nascida em Coromandel em 16 de janeiro de 1956, a entrevistada do sexo feminino, foi aluna do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar durante todo o período do ensino primário. Graduou-se em Educação Física e atuou como docente neste grupo na década de 1980.

⁵⁹ Nascida em Coromandel em 13 de dezembro de 1955, a entrevistada do sexo feminino foi aluna do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar no primeiro e no segundo ano do ensino primário.

dezembro de 1961, em seu art. 97, nos seguintes termos: “O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”. No Grupo Escolar José Emílio de Aguiar o Ensino Religioso era ensinado no horário da aula pela professora da turma, conforme orientado pela LDB e testemunhado pelo participante E6:

A professora é quem preparava os alunos para a Primeira Eucaristia. Era nas aulas de Religião. Então, no início do ano ela fez um cartaz lindo e grande com o desenho do sagrado coração de Jesus e também com os nomes de todos os alunos para poder fazer a chamada toda segunda-feira. Ela ia perguntando um por um quem havia ido, e marcava no cartaz. Porque não podia faltar à missa do domingo de jeito nenhum.

O depoimento sugere a escola como importante instrumento a serviço da igreja e também do Estado. A preparação para a Primeira Eucaristia a cargo da escola foi mencionada no relato e foi confirmada por meio de fontes documentais. Os avisos de reunião de professores eram registrados no livro de Ponto, no qual consta, ao final das assinaturas, no dia 19 de maio de 1961, a seguinte nota: “Importante. Será realizada uma reunião nesta sexta-feira, dia 20, às 15hs e 30 min, pelo motivo da primeira comunhão de nossos alunos”. Tudo indica que a escola tomava todas as providências para esse momento religioso, preparação e cerimônia. A exigência pela professora quanto à frequência dos alunos nas missas — nota-se a chamada realizada nas segundas-feiras e o trabalho de catequese realizado em sala de aula —, seriam maneiras de contribuir com a permanência e formação de novos membros para a igreja; o Estado, possivelmente em razão do momento político vivido pelo país, o Regime Militar, buscava desenvolver a moral baseada nos pressupostos da religião.

[...] os pressupostos da moral conservadora e do civismo religioso, agregados aos valores da Doutrina de Segurança Nacional portados pelo ‘regime militar’, passaram a compor os conteúdos escolares garantidores dos ‘objetivos nacionais permanentes’ dos vencedores de 1964. (VAIDERGORN, 2008, p. 408)

Nesse contexto, foram publicadas pelo chefe do Departamento de Educação, sr. Duntalmo Praseres, no jornal Diário do Executivo de Minas Gerais no dia 20 de setembro de 1966⁶⁰, sugestões de atividades a serem realizadas em comemoração ao Dia da Igreja.

⁶⁰ Esta notícia oficial foi encontrada no Livro de Recortes do GE. José Emílio de Aguiar. Este livro, na época, era importante aparato documental do arquivo administrativo da escola. Ficava a cargo da

Colocar a bíblia em lugar de destaque na sala de aula. Entrevista com o Vigário da Paróquia. Histórias, canções e projeção de filmes religiosos. Visita a uma igreja ou outro templo religioso. Palestra “A importância da religião na vida da criança.” Álbuns de coletâneas de orações espontâneas das crianças. Comentários e leituras sobre passagens bíblicas. Exposição de livros coloridos, bem ilustrados, que convidem a criança a manuseá-los.

A despeito das indicações de disciplinas, conteúdos e atividades propostos pelo Estado nos Programas de Ensino Primário, nem sempre o prescrito era de fato cumprido. Nenhuma fonte documental ou oral mencionou a realização do Dia da Igreja. Dentre vários descumprimentos observados, sublinhamos o condensado quadro de matérias do currículo. A questão é compreender em que medida os extensos programas contribuiriam na educação que se pretendia para os alunos do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar. Nesse sentido, o intuito de preparar o homem moderno para a vida racional e para o trabalho por intermédio da ciência, para Souza (1998, p. 174), justifica “[...] a adoção de um programa extenso, abrangente e enciclopédico”, que na prática era uma educação de primeiras letras apenas.

As disciplinas e os saberes que fizeram parte do currículo da escola — ao menos aquelas que tomamos ciência, seja por meio dos livros de Resultados Finais ou por intermédio das entrevistas — provocam-nos a refletir sobre os motivos que influíram na decisão de supressão das disciplinas. A representação de que a escola atendia crianças de baixo poder aquisitivo ou sem prestígio social pode estar relacionada às finalidades educacionais da escola, ao ensino das disciplinas básicas do currículo.

3.2 Avaliação e aproveitamento escolar

Os vestígios históricos do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar no tocante à avaliação foram trazidos a lume por meio dos depoimentos, instruções sobre avaliações do Departamento de Educação, conforme Portaria 84 e registros no livro de Atas de Exames Finais.

No livro de Atas de Exames Finais foi encontrado um registro de avaliação final de Ensino Religioso. Apesar de não constar no rol de disciplinas, os alunos foram submetidos a avaliações, conforme pode ser observado na Figura 22.

Figura 22. Resultado das Avaliações Finais de Ensino Religioso da 2ª série à 4ª série — 1963

Resultados do Ensino Religioso
Prova aplicada em 23-11-1963

Grupo Escolar "José Emílio de Aguiar"
Coromandel

4ª série n.º 8	Alunos matriculados: 42
	Alunos comp. prova: 40
	Alunos com média superior a 5: 36
3ª série n.º 7	Alunos matriculados: 36
	Alunos comp. prova: 35
	Alunos com média superior a 5: 34
3ª série n.º 6	Alunos matriculados: 34
	Alunos comp. prova: 30
	Alunos com média superior a 5: 27
2ª série n.º 5	Alunos matriculados: 43
	Alunos comp. prova: 37
	Alunos com média superior a 5: 34
2ª série n.º 4	Alunos matriculados: 43
	Alunos comp. prova: 42
	Alunos com média superior a 5: 42

FONTE: Acervo GE José Emílio de Aguiar.

Inferimos que essas ações — o ensino de religião, a exigência na participação em missas e as avaliações — formam um conjunto de critérios para a formação catequética católica, que não poderia ser explicitada formalmente para que a escola não estivesse em desacordo com o caráter facultativo previsto na LDB. A ausência de alguns alunos na realização da avaliação sugere vínculo com outras confissões religiosas. Na 4ª série n. 8 não compareceram 2 alunos, na 3ª série n. 7, 1 aluno, na 3ª série n. 6, 4 alunos faltaram, na 2ª série n. 5, 6 alunos e na 2ª série n. 4, 1 aluno. O total de alunos que, por razões não declaradas, se abstiveram de realizar a avaliação foi 14, que representa 7% dos alunos matriculados nas séries analisadas. A percepção quanto às questões relativas à igreja e o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, concorda com Souza e Faria Filho (2006, p. 41): “Sabemos que a escola guarda fortes relações com a igreja. No entanto, pouco sabemos sobre a educação religiosa

que ocorre no cotidiano das populações e menos ainda sobre como a escola reforça e/ou desloca o lugar ocupado pela igreja na socialização das novas gerações”. Diante das evidências documentais e orais é notória a viva presença da influência da igreja na escola e, por conseguinte, na cidade, herança de tempos remotos.

O desejo de influência preponderante da religião sobre o Estado e a sociedade não é novidade no Brasil. Depois do Império, onde o padroado estabeleceu o vínculo entre o poder monárquico e o catolicismo como religião oficial, a República, mesmo estando constitucionalmente separada da Igreja, desta sempre sofreu, de forma mais ou menos explícita, a pressão ideológica pelo comando de corações e mentes de seus cidadãos. (VAIDERGORN, 2008 p. 407)

Retomando a questão da avaliação, segundo relatos, elas eram orais e escritas, quase sempre aplicadas pela professora da turma; em casos de normatização do Estado eram aplicadas pela diretora e nas finais havia uma troca de professores. De acordo com a entrevistada E6: “As provas eram copiadas do quadro no caderno de provas, tudo manuscrito. Não tinha mimeógrafo, esses aparelhos não. Dava muito trabalho pra copiar e fazer. Depois a professora levava o nosso caderno pra casa e corrigia a prova”. A entrevistada E6 se lembrou de maiores detalhes sobre o modo como eram realizadas as avaliações:

A professora aplicava as provas mensais e nas de fim de ano, se não me falha a memória, trocavam de professoras. Eram duas, pra olhar e não deixar colar. Tinha prova oral e a gente ficava morrendo de medo porque envergonhava. Se a resposta fosse errada, era bronca. E outra coisa que a gente não gostava era do castigo. Quando alguém fazia bagunça, a professora colocava sentado junto com menino.

Tal como havia orientações quanto à execução dos conteúdos das disciplinas, o Código do Ensino Primário também previa normativas para o aproveitamento.

Art. 102º – No curso primário, o aproveitamento do aluno será aferido por meio de provas mensais, prova parcial e exame, a que se atribuirão notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez).

Parágrafo único – O processo de aferição obedecerá ao seguinte calendário:

I – provas mensais – em março, abril, maio, agosto, setembro e outubro;

II – prova parcial – na segunda quinzena de junho;

III – exame – nos primeiros 10 (dez) dias de dezembro.

Art. 103º – Consideram-se provas mensais o conjunto de exercícios, arguições, trabalhos práticos e provas escritas a que o aluno é submetido durante o mês, sendo a nota respectiva, a que se dá a designação de “nota mensal”, representada pela média aritmética das notas obtidas por ele em cada disciplina, apresentando-se estas últimas, por sua vez como a média das notas correspondentes a cada um dos referidos elementos de avaliação.

Art. 104º – A prova parcial versará sobre o programa desenvolvido no primeiro semestre, sendo a nota respectiva representada pela média aritmética das notas de todas as disciplinas.

Art. 105º – O exame versará sobre a matéria ministrada durante todo o ano letivo. (MINAS GERAIS, 1962, s/p)

As provas mensais compunham um conjunto de diferentes maneiras para avaliar o aluno, conforme exposto no Art. 103º. Contudo, identificamos no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar duas situações de avaliação, a escrita e a oral, esta última presente no código e denominada de arguição. É oportuno ressaltar que tais observações limitam-se apenas a apontamentos, devido ao fato de basear-se em depoimentos.

Os participantes relataram as dificuldades quanto às aplicações das provas escritas e o rigor das provas orais, que os expunha à situação de constrangimento caso não respondessem corretamente. Nesse sentido, a diretora Olga dos Santos Rosa registrou no livro 1961 de ponto em 17 de novembro de 1961 um aviso sobre a aplicação dos exames finais, conforme segue transcrito:

O horário de chegada ao estabelecimento na semana de aplicação dos testes deverá ser rigorosamente observado meia hora antes, 6hs e 30 min para as aplicadoras e 6hs e 40 min para as regentes de classe. Para o bom andamento de nosso trabalho consultem o horário e dias em que deve aplicar. (Acervo GE José Emílio de Aguiar)

O cuidado da diretora em organizar da melhor forma a aplicação dos exames demonstra a seriedade como era tratada a questão da avaliação e aproveitamento. O termo “Idem correção”, mencionado no aviso, diz respeito à instrução quanto à correção das provas, que representava equivalente importância para o Departamento do Ensino Primário tal como a aplicação, conforme pode ser observado na publicação no Jornal do Estado de Minas Gerais, Diário do Executivo em 14 de novembro de 1965, Portaria n. 59, nota anexada no Livro de Recortes da escola.

A elaboração, aplicação e correção das provas, ficarão sob controle do diretor do estabelecimento e do orientador do ensino, nos Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Combinadas ou Singulares, à cargo do professor responsável ou do próprio regente de classe. A aplicação das provas será da competência do professor da classe e dois professores assistentes designados pelo diretor. [...] A correção das provas iniciar-se-ão imediatamente após sua aplicação, prolongando-se os trabalhos até quando necessário. As provas serão valorizadas numa escala de 0 a 10. São condições para promoção ou aprovação, média anual igual ou superior a 5. (Acervo GE José Emílio de Aguiar)

Dentre as fontes que tivemos acesso, no quesito avaliação, chamou-nos a atenção, em razão do detalhamento da investigação das dificuldades dos alunos, o registro de uma verificação da aprendizagem de conteúdos de Aritmética da 3ª série realizada em 20 de maio de 1964, documento denominado Pesquisa de Aritmética.

Figura 23. Pesquisa de Aritmética, 3ª série — 1964

Pesquisa de Aritmética
Grupo Escolar José Emílio de Aguiar
Coromandel, 20 de maio de 1964.
— 3ª série —

Tipo do erro	6	7
Tipo	Hn ² 4	Hn ⁴
Fatos fundamentais	210	194
Noção de fração	7	10
Presença de subtração	34	39
Presença na multiplicação	10	8
Raciocínio	170	120
Comissões	4	39
Outros erros	67	41
Soma	502	451
Alunos matriculados	39	43
Alunos submetidos à pesquisa	36	40

Nilda Castano da Silva Rodna Pe
Diretora em exercício.
Coromandel, 21 de maio de 1964.

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Com efeito, é plausível destacar — ainda que em suposição — as ações da escola no critério avaliação e levantamento da situação de aprendizagem, o que não resultou em efeitos práticos para o positivo aproveitamento dos alunos. Não tivemos acesso — nem por meio de fontes documentais nem por meio dos depoimentos orais de ex-professores, ex-diretora e ex-alunos — a nenhuma intervenção que buscasse minimizar as dificuldades dos alunos.

Convém ponderar que essa afirmação se resguarda ao limite de fontes existentes e aqui analisadas para a compreensão das representações das práticas pedagógicas realizadas no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

O fato é que esses problemas não ocorreram somente na escola pesquisada. Convidado a escrever um artigo sobre os problemas do ensino elementar no Brasil para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Moreira (1956) explicou que:

A fixidez e invariabilidade que atribuímos aos nossos currículos escolares nos fazem adotar essa estranha filosofia, segundo a qual, em educação, o caminho é único, os meios são invariáveis, tanto quanto os fins, ou, se estes variarem, aqueles permanecerão intocáveis. A conclusão é a de que só o aluno, a criança de sete, oito ou nove anos é quem falha. Tal é a interpretação que se reforça pela simples consideração dos nossos processos de verificação da aprendizagem e de promoção escolar. Por um erro dessa natureza, num país evidentemente pobre, apesar do extraordinário desenvolvimento industrial por que passa, nos damos à extravagância de manter fixo o que é mutável e revisável, de obrigar a criança a permanecer numa série ou grau primário, dois, três ou mais anos, se não a mandarmos embora da escola, sem que tenha apreendido o mínimo que esta lhe pode dar. E, então, por mais absurdo que possa parecer, a educação, que devia ser de todos, comum a todos, extensiva a todos, se torna privilégio dos bem dotados, dos que podem aprender mais depressa certas coisas, dos que se adaptam logo e mais facilmente aos processos escolares. (MOREIRA, 1956, p. 51)

Não por acaso, o autor referenciado fez um diagnóstico com relação aos problemas do ensino elementar no Brasil e os relacionou aos currículos escolares e aos processos de verificação da aprendizagem e de promoção escolar. Criticou a rigidez e a inatividade da escola em propor alguma intervenção para minimizar as dificuldades dos alunos — tal como foi observado na escola — de maneira que a falha estava posta sobre os ombros dos alunos. Ainda atribuiu ao critério meritocrático a reprovação e também a evasão escolar e, de certo modo, o apontou como fator excludente e promotor da educação como privilégio.

Consoante ao exposto, apesar da equivocada atenção dada somente ao procedimento de aplicação da avaliação e ainda de posse dos resultados do levantamento das dificuldades dos alunos — o que não ocasionou nenhuma ação pedagógica — demonstrado na Figura 22, o número de reprovados era expressivamente alto, conforme pode ser observado no Quadro 8.

Quadro 8. Cotejamento entre a incidência de reprovação na 1ª série e na 4ª série, período inicial e final do ensino primário — 1961–69

ANO	1ª SÉRIE												4ª SÉRIE					
	1			2			3			4			1			2		
	Total de alunos	Reprovados	%	Total de alunos	Reprovados	%	Total de alunos	Reprovados	%	Total de alunos	Reprovados	%	Total de alunos	Reprovados	%	Total de alunos	Reprovados	%
1961	30	6	20	34	12	35	36	0	0	33	6	18	33	4	12	-	-	-
1962	40	14	35	34	6	17	38	15	40	-	-	-	34	5	14	-	-	-
1963	40	19	47	*	*	*	38	7	18	-	-	-	42	0	0	-	-	-
1964	32	10	32	31	16	51	36	13	36	-	-	-	42	15	35	-	-	-
1967	31	8	25	30	14	46	18	3	16	-	-	-	39	5	12	28	7	25
1968	27	7	25	30	8	26	25	6	24	-	-	-	27	0	0	26	5	19
1969	30	10	30	30	8	26	30	12	40	20	2	10	26	4	15	28	4	14
TOTAL	230	74	32	189	64	33	221	56	25	53	8	15	243	33	13	82	16	19

* A ata final desta classe não foi preenchida pela escola.

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Os dados tabulados nos Quadros 8 e 9 referem-se aos anos de 1961 a 1969, porém não foram encontrados registros das Atas finais dos anos 1965, 1966, 1970 e 1971, para a análise do recorte temporal completo que abrange esta pesquisa. Os valores percentuais foram registrados por meio de números inteiros, excluindo as casas decimais sem arredondamentos. A escolha privilegiou no Quadro 6 a 1ª série e a 4ª série — que compreendem o período inicial e final do ensino primário — com o intuito de analisar as perspectivas de continuidade de estudos dos alunos.

A primeira observação possibilitada acerca do Quadro 8 foi a diminuição do número de alunos da 1ª série para a 4ª série. À medida que se caminhava para a série final, o número de alunos diminuía. O total de alunos da 1ª série nos anos de 1961 a 1969 foi de 693, enquanto a soma dos alunos da 4ª série foi 325, que significou uma queda de 53%. Estes resultados podem estar relacionados ao alto índice de reprovação na 1ª série, que totalizava 29% dos alunos e todas as classes de 1ª série em todos os anos, diferente dos 15 pontos percentuais referentes à 4ª série. A 1ª série atingiu o dobro de repetências.

Em sincronia com o movimento de diminuição gradativa da quantidade de alunos concluintes na 1ª série em relação aos da 4ª série, de um modo geral, o evento ora identificado na escola também foi constatado em números nacionais.

De 4.545.630 alunos existentes em 1955 nas escolas primárias do Brasil, 2.424.630 (53,5%) cursavam a primeira série, 997.460 (21,9%) a segunda série, 699.003 (15,4%) a terceira série, e 424.537 (9,2%) a quarta série. A pirâmide constitui um absurdo, um aleijão de base demasiadamente alargada para o aclive rápido e o cume pontiagudo que apresenta; não pode corresponder a nada de racional. (MOREIRA, 1956, p. 52)

No Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, de 1.793 alunos existentes entre 1961 a 1969, 693 cursavam a 1ª série, 458 a 2ª série, 317 a 3ª série e 325 a 4ª série. Em números percentuais 38,65%, 25,54%, 17,67%, 18,12%, conforme sequência anterior. Notamos que a diminuição de alunos da primeira série para a quarta na escola pesquisada não foi tão abrupta quanto aquela apresentada por Moreira (1956) referente ao Brasil. Ainda assim, o movimento de queda revela similitudes que sugerem problemas em comum.

Prosseguimos à análise do Quadro 8 em outra perspectiva de exploração; sublinhamos o aumento gradual de alunos na 4ª série desde a instalação da escola, 1961, o contrário do que ocorreu na 1ª série que iniciou o ano letivo de 1961 com quatro classes e nos cinco anos posteriores funcionou com três salas somente. Apenas em 1969 retomou o quantitativo de quatro salas.

Presumimos que o aumento de alunos na série final do ensino primário poderia estar relacionado a um processo natural de avanço das séries que era próprio da escola graduada a qual caracterizava a modalidade de Grupos Escolares. Parte dos alunos que ingressavam nas primeiras séries permaneciam até concluírem a última série, diferentemente do ano de início do funcionamento da escola, no qual não havia alunos nos anos anteriores.

Com o propósito de entrever o movimento de reprovação da escola no período do recorte desta pesquisa, pelas mesmas razões não compuseram o próximo quadro, os anos de 1965, 1966, 1970 e 1971, o qual apresentou altos os percentuais de reprovação.

Notamos que a média de reprovação das três primeiras séries é de 26%, enquanto que na 4ª série esse percentual cai mais de 10%. Além do problema da repetência, identificamos a questão da dificuldade de permanência, pois a maior concentração de alunos foi nas duas primeiras séries do ensino primário, que somou 1.151 alunos para 642 alunos na 3ª e 4ª série, conforme evidencia a seguir:

Quadro 9. Índice geral de reprovação — 1961–69

ANO	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			4ª SÉRIE			TOTAL GERAL		
	Total de alunos	Reprovados	%	Total de alunos	Reprovados	%	Total de alunos	Reprovados	%	Total de alunos	Reprovados	%	Total de alunos	Reprovados	%
1961	133	24	18	40	1	2	69	12	17	33	4	12	275	41	14
1962	112	35	31	72	14	19	45	1	2	34	5	14	263	55	20
1963	78	26	33	86	17	19	70	30	42	42	15	35	276	88	31
1964	99	39	39	73	9	12	37	8	21	42	4	9	251	60	23
1967	79	25	31	57	20	35	33	9	27	67	12	17	236	66	27
1968	82	21	25	64	19	29	34	11	37	53	8	15	233	59	25
1969	110	32	29	66	34	51	29	12	41	54	8	14	259	86	31
TOTAL	693	202	29	458	114	24	317	83	26	325	56	17	1793	455	25

FONTE: Acervo Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Chamam a atenção os dados da 2ª série, que se destacou tanto com o maior número de reprovação, quanto com o de menor número. No ano primeiro ano de funcionamento da escola, 1961, apenas um aluno foi reprovado nesta série, o que representou o menor número do ano, que significa 2 pontos percentuais. Já em 1969, o último ano analisado, o recorde em repetência foi a altíssima taxa de 51%.

O movimento que ocorreu no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar com relação à repetência e à diminuição dos alunos da série final em relação à 1ª série retrata a realidade problemática que foi atribuída por Souza como consequência do agrupamento homogêneo dos alunos e da classificação.

No plano pedagógico, o estabelecimento das divisões nas escolas possibilitou um rendimento melhor da instituição escolar, porém, em contrapartida, a escola tornou-se mais seletiva, porque o agrupamento dos alunos em classes homogêneas supunha o favorecimento dos melhores em detrimento dos mais “fracos”. Além disso, a classificação em cursos gerou o aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de *repetência*, que viria a se constituir em um dos maiores problemas do ensino primário em todos os tempos. (SOUZA, 1998, p. 35, grifo do autor)

No entendimento da avaliação como instrumento de classificação e homogeneização e ainda diante do exposto sobre os resultados do aproveitamento escolar que resultou em altas taxas de repetência no grupo, podemos inferir que a escola em seu interior era seletiva, excludente e promotora do fracasso escolar. Moreira (1956) sugere a adoção do princípio

pedagógico para os exames como tentativa de ampliar a finalidade dos processos de avaliação.

A verificação da aprendizagem, por meio de testes e outros processos adequados de medida, se não pode ter por objetivo a simples aprovação ou reprovação no fim do ano escolar, é necessária para determinar o que a aprendizagem rendeu e, de acordo com isso, verificar aquilo que, no processo adotado, deve ser mudado, revisado, etc. [...] Todos os meios que puderem ser postos em ação para tal controle da aprendizagem, que não implica nem aprovação, nem reprovação de alunos, serão, pois, considerados como a bússola que permitirá à escola dar às crianças o que lhe for possível, e às crianças receber o máximo possível da escola. Sem tais fins, os exames escolares, pelo menos no ensino elementar que postulamos como fundamental e comum a todos, não terão nenhum sentido pedagógico. (MOREIRA, 1956, p. 52)

Sem pretender atribuir todos os males do fracasso escolar à avaliação, sentido pedagógico neste caso implica na utilização dos resultados referente à verificação da aprendizagem como direcionamento do que ofertar às crianças, dar aquilo que não foi alcançado, levando em conta o caráter democrático.

3.3 Festividades escolares: a corporificação de um significado

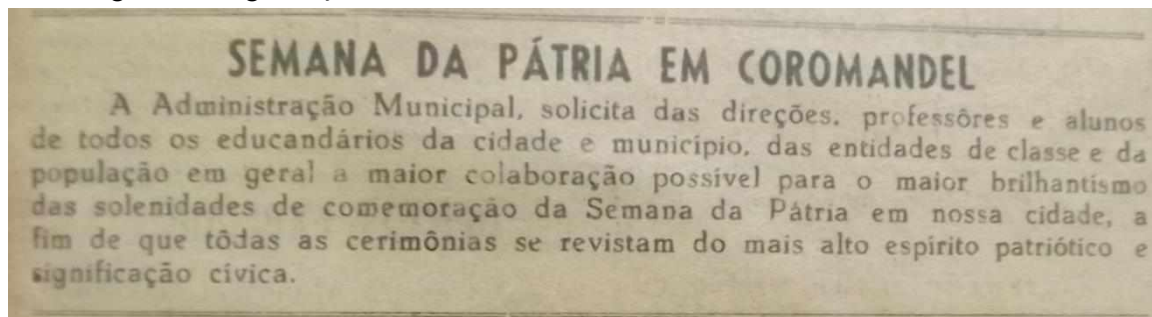
As festas e comemorações que fizeram parte dos Grupos Escolares desde o início do Brasil republicano significavam a reafirmação dos feitos do regime e a construção da identidade coletiva da nação. Nessa direção:

Educação Nacional não se faz sem “sentimento patriótico”, sem, “espírito público” e isso se produz com arte e festa. Para tal, era necessário que a escola cuidasse desses aspectos introduzindo-os na rotina, evitando, por exemplo, que a comemoração dos dias nacionais não caísse em desuso como nos tempos da monarquia. [...] Em várias cidades brasileiras, as escolas se preparam para as festas. Nas cidades paulistas as festas escolares eram acontecimentos sociais de grande importância, eram “momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momentos de integração e de consagração de valores — o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes”. O mesmo acontece em Belo Horizonte, aliás, capital inaugurada com muita festa em 1897. (VEIGA, 2016, p. 414).

O ensejo cívico que ora ganha força nas festividades da cidade e da escola perdurou por várias décadas. As similitudes quanto aos propósitos das comemorações estabelecem relações entre o período republicano e o Regime Militar. Apoiar essa assertiva a nota publicada no jornal oficial da Prefeitura Municipal de Coromandel, Boletim Municipal, datada de julho

de 1969, que trazia o apelo às instituições escolares pelo apreço e cuidado com o preparo das solenidades cívicas.

Figura 24. Organização das solenidades da Semana da Pátria em Coromandel — 1969



FONTE: Acervo Casa da cultura.

As escolas participavam dos desfiles cívicos que eram organizados em conjunto com o poder público. As festas possuíam princípio pedagógico, que no entendimento de Veiga (2016) desde os preparativos à execução havia um envolvimento dos alunos e professores, o que proporcionava o desenvolvimento de uma educação integral. Relatos da participante E5 mostram a importância da semana da pátria para escola, mas quanto ao desfile no dia 7 de setembro, nenhuma das entrevistadas se lembrou de ter desfilado.

Tinha a semana da pátria. Todos os dias antes de entrar pra sala cantávamos o hino nacional, o hino de Coromandel e o hino da bandeira e hasteávamos a bandeira com muito respeito. Tinha o desfile de 7 de setembro, era aguardado por toda a cidade e todo mundo queria fazer bonito. Eu não me lembro de desfilar em 7 de setembro, talvez fossem os das séries maiores. Mas não me lembro da escola José Emílio desfilar.

Os depoimentos orais relataram a inexistência de lembranças sobre a participação da escola nos desfiles cívicos e também não foram encontrados nenhum documento que demonstrasse a participação ou não da escola nos desfiles no período pesquisado.

A figura 24 retrata a importância que era dada aos desfiles cívicos na cidade. Observamos as elegantes vestimentas e a atenção com o uso unânime dos acessórios compostos por luvas e as meias, o que configura a participação de pessoas com maior poder aquisitivo ou prestígio social, se intuímos que esta seria a ala de abertura do desfile pelo fato da presença da porta-bandeira.

Figura 25. Desfile de 7 de setembro, Coromandel — 1969



FONTE: dados da pesquisa⁶¹.

As realizações cívicas manifestavam significações e representações que tinham por objetivo desenvolver e consolidar o patriotismo na escola de tal modo que ressoasse também na sociedade para que fosse, então, construída uma memória social. Desse modo,

[...] o Estado quem definia quais acontecimentos deveriam ser fixados na memória da nação, dentre outras ações, pela institucionalização de feriados, além de fornecer os padrões valorativos que deveriam informar a apreensão desses eventos. O Estado, ao selecionar fatos e eventos da história oficial para festejar, não só fazia uma escolha do que deveria ser lembrado por meio das comemorações, mas também construía um certo arranjo que provocava reinterpretações desses eventos, concorrendo de modo decisivo na construção de um tipo de memória social. A cultura cívica foi responsável por estabelecer leis e decretos que fortaleceram os rituais cívicos a serem cumpridos pelo *universus scholaris*, tais como os dias em que deveriam ser celebradas as festas nacionais e a obrigatoriedade do canto do Hino Nacional em todos os estabelecimentos de ensino e associação de fins educativos existentes no país.¹ Logo, as comemorações de cunho obrigatório e/ou voluntário festejadas pelos grupos escolares revelaram-se também como uma das esferas em que se dava o reconhecimento da memória coletiva. (SILVA; SILVA, 2015, p. 6, grifos do autor)

⁶¹ Fotos antigas de Coromandel. Disponível em: <https://www.facebook.com/CoromandelMg/photos/a.451180014923161/454349354606227/?type=3&theater>. Acesso em: 04 nov 2019.

Nesse sentido, por meio do Decreto nº 50.505, de 26 de Abril de 1961, foram instituídos os preceitos que convencionavam as práticas relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino.

Art. 1º É obrigatória à prática de atividades extraescolares, de natureza moral e cívica, nos estabelecimentos de qualquer ramo ou grau de ensino, públicos ou particulares, sob a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º As atividades extraescolares de natureza moral e cívica, compreenderão, entre outras de caráter facultativo:

I - hasteamento do Pavilhão Nacional, com a presença do corpo discente e antes do início dos trabalhos escolares semanais;

II - execução do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que sejam expressão coletiva das tradições do país e das conquistas de seu progresso;

III - comemoração de datas cívicas;

IV - estudo e divulgação da biografia e da importância história das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira;

V - ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional;

VI - divulgação de dados básicos relativos à realidade econômica e social do país;

VII - divulgação dos princípios essenciais de uma educação para o desenvolvimento nacional;

VIII - difusão de conhecimentos básicos concernentes da posição internacional do país e ao seu progresso comparado;

IX - divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informa, e dos direitos e garantias individuais.

§ 1º. O hasteamento do Pavilhão Nacional e a execução do Hino Nacional, estabelecidos neste artigo, obedecerão às normas prescritas no Decreto-lei nº 4.545, de 31 de julho de 1942, especialmente nas Seções I e II do Capítulo III e no Capítulo VI.

§ 2º. Para o cumprimento do item III do art. 2º deste Decreto, o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Divisão de Educação Extraescolar, do Departamento Nacional de Educação, fará editar e distribuir um Calendário Cívico e respectivo programa de comemorações.

§ 3º. O Ministério da Educação e Cultura providenciará a organização a organização e divulgação de material didático destinado ao cumprimento do disposto nos incisos IV e IX deste artigo.

§ 4º. As atividades previstas nos itens I a III deste artigo serão desenvolvidas sem prejuízo dos trabalhos escolares normais. (BRASIL, 1961a, s/p)

A exaltação e o culto à nação para além dos muros escolares ficaram explícitos na obrigatoriedade da prática de atividades extraescolares, de natureza moral e cívica, enquanto que o caráter facultativo é adotado para a realização no interior da escola, quais sejam: o hasteamento da bandeira, a execução dos Hinos Nacional e da Bandeira, as comemorações cívicas, a preservação da memória dos “heróis da pátria”, as atividades pedagógicas relacionadas ao ensino da Constituição Federal, entre outros.

Levadas a efeito, as práticas cívicas realizadas no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar contemplaram somente aquelas de caráter facultativo, ao passo que as atividades extraescolares de cunho obrigatório, conforme as fontes documentais disponíveis e depoimentos, não foram realizadas. Então, novamente é evidenciado o afastamento entre o prescrito e o praticado.

No interior da escola os acontecimentos festivos eram representados pelos auditórios e as solenidades de formatura. Os auditórios eram momentos em que se comemoravam as datas especiais do calendário escolar, quais sejam: Páscoa, Dia das mães, Dia dos pais, Dia da Independência do Brasil, Tiradentes e Semana da criança, além da Semana da Pátria, já apresentada. A esse respeito, o Departamento do Ensino primário publicou, em 22 de abril de 1969, sugestões para a realização do auditório do Dia das mães, matéria preservada no Livro de Recortes da escola:

Aproxima-se o dia consagrado às mães, que, por determinação legal, se comemora no segundo domingo do mês de maio. Colaborando com a professora primária, no sentido de que a data tenha, além do cunho afetivo, também uma finalidade educativa, o Departamento de Educação apresenta as sugestões abaixo: dramatização, composição, confecção de pequenos persentes, [...] A homenagem deverá ser realizada em auditório com exposição geral dos trabalhos. A organização do auditório comemorativo ficará a cargo dos alunos da 3ª e 4ª série, sob orientação das professoras e participação das demais séries. Deverão ser organizados, então, os grupos de trabalho seguintes: organização do programa, organização de convites, confecção de enfeites, decoração do auditório, organização do mural e comissão de recepção aos convidados. (Acervo GE José Emílio de Aguiar)

Para além do valor afetivo, cultural ou histórico de qualquer que fosse a data comemorativa, tal prática escolar deveria estar entrelaçada às finalidades educativas. Os princípios pedagógicos que circundavam as festas e comemorações não podem ser explicados somente na perspectiva das representações, seriam necessários documentos que pudessem comprovar tais práticas. Todavia, é possível reconstruir, a partir das fontes orais, fragmentos dos aspectos práticos da escola. Nesse movimento de rememorar a realização dos auditórios, o depoente E5 confirmou, “Tinha os auditórios e todas as datas eram comemoradas. A gente ficava doido pra participar do auditório, mas nem sempre era possível. Eles davam oportunidade para aqueles que desempenhavam melhor, que eram mais descontraídos...”. De acordo com o participante E6, os alunos aceitavam passivamente a escolha dos “melhores alunos” para participar: “[...] bom... as professoras escolhiam os melhores, mas a gente tinha compreensão que era daquele jeito, porque elas sabiam quem tinha mais talento”. Para Souza (1998, p. 274) “[...] as festas e encerramento do ano letivo, as exposições escolares e as datas

comemorativas constituem rituais e expressões da inserção da escola no tempo histórico e social”.

Outra categoria de comemorações de grande importância para a comunidade escolar eram as festividades de conclusão do ano letivo de todas as séries, solenemente realizadas na própria escola, no pequeno pátio de “chão batido”. Convidados ilustres faziam parte o momento especial. Entretanto, conforme o relato da entrevistada E6, havia pouca participação da família.

No final do ano tinha a festa de formatura. A diretora conduzia a cerimônia e a professora anunciava quem tinha sido aprovado. Os alunos de cada sala ficavam enfileirados lá na frente e a professora ia falando o nome de um por um dos que tinham passado de ano. Era uma ansiedade só. Começava com a letra “A” e seguia o alfabeto. Quando chegou na hora da minha letra, meu nome não foi chamado. Fiquei apavorada. Logo pensei, não acredito que reprovei. E quando terminaram todos os nomes, eu que já estava com vontade de chorar, fui surpreendida... De repente a professora disse que ia chamar o aluno que tinha passado em primeiro lugar com a maior nota. E foi aí que ela me chamou. Recebi das mãos dela um livro de presente. Cheguei em casa e mostrei pra minha mãe e ela disse que eu não fiz mais que minha obrigação.

A premiação à aluna por ter alcançado a maior nota do ano revela o caráter meritocrático que circundava a escola. Outra situação exposta diz respeito ao não comparecimento da família da aluna na solenidade e em sua reação ao saber da premiação recebida. Podemos considerar que a falta de participação e incentivo da família possivelmente subjaz a realidade do perfil dos sujeitos partícipes do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Com efeito, os rituais escolares estabeleceram estreitas relações com os valores cívico-patrióticos desde os tempos da primeira República e, ao que pode ser observado, permaneceram pelas décadas vindouras até o Regime Militar, período do recorte temporal desta pesquisa. Todo esse movimento festivo reforça os significados políticos e sociais de interesse da época.

3.4 Conclusões parciais

Abordar os aspectos relacionados às vivências no interior da escola, sua prática pedagógica e seus desdobramentos — no que concerne o conhecimento e análise do currículo; a compreensão de como se dava o processo de avaliação e conseqüentemente os resultados, ou seja, o aproveitamento; e ainda narrar as realizações festivas de modo a compreender seus

significados e pretensões — requer uma investigação com conjunto de fontes robustas que possa recontar a história.

Para que este capítulo da história do GE José Emílio de Aguiar não estivesse fundamentada em impressões, foi entendido ser necessário o entrelaçar a história presente nos documentos com a história contada a partir da memória das entrevistadas, o que condiz com a expressão presente no título, entre práticas e representações, com o intuito de adentrar ao máximo possível na realidade das vivências da escola.

A princípio, sobre o currículo, baseado no livro de Resultados finais, foi possível identificar as disciplinas que o compunham e a diferença de sua abrangência no que diz respeito à 1ª série e a demais. A redução da quantidade de disciplinas ofertadas em relação às prescritas a compor o currículo da escola primária nos Programas de Ensino vigentes da época pode estar relacionada às finalidades educacionais: o que ensinar, para que ensinar e para quem ensinar. Tratam-se dos objetivos sociais que estabelecem uma conexão com a identidade social da instituição e suas representações e, por conseguinte, com os sujeitos que dela fizeram parte, ou seja, crianças de baixo poder aquisitivo ou sem prestígio social.

No quesito avaliação e aproveitamento escolar, os dados tabulados baseados nas Atas de exames finais revelaram alto índice de reprovação, mencionado por Souza (1998), e ainda uma significativa diminuição do número de alunos concluintes da 1ª série em relação aos da 4ª série, o que aponta outro problema educacional da época, a evasão. A atenção nos procedimentos de aplicação e correção da avaliação, conforme orientado pelo Departamento de Educação, não resultou em uma melhor qualidade do ensino, haja vista os percentuais de repetência terem sido elevados.

Procurando concluir, ainda que a partir de poucos registros sobre as festividades e comemorações escolares, notamos que a escola não participava dos eventos cívicos da cidade, sendo que no seu interior eram realizadas atividades como a Semana da Pátria, os auditórios e as festas de final de ano letivo. Assim como nos demais Grupos Escolares, no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar os rituais, com suas significações e intencionalidades, constituíram parte da cultura e prática escolar que visava consolidar valores cívicos e morais condizentes com o propósito de “reforçar a coexistência do grupo e os laços de solidariedade social” (SOUZA, 1998, p. 274).

Em síntese, adentrar no interior de uma instituição escolar, ainda que na perspectiva da representação, significa, de acordo com Vidal (2009, p. 26), “Invadir a ‘caixa-preta’ da escola, máxima reiterada nas investigações recentes, tem significado também perscrutar as relações

interpessoais constituídas no cotidiano da escola [...]”. Estas relações são permeadas por hábitos, saberes e sentidos vinculados de certo modo ao poder do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atônica desta pesquisa foi pôr à vista o processo de constituição do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar — terceiro grupo da cidade de Coromandel-MG, criado e instalado no ano de 1961 — e sua representação social na cidade dentro da realidade da educação primária local de modo que possibilitasse compreender a ambiência que acomodou sua participação nesta história.

Para tanto, em uma perspectiva mais ampla, optamos por explicar inicialmente a trajetória histórica da instrução primária no Brasil em uma análise que narra a expansão dos Grupos Escolares em Minas Gerais.

Nesse entendimento, o surgimento dos Grupos Escolares significou a implantação de uma nova modalidade de ensino primário que deveria consorciar os anseios do novo Brasil Republicano — de promover o “abrasileiramento” da população e a difusão do ideário patriótico — ao combate do “monstro” do analfabetismo registrado no número de 85% em 1890, “herança” do Regime Imperial. A voz que ressoava na primeira década da República atribuiu à educação a missão salvífica da nação, de vencer o problema do analfabetismo e participar efetivamente do projeto de modernização da sociedade brasileira.

Implantada a princípio no estado de São Paulo em 1894, a modalidade dos Grupos Escolares foi disseminada para todo o Brasil no decorrer das duas primeiras décadas republicanas. Em Minas Gerais essa grande empreitada teve início em 1906 por meio da Reforma João Pinheiro de 28 de setembro do mesmo ano, conforme a Lei nº 439. De cunho gratuito e obrigatório, a reforma estabeleceu que o ensino primário deveria ser ministrado nos Grupos Escolares, mas não apenas, admitindo a necessidade da concomitante existência e funcionamento das escolas isoladas. O governo assumiu o compromisso de empregar “os esforços possíveis para a difusão do ensino em todos os núcleos de população”, de acordo com o Art. 4º, o que deixa entrever a possibilidade de o Estado abster-se da responsabilidade de prover tal ensino ao alcance dos mais diversos rincões do Brasil.

A difusão dos Grupos Escolares no Brasil se deu de modo heterogêneo. Em Minas Gerais no ano de 1930 os grupos criados somavam 265; em São Paulo, estado pioneiro, no ano de 1929 havia um total de 297; na Paraíba até o mesmo ano de 1929 foram criados 14 Grupos Escolares; em 1926 o Espírito Santo contava com apenas 4 grupos; no estado de Mato Grosso em 1927 havia apenas 11; e os números do Paraná no ano de 1924 somam 32 Grupos Escolares.

Em Coromandel-MG, berço do objeto desta, inaugurou-se seu primeiro Grupo Escolar em 1932, o segundo em 1959 e somente 2 anos mais tarde houve a criação da terceira escola urbana da cidade, o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar.

Entretanto, na compreensão de que o objeto desta investigação iniciou seu funcionamento em outro período da história, a exposição dos fatos históricos que antecederam tal momento, pretendeu trazer à luz a compreensão do percurso dos acontecimentos do passado relacionados à instrução primária, os quais possibilitaram evidenciar as diferenças que pautaram a criação do Grupos Escolares na primeira República — os imponentes “templos de civilização” — e aqueles instalados na segundo metade do século XX — à exemplo do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, o “Balança mas não cai” —, as escolas para as massas.

A esse respeito, importa considerar a observação feita de modo comparativo sobre a estrutura de dois prédios escolares, do primeiro grupo da cidade, considerado a escola da elite, e do objeto desta pesquisa, o terceiro grupo de Coromandel. Quanto ao primeiro, foi construído para o fim a que se destinava, o que o coloca em posição privilegiada, com amplas janelas e salas de aula, um belo hall de entrada, biblioteca, sala da direção, sanitários masculino e feminino e escadaria que levava a um grande pátio, sendo que a edificação acompanhou o padrão estético das pomposas escolas da primeira república. Ao passo que o prédio onde funcionou o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar foi adaptado para a nova atividade, não sendo suficientemente adequado em vários aspectos. Um dos pontos relatados nas entrevistas diz respeito ao problema do piso em tábuas de madeira, que possuía grandes espaços entre elas, de modo que, na ocorrência de queda de materiais escolares no chão, os mesmos passavam pelos vãos do piso e não podiam ser recuperados. O modesto e acanhado prédio consubstanciou um dos aspectos que corroboram com a confirmação da hipótese da representação de uma escola sem prestígio socioeconômico e que atendia a um público de menor poder aquisitivo e filhos de famílias simples.

Outro aspecto investigado, relacionado à natureza identitária da escola, são os sujeitos que fizeram parte do seu cotidiano no período de recorte da pesquisa, a saber, os alunos, os professores e os diretores. Para tal, foi feita uma análise nos livros de registro de matrícula a fim de identificar quais eram as profissões e grau de escolaridade dos pais dos alunos. A Tabela 6 mostrou os dados sobre as profissões de 281 pais. As profissões que representavam baixo prestígio social e influência econômica na sociedade coromandelense na época totalizaram 86%. Sobre o grau de escolarização dos pais, 26% eram analfabetos e 73,17% possuíram somente o ensino primário. Logo, concluímos que os alunos desta instituição

possuíam baixo capital socioeconômico e cultural. Tais levantamentos delineiam o perfil do sujeito aluno que somado à questão arquitetônica do prédio responde ao objetivo de identificação dos aspectos constitutivos do caráter identitário da escola, o que contribuiu para a construção de uma representação social que caminha para a naturalização de sua distinção social. Ainda que imbuída de uma representação social pejorativa “escola pobre para pobre” a mesma oportunizou a escolarização para muitos alunos.

Com relação às práticas educativas realizadas pela escola, estas foram apresentadas — na perspectiva da abordagem metodológica das representações — a partir de depoimentos de ex-alunos, ex-professoras, ex-diretoras e de fontes documentais. Podemos afirmar que o currículo praticado pelo GE José Emílio de Aguiar se diferiu do prescrito. Das oito disciplinas previstas no Código do Ensino Primário, Lei n. 2610, de 08 de janeiro de 1962, somente a metade era contemplada na escola. Esse fato pode estar relacionado ao propósito da ação pedagógica associado aos objetivos sociais da escola que dimensionava o que ensinar, para quem ensinar e para que ensinar. O ensino religioso esteve presente no rol de disciplinas que eram ensinadas. Observado o forte vínculo escola e igreja, esta deixava a cargo da escola a missão de catequizar e incentivar a presença dos alunos nas missas aos domingos. Os fatos revelaram a histórica influência católica nas diversas esferas da vida em sociedade, aqui evidenciada na educação e que perduraram em Coromandel até o período pesquisado.

Além do currículo, a avaliação e o aproveitamento escolar valeram-se do livro de Resultados Finais e de depoimentos para identificar as tais práticas. Foi possível identificar no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar duas situações de avaliação, a escrita e a oral, esta última presente no código e denominada de arguição. A avaliação escrita era copiada do quadro em caderno próprio e posteriormente levado pela professora para correção. A arguição, mais conhecida como prova oral, expunha os alunos à situação de constrangimento caso não respondessem corretamente. Os relatos mencionaram as dificuldades e o rigor desse tipo de avaliação.

O quesito aproveitamento revelou por meio dos dados tabulados o alto índice de reprovação, principalmente nas três primeiras séries. A 2ª série destacou-se com o maior número de reprovação em 1969, o último ano analisado, com uma taxa de 51%. Além do problema da repetência, foi identificada a questão da dificuldade de permanência, pois a maior concentração de alunos foi nas duas primeiras séries do ensino primário que somaram 1.162 alunos e 684 alunos na 3ª e 4ª série, respectivamente. O movimento que ocorreu no Grupo Escolar José Emílio de Aguiar com relação à repetência e à evasão anima a assertiva

de que a escola, em seu interior, refletia também a situação de muitos outros Grupos Escolares criados sob condições precárias para atender a população pobre.

O último elemento integrante na investigação sobre as práticas escolares e relacionado às vivências no interior da escola são as festas e comemorações. Constatamos que a realização dos auditórios, comemorações cívicas e demais rituais, com suas significações e intencionalidades, tinham por objetivo desenvolver e consolidar o patriotismo. A evidente importância dada pelo poder público aos desfiles cívicos realizados na cidade, estes organizados em conjunto município e instituições escolares, não alcançou o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar. Sua não-participação nos desfiles, ao menos ao que foi manifestado pelas entrevistadas e devido à ausência de fontes documentais que pudessem comprovar sua atuação, nos impele a associar tal fato à distinção e representação social da escola.

Extraír a trama dos fatos históricos nas diversas dimensões a que se propôs esta investigação, sendo essa condição para compreender a história do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, demandou a busca por um corpus documental e depoimentos que embasassem uma análise com a maior aproximação possível dos acontecimentos, o que não significa um ponto final. Outras perspectivas de exploração podem ampliar as constatações sobre o objeto em um devir ainda profícuo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, José Carlos Souza. Os Grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Sauloéber Tárσιο de. A Escola Primária em Minas Gerais e no Triângulo Mineiro (1891-1930). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SOUZA, Sauloéber Tárσιο de. *Grupos Escolares na modernidade mineira: Triângulo e Alto Paranaíba*. Campinas: Alínea, 2012.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. Marta T.; FARIAS FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 223-251.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, 2, 1990. p. 177-229. Disponível em: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.
- CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-376-9>
- _____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. Marta T.; FARIAS FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 223-251.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Hugo Aguiar*. Verbete biográfico. Disponível em: <http://fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-biografico/aguiar-hugo>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- _____. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Clóvis Salgado*. Verbete biográfico. Disponível em:

https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/clovis_salgado. Acesso em: 10 maio 2019.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. O Nascimento da Educação Republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XX. In: GATTI JR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (orgs.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Recenseamento Geral do Brasil*. Série Nacional. Censo demográfico: população e habitação. 1900-1950.

_____. *Recenseamento Geral do Brasil*. Série Nacional. Volume I. Censo demográfico: população e habitação. 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t9_mg.pdf. Acesso em: 24 maio 2019.

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

MACHADO, T. R. P. *Escola Estadual Osório de Moraes*. Belo Horizonte: UCMG/Fumarc, 1982.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cunthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MONARCHA, Carlos. *A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil-séculos XIX e XX)*. Uberlândia: EDUFU, 2016.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-420-9>

MORAES, Osório de. *Carta ao povo de Coromandel*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1974.

MOREIRA, J. Roberto. Os problemas do ensino elementar no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 44–59, out./dez. 1956.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a Educação Brasileira: os Pareceres de 1882. *Cadernos de História da Educação*, on line, v.12, n.1, 2013, p. 277-294.

NAGLE, Jorje. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: USP, 2009.

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

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção. In: CATANI, Denice Bárbara; GATTI JR, Décio. (orgs.). *O que a escola faz?* Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, out./dez. 1956.

_____. Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, out./dez. 1965.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SAINT-HILAIRE, A. *Viagens às nascentes do Rio São Francisco*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. O Legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et. al.* *O Legado educacional do século XIX*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHELBAUER, Analete Regina. *Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: EDUEM, 1998.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

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

_____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. Biblioteca Básica da História da educação Brasileira. v. 2. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Espaço da Educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN,

Vera Teresa (orgs.). *O Legado Educacional do Século XIX*. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre os grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. Marta T.; FARIAS FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 399-422.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portes que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *O Legado Educacional do Século XIX*. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em Foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

■ Artigos

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação*. ECCOS, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005. <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.421>

CARVALHO, Rosana Areal de; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. Caixa escolar: instituto inestimável para a execução do projeto da educação primária. *Revista Educação em foco*, Juiz de Fora, v.16, n. 2, p. 141-158, set 2011/fev 2012.

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 1960-70*. X Seminário Docomomo Brasil. Curitiba, out. 2013.

Disponível em:

http://docomomo.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CON_42.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

CHAMON, C. S.; FARIA FILHO, L. M. O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em São Paulo. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 22, p. 17-41, 2010.

FUNARI, P.P.; ZARANKIN, A. Cultura Material Escolar: o papel da arquitetura. *Revista Pro-Posições*, v. 16. n. 1(46), jan./abr. 2005.

GATTI JR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v28n14.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.

GATTI JR, Décio; GATTI, Giseli C. V. A História das Instituições Escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. *Educativa* (Goiânia. Online), v. 17, n.2, p. 327-359, 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4553>. Acesso em: 18 dez. 2019.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *Eccos. Revista científica*. São Paulo. v. 7, n. 2, p. 351-368. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570207.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019. <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.421>

SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa; SILVA, Antonio Carlos Barbosa. As festas escolares no Brasil de 1890 até a contemporaneidade: sentidos e perspectivas. Editora Realize. *Anais II CONEDU*. v. 1. 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID5489_06092015160110.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. *INFORMARE - Cad. Prog. Pós-Grado Cio Inf.*, v. L n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SOBRINHO, Vicente Batista de Moura; FILHO, Geraldo Inácio. Imprensa e Massificação do ensino em Uberlândia, MG: preliminares do percurso histórico. (1940-1960). *Cadernos de História a Educação*. Uberlândia, v. 1, n. 21, p. 127-132, fevereiro/2002. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/320/313>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, v. 20, n. 51, p. 9-28, novembro/2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622000000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000200002>

VAIDERGORN, José. Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 407-411, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300007. Acesso em: 01 jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300007>

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 25-41, Jan/Jun 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

■ Teses e dissertações

KAPPEL NETO, Maria. *O pensamento educacional de Estevam de Oliveira expresso através do jornal Correio de Minas (1897-1908)*. Dissertação de Mestrado. São João Del Rei: Faculdade de Educação - UFSJ. 2010.

OLIVEIRA, Leticia Borges de. *Educação no Campo: mobral no meio rural de Uberlândia/MM (1971-1985)*. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2011.

VALADARES, N. M. B. V. *O governo Vargas e a história da Educação em Coromandel*. 2000. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Didática e Metodologia do Ensino Superior, Faculdade Cidade de Coromandel, Coromandel, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, 1994.

■ Fontes legais

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 16 jan. 2019.

_____. *Decreto nº 50.505, de 26 de Abril de 1961*. 1961a. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1961-04-26;50505>. Acesso em: 4 jan. 2020.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. 1961b. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

MINAS GERAIS. *Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906*. Reforma do Ensino Primário, Normal e Superior. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

_____. *Decreto n. 6.655, de 19 de agosto de 1924*. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=DEC&num=6655&comp=&ano=1924&texto=original>. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. *Programa do Ensino Primário de 1957*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1957. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/124732/Programas_ENSINO_PRIMA_RIO_MG_1957%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. *Lei n. 2610, de 08 de janeiro de 1962*. Código do Ensino Primário. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1962. Disponível em:
<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Lei&num=2610&ano=1962>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. *Lei n. 4.058, de 31 de dezembro de 1965*. Código do Ensino Primário. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1965.

_____. *Decretos de criação de Grupos Escolares*. Disponível em:
https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/index.html?run=1&pageNum=149&tipoPesquisa=avancada&sltResultPagina=10&sltNorma=&txtNum=&txtAno=&txtAss=&txtPerIni=&txtPerFim=&chkThe=&tipoOrdem=2&tipoOrdemTema=0&exp=cria%20com%20grupo%20escolar.emen,inde.&th=&aba=js_tabLegislacaoMineira&subaba=js_tabLegislacaoMineiraAvançada&chkTodos=. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. Secretaria de Casa Civil e de Relações Institucionais. *Foto do Grupo Escolar Barão do Rio Branco*. Belo Horizonte: Imprensa oficial. Disponível em:
<http://www.iof.mg.gov.br/index.php?/destaques/destaque/Predio-historico-do-Grupo-Escolar-Barao-do-Rio-Branco-passa-por-restauracao.html>. Acesso em: 08 abr. 2019.

■ Fontes jornalísticas

BOLETIM MUNICIPAL. Órgão Oficial da Prefeitura Municipal de Coromandel-MG. *Levantamento dos bairros pobres da cidade*. Julho de 1969a, ano 2, ed. 02. Acervo Casa da Cultura de Coromandel.

_____. Órgão Oficial da Prefeitura Municipal de Coromandel-MG. *Já reconhecido o Colégio Comercial e registrados os respectivos diplomas*. Nov/Dez de 1969b, ano 2, ed. 06. Acervo Casa da Cultura de Coromandel.

CORREIO DA SEMANA. *Barão de Coromandel*. 23 de outubro de 1924, ano XI, ed. n. 496.

LAVOURA E COMÉRCIO. *Como se vai processando a luta eleitoral no Triângulo Mineiro*. 18 de maio de 1936, ano XXXVII, ed. n. 7222.

_____. *Achado mais um diamante nos garimpos do Triangulo Mineiro*. 17 de dezembro de 1938, ed. n. 8026. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830461&PagFis=18336&Pesq=coromandel>. Acesso em: 06 jun. 2019.

O PHAROL. *Concurso para provimento de escolas singulares, districtaes e ruraes, de logares de adjuntos a escolas isoladas*. Juiz de Fora, MG, 27 de dezembro de 1912, ano XLVII, ed. n. 48.

RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DOS ESTADOS BRASILEIROS (MG). 1891-1930. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720429&pesq=coromandel>. Acesso em: 30 maio 2019.

■ Fontes epistolares e afins

MORAES, Osorio de. Relatório de prestação de contas apresentado à Câmara Municipal referente ao exercício do ano de 1925a. Localização do documento: Acervo Casa da Cultura de Coromandel.

_____. Carta ao povo de Coromandel. Coromandel, 25 de abril de 1925b. Localização do documento: Acervo Casa da Cultura de Coromandel.

PEREIRA, Luiz Garcia. Carta ao povo de Coromandel. Formiga, 08 de fevereiro de 1933. Localização do documento: Acervo Casa da Cultura de Coromandel.

■ Fontes orais

E1. Uberlândia (MG), 05 de março de 2019. Arquivo de áudio: mp3 (97 minutos). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

E2. Coromandel (MG), 02 de maio de 2019. Arquivo de áudio: mp3 (125 minutos). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

E3. Coromandel (MG), 27 de maio de 2019. Arquivo de áudio: mp3 (54 minutos). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

E4. Coromandel (MG), 03 de junho de 2019. Arquivo de áudio: mp3 (38 minutos). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

E5. Coromandel (MG), 18 de outubro de 2019. Arquivo de áudio: mp3 (31 minutos). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.

E6. Coromandel (MG), 19 de outubro de 2019. Arquivo de áudio: mp3 (55 minutos). Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada.