

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

MARINA BADUY

Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade
e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação

Uberlândia, MG
2020

MARINA BADUY

GRUPO ESCOLAR PROF. ILDEFONSO MASCARENHAS DA SILVA: SUA
HISTORICIDADE E O CONTEXTO ECONÔMICO E SOCIAL DE ITUIUTABA EM SUA
IMPLANTAÇÃO

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

Orientadora: Profa. Dra. Betânia de Oliveira L. Ribeiro

Linha de pesquisa: história e historiografia da educação

Uberlândia, MG
2020

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

B138g Baduy, Marina, 1951-
2020 Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva [recurso eletrônico] : sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação / Marina Baduy. - 2020.

Orientadora: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3622>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Ribeiro, Betânia de Oliveira Laterza, 1961-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Banca examinadora


Prof.ª Dra. BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO
Universidade Federal de Uberlândia


Prof.ª dra. GISELI CRISTINA DO VALE GATTI
Universidade de Uberaba


Prof. dr. JOSÉ CARLOS SOUZA ARAÚJO
Universidade Federal de Uberlândia

AGRADECIMENTOS

A GRADECER! Eis o momento mágico em que as palavras significam a emoção, a alegria e fazem vir à mente, em primeiro lugar, a presença de Deus: o Deus criador de todas as coisas, da nossa existência e que nos envolve na universalidade do Seu amor, permitindo que a vida seja a dádiva preciosa de cada um de nós. A Jesus, o Mestre de amor e bondade, elevo os meus pensamentos de gratidão, pelos momentos difíceis em que me amparou e me abençoou com suas mãos amorosas e compassivas, iluminando minha mente e a fortalecendo para o aprendizado.

Estendo minha gratidão a meus pais — hoje ausentes fisicamente, mas tenho certeza que onde estiverem me envolvem com abraço saudoso de reconhecimento mesclado com meu sentimento puro — por tudo que me concederam, o berço de amor e as condições de estudar e aprender a amar e valorizar o estudo e o conhecimento. Aos meus queridos filhos, Antonio Carlos, Marilene e Ana Carla e suas famílias, agradeço o apoio, a força, os momentos de aprendizado nesta caminhada impregnada de luta e esforço. Contribuíram para o enriquecimento da minha vida. O meu carinho aos meus irmãos e suas famílias, por terem de uma forma indireta, colaborado para o meu crescimento profissional e como ser humano, na busca do estudo, da pesquisa e do mundo mais justo.

Essa gratidão traz a lembrança de todos aqueles professores, colegas e profissionais da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial o amigo James, cuja amizade e cujo carinho me foram de auxílio. Essa união de todos que participaram da construção de saberes, de afetividade, amizade, em que pude me realizar na busca incessante do conhecimento, na minha pequenez, dentro desse cenário de muita cultura que nos permite ampliar os nossos horizontes em busca de um mundo melhor. Estão guardados para sempre nos meus sentimentos.

Em especial, agradeço a professora doutora Betânia Laterza de Oliveira Ribeiro, cujas orientações e cujos apontamentos foram valiosos como luzes a iluminar a minha pesquisa e meus estudos.

Agradeço diretoras e numerosos colegas — que muito colaboraram para a caminhada — das escolas onde atuo como professora: Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva (no interior do CAIC), Escola Estadual Professora Maria de Barros e Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva. Agradeço o apoio, a amizade e a tolerância nessa minha

jornada, assim como o carinho e o respeito com que sempre me receberam nos momentos de pesquisa, abrindo os “portais do passado” para que eu pudesse adentrá-los.

Agradeço os professores doutores da graduação que muito nos iluminaram, a colega e amiga Nívea Menezes e outros colegas, pela companhia e amizade.

Agradeço a amiga Brenda Maria Dias Araujo, que muito colaborou com a sua boa vontade, habilidade e presteza.

Aos professores doutores Armindo Quilici e José Carlos de Araújo, cujas orientações no exame de qualificação me foram importantes e preciosas para prosseguir o estudo. Aos professores doutores José Carlos de Araújo e Gisele Gatti, que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca de defesa, agradeço o respeito e a partilha deste momento importante na minha formação acadêmica.

Enfim, recebam os meus agradecimentos!

Dedico este estudo a meus pais, Antonio e Maura Baduy, e aos meus filhos, Antonio Carlos, Marilene e Ana Carla. Aos primeiros, pelas condições que me ofereceram para que eu tivesse o estudo e o valorizasse na minha caminhada terrena, desejando combater a ignorância e edificar um mundo mais justo e de paz. Aos meus filhos, por tudo que significam na minha vida, pelo apoio, pela amizade e pelo respeito, que sempre tiveram por mim e pelos meus desejos de conhecimento e trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, vinculada à área de História e Historiografia da educação, tem como objetivo geral compreender como ocorreu a gênese do segundo grupo escolar de Ituiutaba, em meio às relações contraditórias entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento educacional. A problemática do estudo se insere nas seguintes questões: por que um município de pujança econômica teve população analfabeta elevada? Por que a demora em criar mais escolas? Que implicações e correlações haveria entre economia e escolarização? O analfabetismo seria resultado da falta de (representa)ção política em favor da população? A pesquisa almejou delinear as circunstâncias da difusão do grupo escolar em relação ao contexto econômico, social e político (financiamento, analfabetismo e poder público), de modo a recompor circunstâncias de criação e funcionamento, identificar características da escola pública e da demanda educacional em Ituiutaba e reconhecer a interface do público com privado no grupo escolar. O estudo foi feito como pesquisa bibliográfica e documental no campo da história da educação (linha de pesquisa de “história e historiografia da educação”), teve como recorte o período 1947–61 e adotou o método materialismo histórico dialético. As fontes incluíram documentos impressos (leis, dados estatísticos, jornais, revistas), fotografias e relatos orais. As fontes foram lidas segundo estas categorias de análise, a partir de Buffa e Nosella (2013): financiamento, público/privado e cotidiano escolar. Documentos da gestão estadual, municipal e escolar (orientações, diretrizes, determinações...), leis e afins, dados estatísticos, fotografias, jornais e revistas, comunicação oficial, cartas, materiais didáticos, materiais de alunos e de professores, livros de atas, reuniões de professores e matrículas, boletins escolares, entrevistas com ex-funcionários do grupo escolar... tudo foi considerado como passível se tornar fonte histórica para desenvolver este estudo. O referencial teórico apoiou-se principalmente nas contribuições de Souza (1998; 2008), Saviani (2007), Vidal (2006), Schelbauer (1998), Veiga (2007), Vidal (2006), Araujo (2006; 2012) dentre outros, formaram a base histórico-conceitual e teórica da pesquisa. Os resultados apontam uma escola criada sem ter prédio próprio e financiamento inadequado, de modo que coube à caixa escolar sustentar a frequência escolar de alunos que não podiam arcar com custos mínimos da escolarização. Mesmo funcionando de forma improvisada e precária, ajudou a desenvolver a educação em Ituiutaba a ponto de se projetar como escolar importante. Um elemento de destaque foram as práticas pedagógicas. Professores e alunos se esmeraram para superar os entraves, incluindo a fundação de um jornal interno em que puderam explorar conteúdos disciplinares como a composição de textos e os estudos de história do Brasil.

Palavras-chave: grupo escolar; financiamento; público/privado; práticas pedagógicas; jornal escolar; instituições escolares

ABSTRACT

This study was carried out within the post graduation program in education at Federal University of Uberlândia in the area of history and historiography of education. Its overall aim was to understand how the public school in Ituiutaba (MG) developed amid contradictory relations between economic development and education development. Its starting point is the following questions: why did a municipality of economic strength had high levels of illiteracy? Why does it take so long to create more public schools? What implications and correlations would there be between economics and schooling? Would illiteracy be the result of the lack of political action in favor of the population? The research outlined circumstances of the dissemination of the public school in relation to the economic, social and political context (financing, illiteracy and politics) in order to recompose circumstances of creation and functioning, to identify characteristics of the public school and the educational demand and to recognize the interface of the public with private in the public school. The research was based on bibliographic and documental sources from the 1947–61 period and followed the dialectical historical materialism method. Sources included written documents (laws, statistical data, newspapers, and magazines), photographs and oral accounts. Sources were read according to these categories of analysis based on Buffa and Nosella (2013): funding, public/private and daily school. Documents from state, municipal and school management (guidelines, determinations...), laws and the like, statistical data, photographs, newspapers and magazines, official communication, letters, teaching materials, student and teacher materials, minutes books, teacher meetings and enrollments, school grades, interviews with former public school employees... everything was considered as likely to become a historical source to develop this study. The theoretical framework was mainly based on Souza (1998; 2008), Saviani (2007), Vidal (2006), Schelbauer (1998), Veiga (2007), Vidal (2006), Araujo (2006; 2012). Results indicate a school created without its own building and inadequate funding, so that it was up to the school management to support attendance of students who could not afford schooling minimum costs. Even working in an improvised and precarious way, it helped develop education in Ituiutaba to the point of projecting itself as an important school. A prominent element was pedagogical practices. Teachers and students took a hard time to overcome obstacles by founding an internal newspaper in which they were able to explore subjects' content such as textual composition and studies on Brazilian history.

Keywords: public school; financing; public/private; pedagogical practices; school newspaper

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Organização territorial do Triângulo Mineiro com o recorte de sesmarias	46
FIGURA 2	Planta do primeiro traçado das ruas de Ituiutaba, MG — início do século XX	48
FIGURA 3	Planta da cidade de Nápoles, Itália, em 1904	50
FIGURA 4	Cena do cotidiano urbano de Vila Platina no começo do século XX	51
FIGURA 5	Vista de Ituiutaba em 1938: bairro Centro e adjacências	53
FIGURA 6	Antonio Baduy e sua esposa	55
FIGURA 7	Maquinário das Indústrias Reunidas Fazendeira no fim dos anos 1940	57
FIGURA 8	Migrantes nordestinas na cidade de Ituiutaba	70
FIGURA 9	Reprodução de telegrama confirmando a nomeação de Hélio Benício de Paiva para oficial de gabinete	88
FIGURA 10	Recepção ao secretário da Educação de Minas Gerais Ildefonso Mascarenhas, em 1947	89
FIGURA 11	Primeiro baile de debutantes em prol da caixa escolar do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva	97
FIGURA 12	Corpo docente inicial do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, 1947	109
FIGURA 13	Telegrama de Antônio Cardillo sobre não fechamento do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, 1957	113
FIGURA 14	Comemoração de trinta anos da Escola Estadual Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, Ituiutaba, MG, 1977	115
FIGURA 15	Reprodução de capa do jornal <i>O brasileiro</i> , publicado internamente no grupo escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 2, n. 19, junho de 1957)	126
FIGURA 16	Reprodução de capa do jornal <i>O brasileiro</i> , publicado internamente no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 2, n. 18, abril e maio de 1957)	128
FIGURA 17	Reprodução de capa do jornal <i>O brasileiro</i> , publicado internamente no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 8, n. 35, maio e junho de 1961)	129

FIGURA 18	Reprodução de capa do jornal <i>O brasileiro</i> , publicado internamente Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 7, n. 36, agosto e setembro de 1961)	131
FIGURA 19	Reprodução de capa do jornal <i>O brasileiro</i> , publicado internamente no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 6, n. 29, abril e maio de 1961)	133
FIGURA 20	Reprodução de capa do jornal <i>O brasileiro</i> , publicado internamente no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 7, n. 32, agosto e setembro de 1960)	134
FIGURA 21	Reprodução de capa do jornal <i>O brasileiro</i> , publicado internamente no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 8, n. 34, março e abril de 1961)	137
FIGURA 22	Alunos do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva reunidos para participar de desfile cívico	139
FIGURA 23	Ocasões de formatura de turmas no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva	141

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Produção agropecuária do município de Ituiutaba, MG, 1920–40	52
TABELA 2	Comparação de safras agrícolas do município de Ituiutaba — 1955 e 1967	58
TABELA 3	População do município de Ituiutaba, 1940–70	63
TABELA 4	Crescimento populacional e escolarização da população em idade escolar — faixa etária 5–19 anos (1920–70)	65
TABELA 5	Crescimento da população na faixa etária 7–12 anos e a expansão do ensino primário, por regiões	67
TABELA 6	Taxas de analfabetismo no Brasil imperial e republicano	92
TABELA 7	Taxa de analfabetismo estadual (Censo de 1950)	93
TABELA 8	Escolarização pessoas com mais de 5 anos de idade — Ituiutaba, 1950	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Escolas urbanas de Ituiutaba (1900–40)	60
QUADRO 2	Ano de criação das escolas públicas na cidade de Ituiutaba	62
QUADRO 3	Verba distribuída por deputado no orçamento 1957–8 para Ituiutaba, MG	95
QUADRO 4	Horários de aula dos grupos escolares João Pinheiro e Professor Ildfonso Mascarenhas da Silva	111
QUADRO 5	Distribuição de disciplinas primeiro ciclo do curso Normal	122
QUADRO 6	Currículo do segundo do curso Normal	122

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE ITUIUTABA	42
1.1	Do povoamento à migração: memória histórica de Ituiutaba	44
1.2	Desdobramentos da escolarização municipal	58
2	INSTITUIÇÃO DO GRUPO ESCOLAR MASCARENHAS	73
2.1	A modernização escolar republicana	74
2.2	Instituição da caixa escolar	81
2.3	Caixa escolar no grupo escolar Ildfonso Mascarenhas	87
2.4	Alunos e professores	98
3	TRABALHO DOCENTE E COTIDIANO NO GRUPO ESCOLAR MASCARENHAS	105
3.1	O grupo escolar Mascarenhas e seu cotidiano	108
3.2	Desempenho e práticas discentes	116
3.2.1	<i>O Brasileirinho: a imprensa do grupo escolar Ildfonso Mascarenhas</i>	123
3.3	Desfiles e formatura: modos de civismo e celebração	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

No final da década de 1880, os setores políticos brasileiros se mobilizavam com a consolidação da República no Brasil, e a educação, por sua vez, definiu como prioridade do sistema republicano, o combate ao analfabetismo, visando o desenvolvimento econômico do país e elevando-o às alturas dos países industrializados, era o desejo de todos que ostentavam a bandeira do republicanismo como sistema político que levaria o Brasil a alcançar a modernidade. Neste contexto, ao referir-se à educação, ressalta-se sua sustentação, tem-se as influências das correntes de pensamento positivistas, como um marco que resultante das transformações políticas, tendo como um dos componentes das modificações o processo de modernização. O processo político republicano, passou por tentativas de mudanças, tanto na economia do país como na educação. Na economia buscou-se ativar os negócios para cobrir os déficits com a criação de empresas relacionadas aos mercados financeiros, comerciais e industriais, enquanto na organização escolar buscou-se implantar e difundir ideias da educação escolarizada, que tinha como princípios a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. Instaurado o novo regime, o projeto de Constituição elaborado pelo Governo Provisório previa a responsabilidade do Congresso Nacional sobre a educação nacional, o que poderia reverter em uma possível unificação. No entanto, os interesses das oligarquias no poder, falaram mais alto e a descentralização do ensino que vigorara no Império continua então pela República. A Constituição de 1891, ao se omitir sobre a questão da educação, remete a responsabilidade da mesma para os estados da federação. Ao longo da Primeira República não faltaram críticas a essa situação e Sud Mennucci (1932), por exemplo, em 1922, reprova a atuação imperial, que não teria tomado conhecimento das questões pedagógicas, e coerente com as ideias republicanas de educação democrática, afirma:

Entretanto, o espírito de imprevidência e despreocupação pelo problema, peculiar aos estadistas da Monarquia, não desaparecera com a simples mudança de regimen. Os homens eram os mesmos. No anno de 1891, votada a Constituição, a Republica inicia o Governo legal e reconhecido com duas medidas que têm custado caro ao Brasil: 1.^a) ficamos sem o ministerio especial de Instrução Publica, que era uma instituição victoriosa em todos os paizes cultos; 2.^a) delegamos à competência exclusiva dos Estados o encargo total de prover ao proprio ensino primario”. E conclui, referindo-se à manutenção da descentralização: “Não se pode negar que somos um povo aferrado às tradições, principalmente [...] às prejudiciaes.(MENNUCCI, 1932, p.48-50).

Além de manter a descentralização na direção da instrução primária, a Constituição de 1891 reafirma o princípio legal estabelecido ao final do Império da negação do voto aos que não conseguissem pelo menos assinar os nomes, consagrando o preconceito contra o analfabeto, considerado incapaz, o que motivará diversas campanhas ao longo do tempo para a eliminação dessa chaga nacional. Segundo Vanilda Paiva (2003, p.93) esse preconceito não existira até o final do Império, não se colocando em dúvida a capacidade do analfabeto: “Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção [para o voto] é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência.”

A República, por conta de sua aproximação com as ideias liberais e com os novos interesses econômicos que se afirmavam na realidade brasileira, como a indústria e a urbanização, colocava entre seus objetivos principais, o desenvolvimento da instrução popular, considerada como o fundamento necessário para a educação e instrução do povo e a formação da cidadania, os grandes pilares numa ordem que se pretenda democrática.

Em Minas Gerais, a educação era regida por leis e regulamentos que passaram por várias alterações, por longo tempo. Neste período, a Constituição Federal de 1891, garantia o ensino primário obrigatório, laico e gratuito e ele seria de responsabilidade dos estados e municípios; previa uma lei de organização de instrução pública, documento que determinou o ensino primário gratuito e obrigatório para crianças (de sete a treze anos). Os custos seriam dispendiosos para um ensino eficaz em Minas Gerais, remetendo parte dessa responsabilidade às Câmaras Municipais. A Constituição estadual objetivava oferecer educação à população, em todas as escolas, podendo ser pública ou privada, estadual ou municipal, leiga ou religiosa e essa influência será sentida quando da formulação de seu projeto de reforma da educação. Começando pela Constituição estadual, esta se debruçará com um pouco mais de atenção do que a federal sobre a questão educacional, estabelecendo logo no parágrafo sexto do terceiro artigo que o “ensino primario será gratuito e o particular exercido livremente”. Ao Congresso estadual compete, entre outras coisas, “Promover no Estado o desenvolvimento da educação publica [...]” (item 27, art. 30) e “Legislar sobre instrução primaria” (item 5, art. 31). (VIANA, 1911, p.751).

Em relação aos municípios, a Constituição mineira, praticamente reproduzindo o disposto no art. 68 da Constituição federal, estabelece em seu art. 8º: “O Estado institue o governo autônomo e livre dos municípios em tudo quanto respeita ao seu peculiar interesse, nos termos prescriptos por esta Constituição.” (VIANA, 1911, p.711). Dessa forma a Constituição estadual oferecerá às câmaras municipais a “livre deliberação” sobre a instrução

primária, responsabilizando-as juntamente com o estado pela implementação desse ensino. Isso pode ser visto no inciso IV do art. 75, que reserva aos municípios alguns direitos que, numa realidade marcada pela descentralização de responsabilidades, soam mais como deveres:

O orçamento municipal, que será annuo e votado em época prefixada, a policia local, a divisão districtal, a criação de empregos municipaes, a instrucção primaria e profissional, a desapropriação por necessidade ou utilidade do municipio e a alienação de seus bens, nos casos e pela fórma determinada em lei, são objecto de livre deliberação das camaras municipaes, sem dependência de aprovação de qualquer outro poder, guardadas as restricções feitas nesta Constituição. (VIANA, 1911, p.731)

Observa-se que esses deveres são extensos e esclarecedores, e aliados ao conhecimento do conteúdo do decreto de reforma do ensino no Distrito Federal (Decreto 981 de 08/11/1890), nortearão os trabalhos do governo na preparação da lei estadual da instrução pública. Como resultado, será sancionada a Lei n. 41, de 3 de agosto de 1892, que “Dá nova organização á instrucção publica do Estado de Minas.” (MINAS GERAIS, 1893, p.43- 99).

De acordo com os estabelecimentos sobre a educação em Minas Gerais:

A designação das cidades, villas e districtos onde tenham de se realizar essas construcções [prédios para escolas primárias] precederá accôrdo com a respectiva camara municipal, que deverá contribuir com a metade da despesa a fazer-se com esse serviço e aquisição da mobilia necessaria a cada escola, tudo de conformidade com as plantas, designação local, orçamento e instrucção da secretaria das obras publicas do Estado, podendo as municipalidades, quando queiram, ser encarregadas da execução das obras, uma vez que se obriguem a effectual-as nas condições determinadas e no prazo estipulado, que não deverá exceder de um anno. (VIANA, 1911, p.737).

No interior de Minas Gerais, a cidade de Ituiutaba, se encontrava em uma situação delicada, estando isolada em determinados aspectos, como a falta de meios de transportes, como uma ferrovia, a Mogiana, que, servia as cidades de Uberaba, Uberlândia e Araguari, e as estradas de rodagem em situação crítica. Neste contexto social e político pergunta-se: seria esse isolamento que a mantinha sem mais um atendimento educacional? Ou, este fato ocorria pela falta de atividade política em favor da população? Porque seu desenvolvimento comercial e agrário era expressivo, o que denunciava uma grande demanda, para a educação da população, necessitando de mais um grupo escolar.

Os fatos marcantes em relação à expansão escolar, na cidade de Ituiutaba, MG, se encontravam com o analfabetismo, mesmo com o funcionamento do Grupo Escolar “João

Pinheiro, o que evidenciava e isso demonstrava a necessidade de um esforço para a criação de mais um estabelecimento de ensino na cidade. A isso, devido a existência de instalação de somente um Grupo Escolar, que se prolongou por trinta e sete anos, para que fosse criado o segundo Grupo Escolar denominado “Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva” em 1947.

Diante do apresentado, esta pesquisa acadêmica qualitativa, que se insere na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação, tem o seu foco tema abordado sobre a História da Educação no município de Ituiutaba, MG, em especial, a gênese e a memória do “Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva”, no recorte temporal que corresponde à data da sua implantação em 1947 até 1961, no período da implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O objeto de estudo focalizará a gênese do Grupo Escolar, a sua atuação na educação de Ituiutaba buscando compreender a sua contribuição para o crescimento da cidade.

Justificativa. Os motivos que me levaram à escolha desta pesquisa sobre a implantação do “Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva”, na cidade de Ituiutaba, no Estado de Minas Gerais, foram por considerar a relevância histórica da escola, por ela nunca ter sido pesquisada e ser a segunda escola pública no município, criada após trinta e sete anos da criação do primeiro grupo escolar, em 1910, o “Grupo Escolar João Pinheiro”. Além disso, a escola surgiu no momento histórico em que Ituiutaba se encontrava com grande desenvolvimento, com as empresas de famílias, preocupadas com a demanda de trabalho e melhoria das condições de cada uma delas e da cidade, como a família Vilela com os srs. Jandiro e Jandir Vilela, irmãos agropecuaristas que mais tarde criaram a Algodoeira Alisa, a família Abdelkrin Miguel Jacob com a fábrica de manteiga Invernada e a Empresa de Antonio Baduy e Abdalla Hanna Attux, que fundaram a Baduy & Cia Ltda, com fabricação de manteiga de leite, a manteiga Fazendeira e, contraditoriamente, no entanto, mediante o desenvolvimento econômico, a cidade apresentava muito analfabetismo.

Assim, a motivação em estudar essa escola possui o fato do seu desenvolvimento, auxiliado pelas famílias empreendedoras estabelecidas na cidade, que trabalharam para o seu desenvolvimento social e econômico, e pelo fato das mesmas terem contribuído com a escolarização de muitas famílias, porque muitos trabalhadores que tiveram seus filhos matriculados na escola, onde puderam, através do estudo, melhorar as condições de vida.

Ao percorrer minha trajetória histórica, acadêmica e profissional como estratégia para compreender e estabelecer minha relação como o objeto de estudo pude retratar que quando me tornei professora de História, iniciei minha atuação na Educação Básica, na rede pública,

onde com a minha atuação, principalmente no final da década de 1990 e na década de 2000, constatei muita dificuldade de aprendizagem dos alunos nesta etapa de ensino, aliada a educação básica e também muita agressividade, aliada a uma indisciplina, desrespeito pelos professores e colegas, além de desinteresse pelos estudos. Desde quando cursei a Escola Normal no Colégio Santa Teresa, onde tive toda a minha formação escolar e profissional para o exercício do magistério, desejei cursar o curso de Psicologia, o que não foi possível, pois meu pai encontrava-se com problemas de saúde e uma irmã muito jovem faleceu, no espaço de três meses, de uma enfermidade rara sem tratamento, deixando duas crianças às quais auxiliiei minha mãe a criá-las. O desejo foi substituído pelo curso de História, oferecido em Ituiutaba pela Faculdade de Filosofia de Ituiutaba, ao qual muito me dediquei.

O curso de Psicologia foi um ideal, que realizei anos depois, quando em contato com os alunos de escolas de periferia e que muito me auxiliou. Sua realização me fez compreendê-los melhor, atuar diante de suas dificuldades e agressividades, entendendo também, que o amor, a paciência e a compaixão eram coadjuvantes neste processo. O curso de Pedagogia em Uberlândia, na UNIUBE, foi também importante, e através dos conhecimentos aprendidos, aperfeiçoei a minha prática pedagógica, pois eu desejava lecionar no Curso Normal na Escola Estadual “Professora Maria de Barros” e, no primeiro comunicado do governo de Minas Gerais, exigia-se essa formação, mas depois alegaram não ser possível pelo registro do meu diploma, como concursada, ser de História. Após anos atuando, também me especializei em Psicopedagogia na Faculdade Católica de Uberlândia, e buscando realizar meus ideais, dos quais sempre foi o Mestrado, pretendi, por meio dele, compreender o avesso da realidade escolar, analisando o processo histórico da segunda escola pública da cidade, com o objetivo de compreender a escolarização pública, neste município de Ituiutaba, MG, na década de 1940, e especificamente, o contraste entre uma cidade em pleno desenvolvimento econômico, com uma população já expressiva, considerada nos anos de 1950 como a “capital do arroz”, mas com muito analfabetismo.

Assim, a pergunta que essa pesquisa faz: por que uma cidade com pujança econômica, com um desenvolvimento comercial e agrário expressivo, tem uma população analfabeta necessitada de escolarização? Por que havia tanta demora e até resistências em se abrir um novo espaço escolar na cidade? Quais as implicações e/ou correlações entre estes dois fatos?

Ao trabalhar essas vertentes, na pesquisa elas podem ser definidas como sendo a manifestação da consciência, da vontade de conhecer, do desejo de penetrar horizontes desconhecidos, de vivenciá-los, de aprender e entender novos aspectos apresentados nesse horizonte, que se abre para o ser humano. Ao viver, este mesmo ser, tem experiências

progressivas, da dor e do prazer, da fome e saciedade, do quente e do frio, que procedem da estrutura física, mas existe a necessidade de sair de si mesmo e descobrir o véu do passado, que encobre certas verdades, entre muitas outras. É o conhecimento que se dá, pela vivência circunstancial e estrutural, das propriedades necessárias à adaptação, interpretação e assimilação do meio interior e exterior do ser, na procura de fatos adormecidos e às vezes até esquecidos. Tudo retorna, interpretado pela história, fatos existentes nas percepções, sensações, reencontradas através das lembranças guardadas no passado, que se fazem presentes, na ótica interpretativa de quem as transmite.

Estudado e colocado às percepções existentes, o Grupo Escolar “Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva”, abre-se na história de Ituiutaba, como um manancial de conhecimentos desdobrados, que como num passe de mágica, fazem viver os personagens que muitos lutaram para a sua implantação. A História produz toda essa miragem que nos horizontes das terras tijucanas, solidificam no trabalho que transporta o passado para o presente.

Nos procedimentos metodológicos dessa pesquisa, serão utilizados, como instrumentos de coleta de dados consultas e análises de diversos jornais locais, atas da Câmara Municipal, relatórios oficiais do prefeito em exercício da época e do inspetor de ensino e, também, se desdobrará na leitura analítica de conteúdos como mensagens textuais e governamentais, anais da Câmara dos Deputados Federais e Estaduais, registros de atividades escolares, regulamentos de assistência aos menores e anuários de ensino.

A partir destas fontes, a base epistemológica que fundamenta a pesquisa será a dialética, que permitirá a análise das fontes de pesquisa, que envolvendo os aspectos específicos relacionados ao âmbito no nível local (a escola e a cidade) e, em macro, a perspectiva nível estadual, às dimensões políticas de ensino, por meio das mensagens presidenciais e nacionais, que irão incorporar as dimensões sociais e do trabalho. Assim, apreender o que significa, para a população que luta e busca pela a escola pública e gratuita relacionada e a visão desta escola no contexto nacional, além disso, esse material utilizará, também, para as análises, a orientação teórica decorrente de autores, que trabalham análise de discurso crítico, para compreender as contradições latentes e manifestas que se inserem no espaço público implicado pela trama do poder.

Neste sentido, pesquisar em História da Educação requer rigor ético e responsabilidade social para quem pesquisa, para que se possa analisar, de forma crítica, e compreender a realidade investigada, em espaços e trajetórias distantes do seu tempo histórico. Nesta

perspectiva, as categorias de análise que farão parte dessa pesquisa serão: o público e o privado, a evasão escolar, a pobreza e o trabalho.

Objetivos:

Geral: Essa pesquisa tem como objetivo geral entender o panorama educacional de Ituiutaba na década de 1940 do século XX, os índices de analfabetismo no município de Ituiutaba e na área urbana, a partir da implantação do grupo escolar “Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva”, relacionada aos contextos econômico, social e político da cidade, considerando as contradições existentes desses aspectos com a demanda de alunos analfabetos e carentes necessitados da instrução pública. O contexto do objetivo geral da pesquisa é analisar a educação em Ituiutaba, no recorte temporal da implantação do Grupo Escolar “João Pinheiro” até a implantação do Grupo Escolar “Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva” com o recorte temporal de 1947, ano da sua implementação, até 1961 com a promulgação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O desenvolvimento econômico da cidade, e a necessidade de outro estabelecimento de ensino, para suprir as necessidades educacionais e o desenvolvimento econômico da cidade, formam essa dualidade, uma contradição existente que contextualiza o objetivo geral.

Dentro dessa temática, de contradição e de desejo de conhecer a problemática complexa, da pesquisa em vigor, pela própria contingência temporal, ocorre em torno do fluxo e refluxo em que se dá a base da idealização, reflexão e criação, os quais acontecem com maior ou menor intensidade, acompanhando a cronologia e a consciência do tempo refletido e irrefletido. Sendo o conhecimento um processo dinâmico e inacabado, serve como referencial para a pesquisa, tanto qualitativa como quantitativa, das relações sociais, políticas e econômicas, como forma de busca de conhecimentos próprios da situação vivenciada e experimentada. Portanto, o conhecimento e o saber são essenciais, formatados no sentido existencial do ser humano, porquanto nele o desejo de saber é inato.

Na busca desse saber e do conhecimento, o homem, em seu ato de conhecer, conhece a realidade e a vivência, porque se os fenômenos agem sobre os seus sentidos, ele também pode agir sobre os fatos, adquirindo uma experiência pluridimensional da sua investigação.

Específicos: Como objetivos específicos considerando a cidade de Ituiutaba/MG na década de 1940, e a implantação do Grupo Escolar “Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva”, relacionado aos contextos educacionais, econômicos, sociais e políticos da cidade, pretende-se:

- *identificar e analisar* — elementos que indiquem a carência e os desejos de uma nova escola pública; documentação da época, registros escolares, atas e documentos da

escola e do Legislativo da cidade que apresentem a correlação de forças políticas e econômicas para a criação de uma nova unidade escolar na cidade; documentos referentes à implantação de mais um grupo escolar, para suprir as necessidades de instrução pública; relações entre a iniciativa privada e o setor público na edificação da caixa escolar, nos eventos beneficentes em favor da manutenção da escola;

- *divulgar*- para a comunidade de Ituiutaba a importância desse estabelecimento educacional na história da cidade e da escola, aliado ao contexto econômico, social e político.

O interesse pela temática originou-se do desejo de conhecer a problemática da demora de mais uma implantação de uma escola pública, de se obter mais informações e conhecimentos sobre o grupo escolar, sua importância no combate ao analfabetismo e a educação pública em Ituiutaba, Minas Gerais, sua história da educação e os fatores políticos e sociais na época pesquisada. Outro aspecto deste campo de estudo refere-se à minha preocupação com a educação pública e o contato, na minha trajetória profissional, durante 21 anos, com diferentes instituições de ensino e propostas educacionais. No cotidiano dessas instituições, fui observando que embora todos tivessem em comum o propósito de alfabetizar, havia uma contradição entre a demanda de alunos e a precariedade de oferecimento de estabelecimentos de ensino públicos na década de 1940, quando havia um desenvolvimento marcante na cidade de Ituiutaba. Diante desse cenário, dessa década, senti o desejo de conhecer o grupo escolar “Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva” as questões que envolvem a sua implantação e as dificuldades enfrentadas nos aspectos econômicos e sociais na sua manutenção.

Diante disso, resultou no interesse de que a pesquisa, realizasse um estudo sobre as contradições existentes, entranhadas no período em que lutava-se para a implantação de mais um grupo escolar, no atendimento às necessidades prementes no campo educacional, ressaltando que não havia preocupação política municipal, para o controle do analfabetismo, e a necessidade de mais uma escola pública, havendo na cidade escolas privadas.

Método. Tartuce (2006) aponta que a metodologia científica trata de método e ciência. Método (do grego *methodos*; *met'hodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”) é, portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa; científica deriva de ciência, a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber. Metodologia científica é o estudo

sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Em geral, o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados.

A atividade preponderante da metodologia é a pesquisa. O conhecimento humano caracteriza-se pela relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, podendo-se dizer que esta é uma relação de apropriação. A complexidade do objeto a ser conhecido determina o nível de abrangência da apropriação. Assim, a apreensão simples da realidade cotidiana é um conhecimento popular ou empírico, enquanto o estudo aprofundado e metódico da realidade enquadra-se no conhecimento científico. O questionamento do mundo e do homem quanto à origem, liberdade ou destino, remete ao conhecimento filosófico (TARTUCE, 2006).

Nos esclarece ainda Fonseca (2002, p. 11):

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público.

É importante salientar a diferença entre metodologia e métodos. A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. No entanto, embora não sejam a mesma coisa, teoria e método são dois termos inseparáveis, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação. (MINAYO, 2007, p. 44).

A pesquisa sobre o Grupo Escolar “Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva” tem como foco de reflexões as dificuldades no desenvolvimento educacional de Ituiutaba e a criação de mais um estabelecimento de ensino público. Dessa forma, visa compreender, bem como explicar conceitos, procedimentos e ações nos campos sociais, econômicos e políticos, para atender a demanda de alunos carentes e analfabetos de Ituiutaba/MG, na década de 1940.

Dessa forma, a pesquisa é de abordagem qualitativa, para atingir os objetivos propostos, pois se compreende que essa categoria de pesquisa possibilita uma perspectiva ampla do objeto de estudo, pois ela não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam esse modelo de pesquisa são contrários a um pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todos os tipos de ciência, pois as ciências sociais tem uma especificidade, pressupondo dessa maneira uma metodologia própria. Os pesquisadores qualitativos “recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p.34).

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que deve ser feito, mas não se detêm em quantificar os valores e as trocas simbólicas, e também não se submetem à prova dos fatos, os resultados dos dados são não-numéricos, quer dizer suscitados e de interação, e se valem de diferentes abordagens.

Na pesquisa qualitativa o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. “O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. “A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador” (MINAYO, 2001, p. 14).

São características da pesquisa qualitativa a objetivação do fenômeno, a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, observação das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais

fidedignos possíveis, oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos dessa pesquisa, como a excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados, risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar de abranger a totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos sobre os quais as conclusões foram alcançadas; falta de observação de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do pesquisador em relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. Com base em tais considerações a pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, tem a finalidade de atingir os objetivos propostos, pois se compreende que essa categoria de pesquisa possibilita uma perspectiva ampla do objeto de estudo, como traz Ludke e André (1986, p. 18), “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa em educação assume muitas formas, sendo conduzida em múltiplos contextos, é um processo que agrupa diversas estratégias de investigação, que partilham determinadas características. A investigação qualitativa envolve o pesquisador inteiramente no processo, não só na análise de dados já existentes. Diante disso, os autores afirmam que em suas características básicas de investigação, há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos. Assim como na importância da relação e comunicação entre pesquisador e participante.

Assim sendo, Minayo (2000, p. 21) acrescenta-nos que a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa perspectiva, a pesquisa com abordagem qualitativa tem como base o propósito de que um fenômeno é passível de melhor compreensão, quando estudado no contexto em que ocorre e do qual faz parte. Para compreendê-lo de forma integrada, é importante que o pesquisador se insira naquela realidade investigada, procurando interpretá-la tendo como base a perspectiva das pessoas envolvidas nesse contexto.

Segundo Godoy (1995, p.58),

[...] ”a pesquisa qualitativa parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Geralmente implica a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos mediante contato direto do pesquisador com a situação estudada. Com isso, busca-se a compreensão dos fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos que participam da situação em estudo. Os estudos em abordagem qualitativa desenvolvem uma análise profunda e contextualizada dos dados, buscando responder questões particulares dentro da realidade educacional”.

Afirma Severino (2007, p. 27):

do ponto de vista do estudo, “o que conta não é mais a capacidade de decorar e memorizar milhares de dados, fatos e noções, mas a capacidade de entender, refletir e analisar os dados, os fatos e as noções”. Nesse aspecto apresentado, a pesquisa qualitativa, pode enquadrar-se em uma pesquisa exploratória segundo Gil (1999, p.43), “[...] que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Sobre a pesquisa quantitativa esclarece Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Por outro lado, a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT, BECKER E HUNGLER, 2004, p. 201).

Os estudos em abordagem qualitativa desenvolvem uma análise profunda e contextualizada dos dados, buscando responder questões particulares dentro da realidade educacional. Afirma Severino (2007, p. 27) do ponto de vista do estudo, “o que conta não é mais a capacidade de decorar e memorizar milhares de dados, fatos e noções, mas a capacidade de entender, refletir e analisar os dados, os fatos e as noções”. Nesse aspecto

apresentado, a pesquisa qualitativa, pode enquadrar-se em uma pesquisa exploratória segundo Gil (1999, p.43), “[...] que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Em relação aos procedimentos metodológicos, primeiramente será desenvolvido um levantamento bibliográfico; referente à qualidade da educação, e sobre as políticas públicas educacionais, nos âmbitos federal, estadual e municipal que dispõem sobre a educação primária, com o intuito de aprofundar a temática em questão e posteriores análises dos dados levantados. Cervo e Bervian (2002) afirmam que o levantamento bibliográfico, tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema.

Entende-se que a revisão bibliográfica é uma etapa essencial em toda pesquisa científica, na qual consiste em uma revisão da literatura sobre as principais teorias relacionadas à temática investigada. Portanto, os estudos em abordagem qualitativa desenvolvem uma análise profunda e contextualizada dos dados, buscando responder questões particulares à realidade educacional. Pois, como já foi afirmado, segundo Severino (2007, p. 27) do ponto de vista do estudo, a interpretação dos dados, refletindo e também analisando os fatos apresentados na pesquisa.

Nesse sentido, quanto a seus objetivos, a presente pesquisa também pode ser classificada como exploratória, porque através dos diversos materiais analisados e pesquisados, consegue-se vislumbrar um conhecimento do passado da instituição, suas lutas para sua manutenção e as conquistas conseguidas. Gil (1999, p. 43) observa “[...] que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Quanto aos procedimentos metodológicos, primeiramente será desenvolvido um levantamento bibliográfico; referente aos conceitos de grupos escolares, suas implantações, as dificuldades na erradicação do analfabetismo, os índices elevados de analfabetismo, a qualidade da educação, e as políticas públicas educacionais, nos âmbitos federal, estadual e municipal sobre a implantação dos grupos escolares e a necessidade de escolarização de crianças, adolescentes, migrantes nordestinos, com o intuito de aprofundar a temática em questão e posteriores análises dos dados levantados. Cervo e Bervian (2002) afirmam que o levantamento bibliográfico, tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema, e que essas referências podem estar em qualquer formato, ou seja,

livros, sites, revistas, vídeo, enfim, tudo que possa contribuir para um primeiro contato com o objeto de estudo investigado.

Nesse aspecto, compreende-se que: “[...] os estudos que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”, de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167). Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 1).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

E para a compreensão do objeto em estudo, utilizaremos de forma posterior, o procedimento metodológico no levantamento documental, buscando publicações em várias fontes, que formulam estratégias de combate ao analfabetismo e a história de grupos escolares, que estabelecem e definem orientações e estratégias de ação. O estudo documental é de grande importância para os estudos de certos temas, e “além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos” (GODOY, 1995, p. 21).

Em um estudo documental o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a eles, de acordo com Flick (2009). E mais ainda, sendo importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, e a intencionalidade de sua elaboração. Portanto, o levantamento documental tem seus dados obtidos estritamente por meio de documentos, com a finalidade de extrair o

máximo de informações. É um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

“Entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde as publicações de organismos que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até documentos pessoais, diários íntimos, correspondência [...]. Passando por diversos tipos de dossiês que apresentam dados sobre a educação, a justiça, a saúde, as relações de trabalho, as condições econômicas, etc., sem esquecer os artigos de jornais e periódicos nem as diversas publicações científicas: revistas, atas de congressos e colóquios” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167).

O estudo documental, de acordo com Gil (1999) possibilita o conhecimento do passado; facilita investigar processos de mudanças sociais e culturais; permite a obtenção de dados com menor custo e favorece a obtenção de dados sem constrangimento dos sujeitos.

Dessa forma, entende-se que o levantamento documental possibilita o apontamento das situações que permeiam as políticas públicas educacionais, no contexto da escola pública, prioridade republicana.

No que diz respeito aos meios de investigação, a pesquisa de campo contribuirá na ampliação do conhecimento sobre a realidade estudada. A pesquisa de campo será realizada na Escola Municipal “Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva”, em Ituiutaba, estado de Minas Gerais. Diante disso, Gonçalves (2001, p.67) afirma que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A pesquisa de campo será em documentos da escola, fotos antigas, livros de atas, de reuniões de professores, de matrículas e boletins dos alunos, desde a data de implantação da escola, então como Grupo Escolar “Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva” e as entrevistas não serão possíveis pelo tempo já passado, visto que as diretoras e muitos funcionários já faleceram.

Na pesquisa em educação, a epistemologia dialética é a forma de construção de conhecimento, que se aplica para alcançar o objetivo de entender a dualidade da realidade estudada, analisada, interpretada buscando captar o conflito, o movimento e a tendência que vai se estabelecer no processo como resultado desta transformação.

Na constituição epistemológica da pesquisa do “Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva” a base é dialética, devido à dualidade existente entre o desenvolvimento econômico, o aumento da população pela melhoria das condições físicas e higiênicas de vida e os índices de analfabetismo altos. Nesta base de contradição, este estudo considera que o mundo pode ser conhecido na sua especificidade e profundidade e para que isso aconteça devemos caminhar das aparências para a essência do fenômeno vivido e observado, No mundo material, a consciência e a pessoa são valorizados pelo educador na relação com o educando, e na pedagogia, antes baseada na razão e na ciência, hoje está construindo o conhecimento, sob as bases epistemológicas da dialética, capacitando indivíduos que questionem, interajam e reajam ao meio, construindo e produzindo o conhecimento, através das diferenças e das contradições.

A dialética, na concepção materialista, define-se como um método científico, ou seja, uma dialética epistemológica. Define-se ainda como um conjunto de leis ou princípios que governam a totalidade da realidade, ou seja, uma dialética ontológica. E por fim, por captar o movimento da história, define-se como uma dialética relacional (Bottomore, 1987).

Kosik na obra “A dialética do concreto” estabelece uma reflexão, destacando que a realidade não se apresenta imediatamente ao homem, e por isso, na dialética, se distinguem a representação e o conceito da coisa em si, que são duas dimensões de conhecimento da realidade; mais do que isso, duas qualidades das práxis humana. Tal fato decorre porque o homem perante a realidade não se constitui como um abstrato sujeito cognoscente, e sim como ser que age objetiva e praticamente sobre a natureza diante de seus interesses e necessidades, permeado por um conjunto de relações sociais. Nesse sentido, o homem, inserido concretamente neste mundo, experimenta, inicialmente, uma atividade prático-utilitária por meio da qual ele cria as suas próprias representações das coisas, gerando as formas fenomênicas da realidade. Entretanto, essas formas fenomênicas são distintas e mesmo contrárias em relação ao núcleo interno essencial e seu conceito correspondente da coisa.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2010, p. 15).

Dentro desse mundo da pseudoconcreticidade, permanecemos na superficialidade, ficamos distantes do que é realmente essencial e por conseguinte, é importante perceber que a essência não se apresenta imediatamente, ela é mediata ao fenômeno, o qual ao mesmo tempo a revela e a esconde. Para captarmos a essência, é necessário analisar o fenômeno, entender

como a coisa em si se manifesta nele e através da manifestação do fenômeno, podemos apreender a essência, mas ambos (fenômeno e essência) não constituem a mesma coisa.

Assim a pseudoconcreticidade, o fenômeno e a essência são tomados como iguais, quando de fato o fenômeno se manifesta imediatamente, já a “coisa em si”, a essência da coisa, a estrutura da realidade não se manifesta de forma direta, demanda a análise científica.

Analisando o pensamento comum (forma ideológica de agir humano de todos os dias), criado pela práxis utilitária do cotidiano, a “representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas”. (KOSIK, 2010, p.19, destaque do autor).

É função da dialética apontar de onde provêm os fenômenos, como os mesmo se constituem e quais suas (inter)dependências. Nesta relação sujeito-objeto, o objeto será sempre algo produzido pelo sujeito, resultando numa auto implicação do sujeito ao objeto, o que evidencia uma relação muito mais de unidade com o objeto do que de identidade. Assim, ao mesmo tempo em que a sociedade produz o homem, ela também é produzida por ele:

A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1986).

Esta realidade do movimento na qual a concepção materialista se debruça traz consigo todas suas contradições, conflitos e transformações evidenciando que as ideias são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as ideias independentem do pensamento, são representações do real.

O termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

A dialética sob o prisma do materialismo histórico parte do conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir. Para Marx, a dialética se fundamenta

no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo.

Na pesquisa que se pauta pelo enfoque histórico-dialético existe um projeto de transformação para a sociedade. Assim, ao estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real, buscando as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam determinada realidade, o fenômeno investigado passa a ser visto a partir de uma perspectiva de totalidade. A manifestação do fato social em si exige do pesquisador esforço de apreensão da essência, porque o que se lhe manifesta imediatamente é apenas a representação do fato social, ou seja, sua aparência. O pesquisador deve ir além, entendendo que as primeiras impressões destes fatos devem ser superadas pela atividade de desvelamento do real, ascendendo às leis fundamentais que estruturam o fato pesquisado e movendo-se do plano abstrato para o plano concreto. Assim, ao final do processo de investigação, o resultado não será mais as representações iniciais do dado empírico, mas o fato social em si concretamente pensado. Esta apropriação teórica não tem como se dar sem a mediação do conhecimento da realidade histórica até mesmo porque a apreensão do caráter histórico do fenômeno traz consigo toda relatividade, parcialidade e provisoriedade do conhecimento histórico-social (Frigotto, 1991).

Para Marx, o pensamento que vale realmente não é o pensamento puramente cognitivo e contemplativo, mas o pensamento que acompanha a ação que modifica as condições de vida dos homens (práxis revolucionária). E também segundo Frigotto (1991), o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa que se desenvolve pelo viés do materialismo histórico deve contemplar esta concretude entendida como a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos. A investigação científica deve responder a algo, e este algo deve ser socialmente construído. Aqui aparece o compromisso social do pesquisador com os valores que lhes são constitutivos (TAMBARA, 2000).

E ainda “considerando que a educação, enquanto prática social, é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas formações sociais, a análise das políticas educacionais deve estar associada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado, lembrando que, para Marx, o conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político. A proposta do materialismo histórico-dialético contempla esta apropriação crítica e interveniente do processo histórico para a compreensão do fenômeno no presente no intuito de possibilitar um conhecimento cíclico, em processo de evolução, que rebata os trabalhos meramente confirmatórios, politicamente inofensivos e ideologicamente difusos (Tambara, 2000).

Segundo Hobsbawm (1998), quanto ao futuro previsível, teremos que defender Marx e o marxismo dentro e fora da história, contra aqueles que os atacam no terreno político e ideológico. Ao fazer isso, também estaremos defendendo a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor.

Compreendendo a concretude e a objetividade na pesquisa histórico-dialética, podemos concluir que o homem, enquanto ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador dessa mesma realidade.

Estado da arte. Romanowski e Ens (2006) compreendem que o estado da arte é um passo indispensável no processo de análise qualitativo dos estudos, caracterizado como descritivo e analítico. Esse processo exige alguns procedimentos: definição dos descritores; localização dos bancos de dado ponto de partida do pensamento marxista é o fato em si e não a sua representação. A manifestação do fato social em si exige do pesquisador esforço de apreensão da essência, porque o que se lhe manifesta imediatamente é apenas a representação do fato social, ou seja, sua aparência. O pesquisador deve ir além, entendendo que as

primeiras impressões e produções; estabelecimento de critérios para a seleção do material; coleta de material de pesquisa; leitura e análise das publicações identificando o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; sistematização das sínteses; análise e elaboração das conclusões preliminares (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

O estado da arte ou estado de conhecimento, é um método de trabalho, presente na metodologia de pesquisa, que visa mapear e discutir produções acadêmicas publicadas em diferentes campos do conhecimento. Apresentam, em geral, o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições essas produções têm sido produzidas (FERREIRA, 2002, p. 258).

A metodologia para construção do estado da arte no desenvolvimento do projeto seguiu os procedimentos descritos por Romanowski e Ens (2006). Diante disso, foram estruturados os procedimentos: a) definição dos descritores; b) localização dos bancos de pesquisa; c) estabelecimento de critérios; d) levantamento das teses e dissertações; e) coleta do material de pesquisa; f) leitura dos resumos e das publicações; g) organização do relatório de estudo; e h) análise e elaboração das conclusões preliminares.

A seleção dos descritores tem como base as leituras já realizadas sobre o objeto de pesquisa e buscam indicar temas que contribuam para compreensão da temática. Foram selecionados três descritores que foram consultados nos títulos, nas palavras-chave, são eles: “Grupo Escolar”, Analfabetismo “no Triângulo Mineiro” e “Analfabetismo”. A localização dos bancos de pesquisa teve como referência de levantamento da produção em três portais: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Categorização do número dos artigos presentes no acervo, na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), e na biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia. Durante a realização da pesquisa nos portais da CAPES, BDTD, SciELO e na biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foram utilizados como critérios de busca aqueles disponibilizados: autor, título, palavras-chave e resumo; Período de 2015 a 2018, Idioma: Língua Portuguesa; Coleção (todas); Periódicos (todos); Área (educação); Áreas temáticas (educação e educação brasileira).

As pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, na SciELO e na Universidade Federal de Uberlândia, foram realizadas considerando os descritores “Grupo Escolar”, Analfabetismo “no Triângulo Mineiro” e “Analfabetismo”.

Utilizamos para descrever como chegamos aos resultados encontrados com o descritor “Grupo Escolar”, sendo que, refinamos o resultado pela data de publicação com recorte temporal de 2015 a 2018, de modo que encontramos o total de 43 resultados, sendo no ano de 2015 (12); 2016 (11); 2017 (10) e 2018 (10). Refinamos os resultados utilizando: Área de Conhecimento igual à Educação; Área de concentração: Educação; e Educação Brasileira, sendo que (32) resultados são Dissertações de Mestrado e (11) Teses de Doutorado.

No descritor Analfabetismo “no Triângulo Mineiro” utilizamos para descrever o caminho utilizado para encontrar os resultados, o refinamento pela data de publicação com um recorte de temporalidade de 2015 a 2018. Utilizamos refinar resultados= Data de Publicação: 2015 a 2018 (2015=13); (2016=24); (2017=17); (2018=22). Área de concentração= Educação= Total (76), sendo (49) Dissertações de mestrado e (27) Teses de doutorado.

E finalmente empregamos o descritor “Analfabetismo” refinando os resultados pelo período de publicação nos anos de 2015 a 2018, cujos resultados se dispuseram da seguinte forma: 2015 (06); 2016 (13); 2017 (11); 2018 (11) - Área de conhecimento: Educação- Total (41), sendo (26) Dissertações de mestrado e (15) Teses de Doutorado.

Na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD Digital utilizamos refinar resultados pelo ano de defesa, no recorte temporal de 2015 a 2018. Assim sendo, em 2015 notificamos que não houve nenhum resultado; em 2016 (01) em 2017 (não houve) e em 2018(0 1) totalizando (02) em Dissertações de Mestrado.

Para essa categorização, encontramos apenas (02) livros, no recorte temporal utilizado de 2015 a 2018, sendo utilizado o descritor Grupo Escolar “no Triângulo Mineiro”.

Com a finalidade de obter conhecimentos sobre as produções científicas, acerca de implantação dos grupos escolares e sobre o combate do analfabetismo no Brasil, e compreendermos a evolução das pesquisas, identificando os estudos existentes neste campo teórico, fizemos um levantamento das produções acadêmicas relativas aos temas em questão no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, na SciELO (Scientific Electronic Library Online), e na Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como já foi citado. Considerando as ideias preliminares do objeto deste estudo e do estado da arte foi possível identificar 16 trabalhos, que possuem elementos em comum com a nossa pesquisa, sendo eles “grupo escolar”, analfabetismo “no Triângulo Mineiro” e “analfabetismo”. As produções acadêmicas selecionadas e analisadas foram realizadas entre os anos 2015 a 2018 e

desenvolvidas em programas de mestrado e doutorado e também dois (02) livros da Biblioteca da Universidade de Uberlândia e dois (02) artigos, inclusos na quantidade de trabalhos.

Com relação aos trabalhos sobre “grupo escolar”, em maioria foram sobre a implantação deles, o combate ao analfabetismo, a história e os entraves políticos na sua implantação, em Minas Gerais, em Ituiutaba especificamente, no Nordeste e em São Paulo, com mais facilidade para fundá-los, devido a renda do estado paulista ser maior.

Segundo Bezerra, a criação de grupos escolares em Ituiutaba esbarrava em entraves políticos pois no período entre 1950–70, mudanças políticas tiveram impactos severos na educação pública do Brasil, principalmente na ditadura militar de 1964, que dificultava a criação de grupos escolares, para atender as crianças de migrantes para trabalhar nas lavouras de arroz.

De acordo com Fernandes e Zattoni, prevaleceu a história dos grupos escolares na região do Rio Grande do Norte e no Rio Grande do Sul, como prioridade republicana. Esses estudos têm similitude com a minha pesquisa, pelo combate ao analfabetismo, com a criação dos grupos escolares.

Com Villas Boas, o surgimento do grupo escolar 13 de maio, foi importante para atender a periferia de Uberlândia, e alfabetizar alunos afro-descendentes.

No analfabetismo “no Triângulo Mineiro”, Moraes apresenta um trabalho sobre mulheres analfabetas; são poucos trabalhos com relação ao Triângulo Mineiro, mas em grande número sobre o Brasil, entre crianças, adolescentes e adultos, mulheres afro-descendentes, pobres, sendo muito interessante e bem feito o trabalho, pois muitas mães dos alunos são analfabetas, dificultando o acompanhamento da vida escolar dos filhos e a inserção na sociedade em que vivem.

De acordo com França Junior, os programas de erradicação do analfabetismo muitas vezes não correspondem ao anunciado e nem ao esperado, o que ocorre em vários lugares no Brasil e que esse é um problema difícil de resolver, pois com ele há o entendimento da permanência do analfabetismo no nosso país, pelas dificuldades enfrentadas em regiões carentes.

No descritor “analfabetismo” consultado no CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações), na BDTD (Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações) os dois (02) resultados estabelecem a luta contra o analfabetismo no Brasil durante o recorte temporal de 2015 a 2018.

De acordo com Boeing, as políticas públicas de combate ao analfabetismo são utilizadas em vários lugares no Brasil, com programas e formação de professores, mas os

programas não estabelecem os resultados esperados. Sempre existe uma frustração no que é esperado, pois são feitos mapeamentos sobre os dados do analfabetismo, e os resultados não correspondem no combate a essa situação até hoje.

Com Alves, há o relato da necessidade de se combater o analfabetismo em Ituiutaba, Minas Gerais, com o “Grupo Escolar Cônego Ângelo”, devido ainda ser expressivo, pela migração de nordestinos, para o trabalho nas fazendas produtoras de arroz, e também o estabelecimento na zona urbana, no trabalho doméstico e comercial, visto que a migração contava com analfabetos, que viviam em situações críticas no Nordeste, na Paraíba e Rio Grande do Norte, em regiões da seca.

No descritor Analfabetismo, no total de (02) resultados, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Gabriela Maria Formaciari, pesquisou sobre os grupos escolares de São Carlos, SP, na Campanha de alfabetização de adolescentes e adultos no período noturno, de 1930 a 1950. Nesse período, principalmente na década de 1930, houve grande empenho do Estado na alfabetização, de jovens e adultos, devido ao período getulista. Analisa também as políticas públicas no decorrer do recorte temporal já especificado, e a data de 1948, no combate ao analfabetismo, pelo fim da 2ª Guerra Mundial, na reconstrução dos países europeus a modernidade e a democracia, que refletiram no nosso país.

Com Meneghelo, a luta contra o analfabetismo continua e ele faz uma pesquisa histórica desde o Período Imperial, com a primeira Constituição de 1824, até a Constituição de 1988, sobre a proibição dos analfabetos de votarem. A base do trabalho é marxista, e o autor analisa pelo fato das escolas públicas terem um caráter burguês, e terem direcionado a instrução para o lado produtivo. Também estabelece um aspecto sobre o direito à cidadania, que todo cidadão tem direito e até 1985, com o voto dos analfabetos facultativo e finalmente sobre as teorias e dados apresentados, no esforço de refletir a situação do ensino por competências, no caso o das leitoras e escritoras, sempre presentes no enfoque social e econômico do país com um olhar crítico ao analfabetismo.

A seguir, a categorização do número de livros presentes no acervo, na Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, por descritor Grupo Escolar “no Triângulo Mineiro”, (02) resultados.

Com José Carlos Souza Araújo, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Sauloéber Tércio de Souza (organizadores), a obra “Grupos escolares na modernidade mineira, Triângulo e Alto Paranaíba”; embora seja do ano de 2012, e o recorte temporal da minha pesquisa neste trabalho é de 2015 a 2018, é importante para o meu estudo do “Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva”, pois abrange a história de educação de Ituiutaba e tem

como objetivo uma coletânea, a reunião em capítulos, de estudos como a história regional e que também discute a modernidade, a criação dos grupos escolares, uma modalidade de escola primária de caráter graduado e seriado, que se apresentou com uma estrutura administrativa, organizativa, pedagógica e metodológica ímpar, em relação às escolas isoladas. Os grupos escolares diferenciam das escolas isoladas, modalidade anterior ao período republicano, que tiveram uma duração mais longa do que os grupos escolares, uma expressão republicana e cabe atribuir a esses um caráter moderno. Os grupos escolares conviveram legislativamente até a reforma de 1971, a lei 5692. É uma obra de muita expressão que analisa diversos aspectos da educação na nossa região.

De acordo com Sauloéber Tarcio de Souza e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (organizadores), a obra “Do público ao privado, do confessional ao laico. A história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX” de 2009, também fora da temporalidade da minha pesquisa neste trabalho, é importante, porque analisa aspectos da minha pesquisa e resume o esforço teórico e prático de pesquisadores consolidados e em formação, na pesquisa sobre as temáticas da História da Educação, nos aspectos escolares da cidade e da região do Triângulo Mineiro. Analisa as escolas privadas e públicas de Ituiutaba, dos aspectos confessionais e laicos, porque as escolas privadas em nossa cidade tiveram grande destaque e expressão, pela falta de iniciativa do poder público de criar novas escolas, para atender a população analfabeta e carente do município de Ituiutaba.

Eis a categorização do número dos artigos (03) presentes no acervo, na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), por descritor “Grupo Escolar”.

Segundo Oliveira, o artigo, “O coordenador pedagógico e o analfabetismo entre adolescentes escolarizados” exhibe a problemática do analfabetismo, entre pessoas que foram expostas ao ensino oferecido pela escola, mas que dele não se beneficiaram. O que muito é encontrado nos Ensinos Médios e nas Faculdades, sendo o analfabetismo funcional. Esse tema é pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, embora sua relevância seja inquestionável. Visando enriquecer a discussão sobre o assunto, a autora do trabalho toma como objeto de investigação o papel do Coordenador Pedagógico diante do analfabetismo entre adolescentes escolarizados, buscando compreender como este organiza, orienta e implementa a formação continuada dos docentes que lecionam do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Para a obtenção dos dados este estudo de base qualitativa, utilizou como técnica metodológica o grupo focal com a participação de cinco Coordenadores Pedagógicos Gerais (PCG) de escolas do Programa Ensino Integral (PEI), pertencentes à rede estadual de ensino de São Paulo (SEESP) atuando com o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) na cidade de São Paulo. No

discurso dos profissionais em geral nas escolas públicas, o que também vivenciamos na nossa cidade, mostra-se o incômodo gerado pela constatação de suas limitações diante deste triste cenário e o desejo de obter mais conhecimentos teóricos e metodológicos para o enfrentamento do problema. Embora tenham indicado possibilidades reais de trabalho na escola através da criação de espaços alternativos para incentivar a leitura e a escrita dos alunos, a proposição de ações formativas neste sentido, com a integração e participação dos professores de todas as disciplinas revelaram-se frágeis. Todavia, o processo reflexivo exigido por esta pesquisa permitiu vislumbrar um plano de formação inicial em alfabetização para os Coordenadores Pedagógicos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com Almeida o artigo “Professor Leovegildo Chagas Santos (1955): patrono do terceiro grupo escolar de Limeira, estado de São Paulo” enaltece a figura de um professor que muito contribuiu para a escolarização dos alunos do grupo escolar de Limeira, no estado de São Paulo e partir da realização de um trabalho de campo que se constituiu numa intensa atividade arqueológica por meio de visitas a arquivos públicos e privados e desvendou-se aspectos de sua vida pessoal, escolar, profissional e suas contribuições para a sociedade, em específico, para a educação, fazendo-o merecedor de tal homenagem e que poderá permitir à comunidade escolar construir uma identidade e fortalecer o vínculo com a instituição de ensino.

Teixeira e Souza, com o artigo “A Honra Escolar: Memória Material da Escola” trata das homenagens e punições nos grupos escolares. Interessei-me por esse artigo porque nas minhas pesquisas nos arquivos do grupo escolar “Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva” e sua fundação, nos primeiros anos, há descrições de homenagens e castigos físicos aos alunos que não sabiam a tabuada de cor. Não muito tempo atrás, em escolas privadas, havia o quadro de honra aos melhores alunos, e atualmente temos os professores de reforço, atendimento e acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Significa que avançamos nas questões de alfabetização e trabalhos nas problemáticas de ensino.

Em seguida no decorrer da nossa pesquisa, utilizamos do descritor “analfabetismo”, no qual foi destacado um trabalho do Prof. Dr. Valdemar Sguissardi, da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), que se assemelha com o nosso objeto de investigação: dentro da base epistemológica dialética, identificar e analisar que o combate ao analfabetismo não acompanha o desenvolvimento econômico de um determinado país, estado ou município. De acordo com as pesquisas sobre analfabetismo e a implantação de grupos escolares no início do século XX, na obra “Decifrando a história e o estigma do analfabetismo no Brasil”, Valdemar Sguissardi (2009) faz uma resenha do livro de Alceu Ravello Ferraro, “História inacabada

do analfabetismo no Brasil”. Sguissardi analisa no primeiro capítulo de sua resenha – “Analfabetismo no Brasil na entrada do século XXI” o quanto o problema do analfabetismo ainda é grave no nosso século atual e deve ser combatido nas escolas, pelos profissionais da educação e pelo Estado com políticas públicas. Nesse aspecto apresenta no segundo capítulo – “Analfabetismo no Brasil: um retrospecto”- esse problema desde a colonização, que estabelecia aspectos econômicos como prioridade, na colonização de exploração, não havendo nenhuma preocupação com a instrução; explicando as posições em contraste dentro do próprio liberalismo quanto à alfabetização e escolarização das massas, o estado educacional no Segundo Reinado e um ponto de partida para o analfabetismo” sobre o qual se propôs a escrever (Ferraro, op. cit., p. 16). No terceiro capítulo elabora comentários sobre – “A construção social do analfabetismo como questão nacional: 1878-1881” –, que trata sobre os debates, na Câmara dos Deputados, em torno dos projetos liberais da reforma eleitoral ocorridos nesse período. Nesse aspecto visava-se a aprovação da Lei Saraiva, de 9 (nove) de janeiro de 1881, “que incluiu na legislação e na prática política a exclusão dos analfabetos do direito de voto” (Ferraro, op. cit., p. 17). De acordo com o quarto capítulo, Sguissardi enfoca a – “Trajetória do analfabetismo no Brasil: 1872 a 2000” – e no decorrer dele, colocam-se questões como a da periodização da trajetória do analfabetismo nesse longo período, do primeiro ao seu mais recente censo, e, metodológicas, como a relacionada ao Censo de 1900. Para marcar um dos momentos centrais em que afloram as verdadeiras contradições do pensamento, cultura e política dominantes em relação ao analfabeto e ao analfabetismo no Brasil, o autor Sguissardi, insere no quinto capítulo um estudo anterior que ele elaborou e publicou na década de 1980, mas que apresenta a mais flagrante atualidade: “Mobral” a “pedagogia dos homens “livres” da Ditadura Militar”.

No sexto capítulo Em “Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais” faz a trajetória do analfabetismo sob o ângulo das desigualdades regionais, aspecto social, e principalmente nas classes menos favorecidas, onde ele, o analfabetismo, se torna evidente e marcante.

“Quem são os analfabetos?” é a pergunta que o autor faz no sétimo capítulo e diz “requer atenção especial, até porque ela leva inapelavelmente a que o pesquisador se pergunte sobre o porquê das desigualdades quanto à alfabetização, provenham estas das relações étnico-raciais, de classe social ou de gênero ou resultem elas de qualquer combinação dessas três dimensões” (FERRARO, 2009, p. 144).

Sguissardi encerra seu livro com o oitavo capítulo – “Escola e produção do analfabetismo no Brasil: 1970-2005” –, no qual retoma uma velha questão com que tem

trabalhado nos anos de 1980, que visa mostrar “[...] quanto e como a reprodução persistente do analfabetismo nas novas gerações tem a ver com a dupla forma de exclusão escolar: a exclusão da escola e a exclusão na escola” (p. 18).

Na resenha, para encerrar, o autor enfoca alguns aspectos sentimentais sobre a obra de Ferraro, sendo primeiro o de admiração pelo domínio do tema abordado e das exigências teórico-metodológicas que seu tratamento exige. Em seguida, o segundo, o do prazer estético provocado pelo estilo de redação, o terceiro é o da importância de um estudo desta natureza, com esta profundidade, como instrumento na luta obrigatória pela destruição das condições estruturais do “modelo” de desenvolvimento que produz e realimenta o analfabetismo como realidade crônica deste país (SGUISSARDI, 2009, p. 248).

O descritor “Grupo Escolar”, foi também utilizado na nossa pesquisa, sendo o trabalho do mestrado sobre a implantação do Grupo Escolar “Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva”, na cidade de Ituiutaba. O artigo “A constituição dos grupos escolares no período republicano: perspectivas de modernização da sociedade brasileira” de Viviane de Oliveira Berloff, e Maria Cristina Gomes Machado, ambas da Universidade Estadual de Maringá, é analisado.

Este trabalho tem como alvo principal a reflexão sobre a constituição dos grupos escolares no período republicano, momento este, marcado pelas perspectivas de modernização do ensino escolar fundamentando-se como o redentor da humanidade. É necessário enfatizar sobre esse momento histórico as várias mudanças que estavam ocorrendo no país, dentre elas, de ordem política e econômica, onde podemos destacar a passagem do Império para a República e o crescimento industrial da qual gerou uma nova classe social, os assalariados.

Os republicanos foram influenciados pelo positivismo e pelos ideais liberais, já citado na introdução desse trabalho, e na crença em despertar o nacionalismo na nação implantaram reformas no currículo das escolas com o intuito de se alcançar as finalidades desejadas. Nesse sentido, podemos destacar a reforma do ensino, a reorganização do ensino primário da qual resultou a criação dos grupos escolares, antes o ensino nas escolas isoladas, tendo como missão a de alcançar a tão ansiada modernização do país.

Autores como Souza (1998; 2006; 2008), Saviani (2007), Vidal (2006), dentre outros, desenvolvem uma análise sobre a criação dos grupos escolares e suas finalidades para a modernização da sociedade brasileira. Com a República, o sistema escolar mantido pela monarquia foi criticado pelos republicanos por ser considerado arcaico e precário, pois baseava-se num ensino memorístico e repetitivo, e dessa maneira almejaram realizar uma grande transformação no campo educativo, com o objetivo de superar os problemas da sociedade brasileira e consolidar o próprio movimento republicano, que através do

positivismo de Comte, filosofia esta que defendia o conhecimento científico como a fonte de verdade, ressaltava também a importância da aprendizagem, da obediência e da hierarquia para se atingir a ordem e o progresso, e cabia à escola essa função disciplinadora e educadora.

De acordo com Cartolano (2003, p. 216), a educação: “deu-se por meio da organização da escola e do trabalho pedagógico, com a instituição do ensino seriado e com disciplinas voltadas para a ciência”.

Segundo Souza à escola foi dada a missão de formar crianças imbuídas de “valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito pelos superiores, apreço pela pontualidade, pela ordem e asseio” (SOUZA, 2008, p. 38).

Para os republicanos a educação popular era considerada a mola propulsora para superar os atrasos e os problemas da sociedade brasileira, aplicando a ela o poder de regenerar a nação, de garantir os avanços econômicos, sociais e políticos do país. Com Souza (1998), para se atingir os objetivos pretendidos, era de suma importância uma renovação escolar referente aos métodos, aos processos de ensino, aos programas, na organização da pedagogia e da didática.

A importância da educação primária é relevante, pois, “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, nos moldes dos países civilizados” (SCHELBAUER, 1998, p. 64).

Segundo Souza à escola foi dada a missão de formar crianças imbuídas de “valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito pelos superiores, apreço pela educação religiosa, reafirmando a laicidade da escola pública, e adotou o método intuitivo como marco da renovação educacional” (SOUZA, 1998, p.40). Esse método foi também uma apropriação dos modelos internacionais e considerado como um dos elementos centrais da reforma educacional tendo como principais defensores os intelectuais, homens públicos, professores e diretores dessa época.

De acordo com Schelbauer (2005), o método intuitivo também conhecido como lições de coisas acabou generalizando-se como o mais adequado à instrução das classes populares.

É válido ressaltar que o método intuitivo não era novidade na época, mas por haver um grande descontentamento em relação ao ensino que gerou um amplo movimento de renovação pedagógica, ele foi considerado o instrumento capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar (VALDEMARIN, 1998).

Saviani (2007) enfatiza que esse método primava por um ensino concreto, racional e ativo, e dessa forma, foram introduzidas nas escolas materiais que promovessem a

aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos por meio da observação e da percepção sensível, dentre os quais, caixas para o ensino de cores e formas, gravuras, objetos de madeiras, mapas, linhas, globos e etc.

Sintetizando a análise de estudo, os republicanos almejando a modernização da sociedade, tal como, a dos países civilizados, destinaram a educação escolar o poder de regenerar a nação. Nesse contexto, pretenderam reorganizar o ensino de forma a atingir as suas finalidades, dentre as quais, a de uma sociedade civilizada, de forte patriotismo e com progresso nos campos econômicos, sociais e políticos, fazendo assim frente aos países desenvolvidos.

Com esse intuito, foram criados os grupos escolares na perspectiva de se alcançar as finalidades pretendidas, mas vários fatores impediram a aquisição desse ideal do qual englobou desde as dificuldades, para a implantação desse modelo de escola até a complexidade de consolidação das práticas escolares.

Percebe-se que os próprios professores tiveram que enfrentar vários problemas, pois com a ampliação dos programas, os mesmos não tinham formação para ensinar algumas matérias específicas, das quais, acabavam tendo um lugar secundário no processo de ensino, assim como, os educadores também tinham complexidade para ensinar os valores morais e patrióticos. Na atualidade, os antigos “Grupos Escolares”, hoje escolas públicas de âmbitos federais, estaduais e municipais, continuam nessa luta grandiosa que é formar o ser humano, na sua complexidade e interioridade.

1 MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE ITUIUTABA

A cidade é a multidão que troca de imagem conforme a moda. Mas tem a imagem que permanece na memória, como o objeto da paixão para o apaixonado.

— ALMANDRADE

A cidade pode ser vista como produto das relações entre os homens. Vê-la como tal exige compreendê-la no processo de sua formação histórica a fim entender a ação dos sujeitos que resulta em memória e, logo, em história. A cidade constitui a história de pessoas diversas. Seja as que nela nasceram ou as que a ela chegaram de vários lugares: todas se articulam em um processo de entendimento da realidade urbana que é, também, um processo de produção de sentidos (históricos) para tal realidade. Assim, para alguns de seus cidadãos, a cidade pode significar algo que escapa ao entendimento de outros. O eventual orgulho ufanista de ter nascido no lugar tende a ser diferente do orgulho ufanista dos que não nasceram em tal lugar, mas que o elegeram como local onde viver.

Se assim o for, então as percepções distintas da cidade supõem costumes e práticas distintas na trama urbana. Dito de outro modo, a cidade pode ser vista como realidade dinâmica porque as relações humanas tendem a ser dinâmicas. A extensão e a profundidade, o envolvimento direto e indireto, a dedicação e o interesse, tudo isso depende do grau de proximidade das partes da relação. Por exemplo, as relações familiares se diferem das relações educacionais, assim como as relações profissionais se diferem das relações de lazer, enquanto as relações de parentesco se diferem das relações de amizade e afetivas; para ficar em alguns exemplos. Mas há algo que as une como relações humanas: desdobram-se em instituições sociais, a exemplo da família e da escola, do lar, do espaço de trabalho e do espaço de lazer (de comunhão religiosa também). Portanto, são relações (e instituições) e que, embora particularizadas por fatores e eventos localizados, replicam-se âmbito global (nacional).

Também marca a cidade uma dinâmica em que a singularidade expressa o contexto histórico nacional, que, por sua vez, reverbera no cotidiano e no modo como cada sujeito social se comporta, produzindo história e cultura; mas desde que seja reconhecido em sua dimensão pública, ou seja, como detentor de direitos como cidadão participe da construção

cultural, social e material do mundo (da realidade) e de sua partilha. Como diz Le Goff (1988) ao longo da história, à cidade convergiram interesses variados: dos ditadores aos generais, dos capitalistas aos políticos, dos religiosos aos filantropos, dos migrantes ao homem do campo, para ficar em alguns exemplos. Nesse caso, tais interesses podem ter influenciado mudanças econômicas, políticas e sociais nos processos que permeiam e sustentam a vida cidade, tais como a urbanização, a industrialização e a migração. Nesse contexto de interesses múltiplos, alguns se superpuseram a outros; direitos civis de cidadãos comuns, trabalhadores, muitas vezes, não foram cumpridos por razões que não a legal, mas sim na dos interesses.

Assim, a cidade se abre à reflexão porque impõe desafios à compreensão da realidade. A pluralidade de experiências configura pluralidade de perspectivas, percepções e impressões, de significados (dados *a priori*) e sentidos (construídos segundo cada contexto). Como espaço social, a cidade expõe a materialidade da vida: só registros materiais de como é a vida e que permitem, por exemplo, ao historiador, construir uma visão de como era a vida no passado. Como espaço social, foi a cidade de Ituiutaba, MG, que se abriu à pesquisa aqui apresentada como locus de estudo porque abriga o objeto deste estudo: um grupo escolar. Assim, faz-se importante compreender o processo histórico de desenvolvimento dessa cidade, dos primórdios da Primeira República ao início da nova República, com Getúlio Vargas. Esse recorte de tempo encerra circunstâncias e eventos que denotam contradições na difusão do ensino por meio do grupo escolar, neste caso, o “Ildefonso Mascarenhas da Silva”.

Com efeito, na dinâmica das instituições se percebe o quanto uma sociedade avança ou não no que se refere à modernização e ao seu progresso (pilares da República); ou seja, a formular e garantir direitos tendo como pressuposto a definição do lugar que cada cidadão deve ocupar na sociedade. Na feição da antiga Ituiutaba vista com a lupa da história, destacam-se modos de construir essa cidade e ressignificá-la. Exemplo disso estaria na organização de sua escolarização pública, em que se ele processos contraditórios como o desenvolvimento de uma economia ascendente — que levou à alcunha de “capital do arroz” para o município — e a falta de desenvolvimento na instrução pública na cidade — cujos índices poderiam situá-la como “capital do analfabetismo”, pois eram superiores à média do estado. Não era para menos. Enquanto o primeiro grupo escolar da Ituiutaba foi criado em 1910, o segundo surgiu mais de três décadas depois.

Esse lapso de tempo impõe inquietudes quanto ao cenário escolar da cidade, a formas de constituir a educação pública primária em um lugar cheio de elementos sociais e ambientais distintos e em interação; de tal forma que vão se redesenhando e redesenhando a

cidade: seja sua feição arquitetônica; seja seu traçado e seus limites urbanos. Nessa sua dinâmica peculiar, a população urbana se depara com a realidade social, econômica e

educacional, por exemplo, não poder contar com salas de aulas públicas, mesmo quando os cofres públicos dispunham de recursos para criá-las. A inquietação incide sem saber como ficou a escolarização de crianças consideradas pobres; sobre as demandas para a cidade nos anos 1940; sobre as contradições sociais — que leva a refletir que a cidade, como produto do humano (e produzido por sujeitos diferentes), produz contradições. Aqui, nas oportunidades de escolarização.

Ituiutaba expõe marcas de seu passado. Marcas que compõem muitas histórias, reconhecidas e contadas, ou então latentes, à espera de alguém que puxe seus fios na multiplicidade de possibilidades históricas que a vida urbana oferece. Quando contadas ou escritas, são histórias formadas por sonhos e desejos, assim como por homenagens e memórias. É assim no desenho das ruas e no tamanho dos quarteirões, no nome de avenidas e ruas, de bairros e praças; é assim na fachada das residências, dos edifícios dos poderes públicos e das escolas. Nomes, datas, signos e marcas da passagem do tempo, tudo se inscreve nas paredes e nos muros. Tudo registra a vida pretérita e, como tal, guarda sentidos que podem ajudar ao olhar e à do presente a compreender — e a explicar — dada realidade passada, como a educacional. As marcas do passado oferecem pontos de partida úteis.

1.1 Do povoamento à migração: memória histórica de Ituiutaba

O município de Ituiutaba — e sua cidade-sede — oferecem elementos para entender processos de povoamento do interior, em especial a ocupação territorial. Durante a ocupação de rincões do estado de Minas Gerais, esse município se tornou rota para aqueles avançaram rumo à região sudeste de Goiás e ao Mato Grosso. A conquista de terras guiou esse tipo de ocupação, sobretudo em nome da agropecuária; e não só na região de Ituiutaba, mas também no Triângulo Mineiro.

De acordo com o livro *2001 ano do Centenário* (ITUIUTABA, 2001), na historicidade do município de Ituiutaba temos, os habitantes primitivos seriam os ameríndios, pertencentes ao grupo Gê, também chamados Caiapós. Uma das tribos que deixaram fama na região foi a dos Panariá, que eram os verdadeiros donos da terra. Viviam em aldeias da fazenda do Bugre, região do córrego homônimo afluente do rio da Prata; na “aldeia velha”, do rio Douradinho, divisa do município do Prata com Ituiutaba; e

na fazenda da Aldeia, próxima da capela de São Francisco de Sales, beira do rio Verde e próximo ao rio Grande. Como assinala o Dr. Edelweis Teixeira, folclorista e historiador de Uberaba, os Panariá deixaram vestígios à margem dos rios Tijuco e Prata. São machados de pedra, panelas e cemitérios com igaçabas, potes de barro de boca larga onde eram enterrados os seus mortos. Esses primeiros moradores da região eram nômades e cultivavam lavouras para sobrevivência. Plantavam mandioca — da qual faziam farinha —, pescavam, caçavam e coletavam frutos silvestres. A região era inexplorada pelo homem branco, e a vegetação predominante era o cerrado, com árvores de galhos retorcidos e cipós caindo da copa elevada. A região do Triângulo Mineiro fazia parte do estado de Goiás e havia o caminho que ligava São Paulo à capital goiana, sendo o único sinal de vida humana com exceção das tribos indígenas existentes (ITUIUTABA, 2001). No alto do rio das Velhas ainda havia a atividade de mineração. Predominava o garimpo de diamantes. Por volta do fim do século XVIII, a decadência da exploração mineral levou os habitantes das “Gerais” a se dedicarem às lavouras e criação de animais.

Os primeiros habitantes da região — os Panariá — quase não lutaram com os invasores brancos. Tão logo verificaram a superioridade bélica dos desbravadores, ou se submeteram e foram agrupados na aldeia de São Francisco de Sales, ou foram banidos para Goiás e Mato Grosso. As vias de penetração na região de Ituiutaba mais favoráveis foram os rios Prata e Tijuco. Do desemboque teriam partido várias expedições para “[...] descortinar e conhecer a região entre os rios Grande e Paranaíba” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019, *on-line*). De uma delas, em 1807, participaram Januário Luís da Silva, Pedro Gonçalves da Silva, José Gonçalves Heleno, Manuel Francisco, Manuel Bernardes e outros. O resultado foi o aparecimento de povoações e vilas que viriam a se tornar as cidades. Com esse adentramento, em 1810, o sargento-mor Eustáquio (depois major) se embrenhou na região outra vez, em 1811. Margeou o rio Grande, tendo como chefe da expedição João Batista Siqueira e o capelão Cláudio José da Cunha. Em um processo de transmigração dos Caiapós para as margens do rio Grande e da margem goiana do Paranaíba, a avalanche de forasteiros que afluiu para a região ampliou a população. De tal modo, em 1810 o território do Triângulo Mineiro foi organizado em sesmarias (lotes recortados das capitanias)

tendo como padroeiro São José. Posteriormente, os dois parentes fizeram um “título de mão”, doando uma extensão de uma légua e meia de sul e norte e meia légua a oeste.

A doação de terrenos ao santo padroeiro ou a alguma irmandade, segundo Campigoto, Corso e Klein (2013, p. 283), era parte de um costume e uma prática religiosa para que eventuais novos assentamentos prosperassem por meio de agrupamentos de cristãos. Conforme os autores, é “[...] remoto [...] o uso da doação de terras pelo poder público para a construção de templos. Trata-se de uma política antiga e extensa no tempo uma vez que se verifica, pelo menos, até os primeiros anos de instauração do regime republicano no país”.

Não por acaso, à margem do rio Tejuco começa a se formar um povoado. Com efeito, na década de 1830, o padre Antônio Dias Gouveia chegou a essa região. Interessado na riqueza das terras, tornou-se sesmeiro, ou seja, dono de terras na então região de “três barras”, às margens do rio. Com ele, vieram influências da cultura lusitana dos senhores religiosos e devotos de São José; também sobrinhos (CÔRTEZ, 2001). Seu interesse pela região logo se ampliou. Afora a sesmaria que se tornou local de moradia, Antônio Dias comprou outras propriedades; e veio a fundar a cidade do Prata. Quanto ao povoado à beira do Tejuco, tornou-se a Freguesia do São José do Tejuco. Não por acaso, originou-se no entorno da capela fundada pelo padre Antônio Dias, em 1832 (CÔRTEZ, 2001). Em 1901, primórdios da República, o que era freguesia passou à condição de vila, que a lei 319 de 16 de setembro, denominou de Platina. Em 1915, a lei estadual 663, de 18 de setembro, mudou o nome Vila Platina para Ituiutaba¹ e deu foros de cidade. Topônimo de origem tupi, Ituiutaba combina *i* (rio) com *tuiu* (tijuco) e *taba* (povoação). Associações possíveis produzem sentidos como o de “povoação do rio tijuco” (CÔRTEZ, 2001, p. 76).

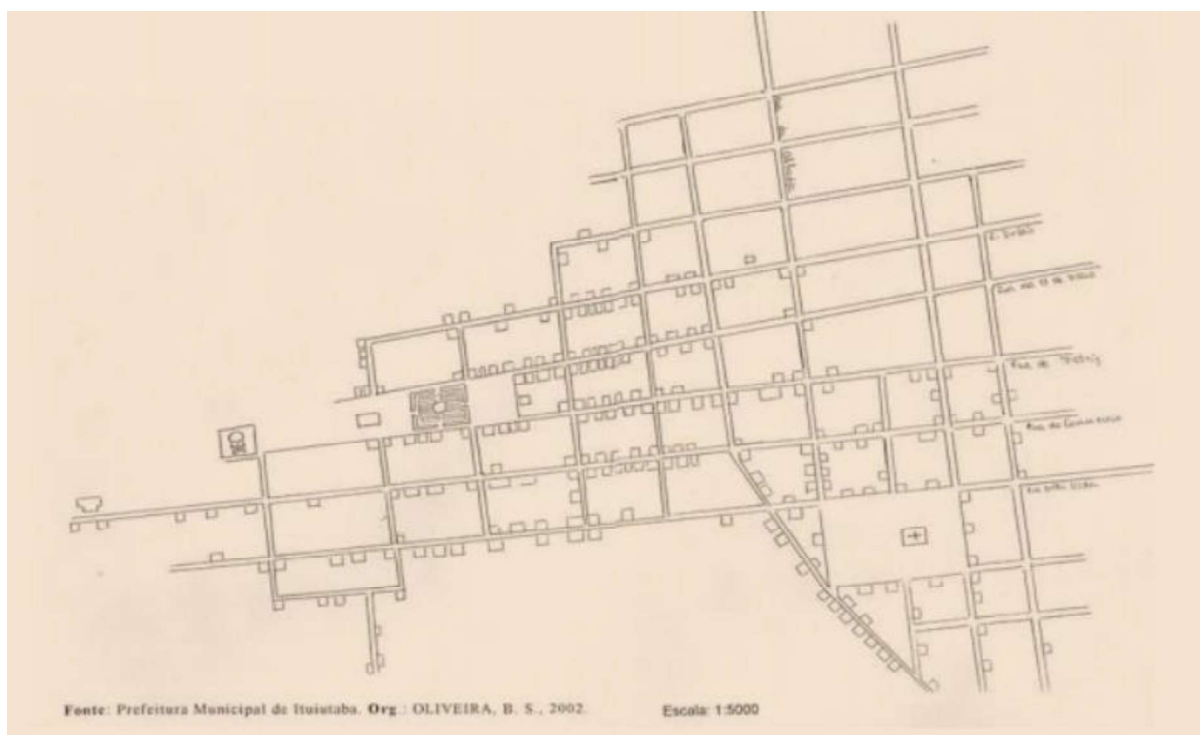
A Ituiutaba também chegou o italiano Ângelo Tardio Bruno, cônego e padre que contribuiria para o desenvolvimento econômico da região. Impôs-se como líder não só religioso — ao propagar sua fé católica; mas também político — ao defender a emancipação de Ituiutaba para a condição de município (tal qual a defendeu o senador Camilo Chaves). Não por acaso, é comum associar a ele a ideia de benfeitor de Ituiutaba, tal é visão que se tem dos serviços prestados. Conforme Côrtes (2001, p. 47), ele era de Nápoles e nascido em 1847. Veio para Ituiutaba “a convite do bondoso Antônio

¹ O nome da cidade de Ituiutaba foi escolhido pelo então senador Camilo Chaves. Conforme Côrtes (2001, p. 77), “[...] Camilo Rodrigues Chaves nasceu em Campo Belo do Prata, hoje Campina Verde, em 28 de julho de 1884. Político de largo prestígio em toda essa região e eminente homem público, muito ajudou e beneficiou meu município, especialmente para que se tornasse realidade sua emancipação político-administrativo”.

Guimarães”. Apresentava feições típicas do europeu: “olhos azuis claros” e “cabelos aloirados”; mas era “baixo, [e] corpulento”. Tinha a “testa ampla” e voz “forte”, além de “atitude decididas, [que] estampavam a figura do homem de ação”, afeito ao cuidado não só “das almas”, mas também “da população”.

Faz muito sentido aqui a frase de Bethell (1998, p. 9) de que “[...] nenhuma cidade foi construída sem a existência de um núcleo em que se destacam os elementos hierárquicos religiosos”. Ituiutaba tem inscritas em sua materialidade as marcas da influência da Igreja Católica. A marca mais explícita talvez seja a escola homônima, iniciada como Grupo Escolar Cônego Ângelo.² Num plano mais implícito, está o traçado das ruas da cidade. Com João Gomes Pinheiro, o cônego determinou a área plana definindo um traçado geométrico (CÔRTEZ, 2001) conhecido como quadriculado muito comum em áreas planas e em qualquer tipo de terreno.

FIGURA 2. Planta do primeiro traçado das ruas de Ituiutaba, MG — início do século XX



Fonte: Chaves (2016, p. 37).

² O Grupo Escolar Cônego Ângelo foi estudado na dissertação de mestrado em Educação *A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963–1974*, de autoria de por Alves (2018) e defendida na Universidade Federal de Uberlândia. A autora traz a escolarização em Ituiutaba com articulação do nome da escola vinculada aos feitos do padre.

Uma explicação para o traçado quadrado-retangular da cidade de Ituiutaba em sua gênese pode ser o que dizem Abiko, Almeida e Barreiros (1995, p. 35).

O pensamento utópico vigente à época elabora cidades geométricas ideais, com predominância dos traçados regulares e apresentando simetria e proporção rígida na execução das vias e praças. Para BENEVOLO (1993), “as novas cidades seguem um modelo uniforme: um tabuleiro de ruas retilíneas, que definem uma série de quarteirões iguais, quase sempre quadrados; no centro da cidade, suprimindo ou reduzindo alguns quarteirões, consegue-se uma praça, sobre a qual se debruçam os edifícios mais importantes: a igreja, o paço municipal, as casas dos mercadores e dos colonos mais ricos”.

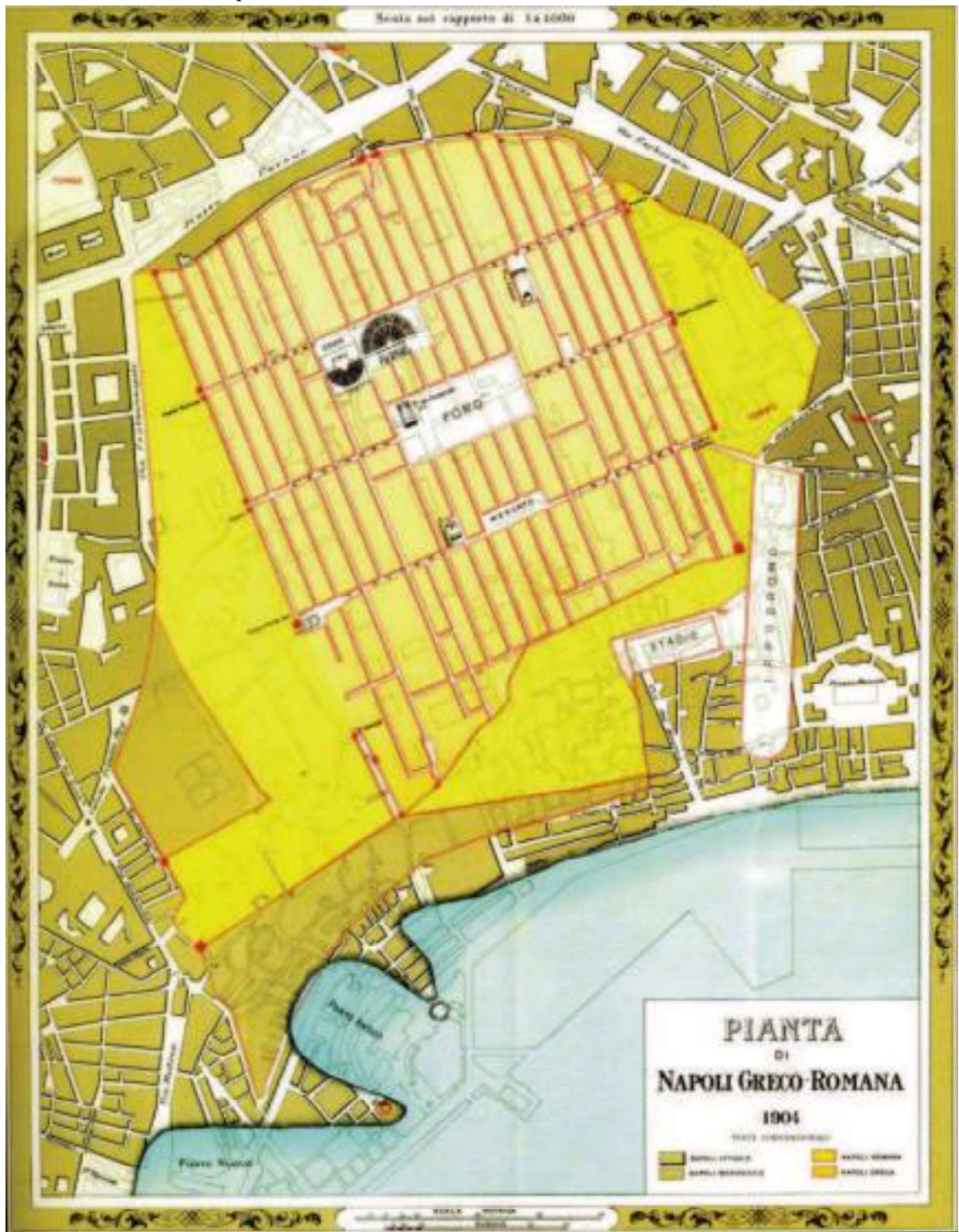
Conforme os autores, o modelo de traçado-tabuleiro foi idealizado pelos espanhóis, no século XVI, para as cidades da América Central e Meridional; e copiado pelos franceses e ingleses no século XVII e XVIII, na colonização da América Setentrional. Também a Itália tem influências desse modelo na urbanização de cidades. Por exemplo, Nápoles (FIG. 3) — onde nasceu o cônego Ângelo, convém lembrar — traz um traçado retilíneo semelhante ao modelo organizado em Ituiutaba.

Com efeito, como sugere Pane (2014, p. 221),

Se olharmos rapidamente as propostas que envolveram o centro antigo de Nápoles, a partir da segunda metade do século 19, podemos perceber a presença constante de eixos viários que atravessam seu tecido, fazendo uso da retórica da linha reta, então imperante. É recorrente, nesses projetos, a ideia de um “quarto *decumano*”, disposto de modo quase paralelo aos três *plateiai* [...]. Essa solução, caracterizada por uma surpreendente *longue durée*, perdura ainda em numerosos planos — propostos ou aprovados —, da primeira metade do século 20, desde o de Francesco De Simone (1914), ao coordenado por Luigi Piccinato (1936-39), até o de Luigi Cosenza (1946).

Dito isso, não seria absurda então a possibilidade de o traçado da cidade natal do cônego napolitano radicado em Ituiutaba ter influenciado suas decisões em torno do desenho desta. Ou seja, mesmo estando imerso em outra cultura, em outro continente, ele não tinha como escapar à sua cultura europeia. Em que pese a plausibilidade dessa influência, não se duvida de que a presença do padre Ângelo foi importante para o desenvolvimento e a organização do um vilarejo, de modo que se tornasse cidade de economia pujante em dado momento.

FIGURA 3. Planta da Nápoles em 1904



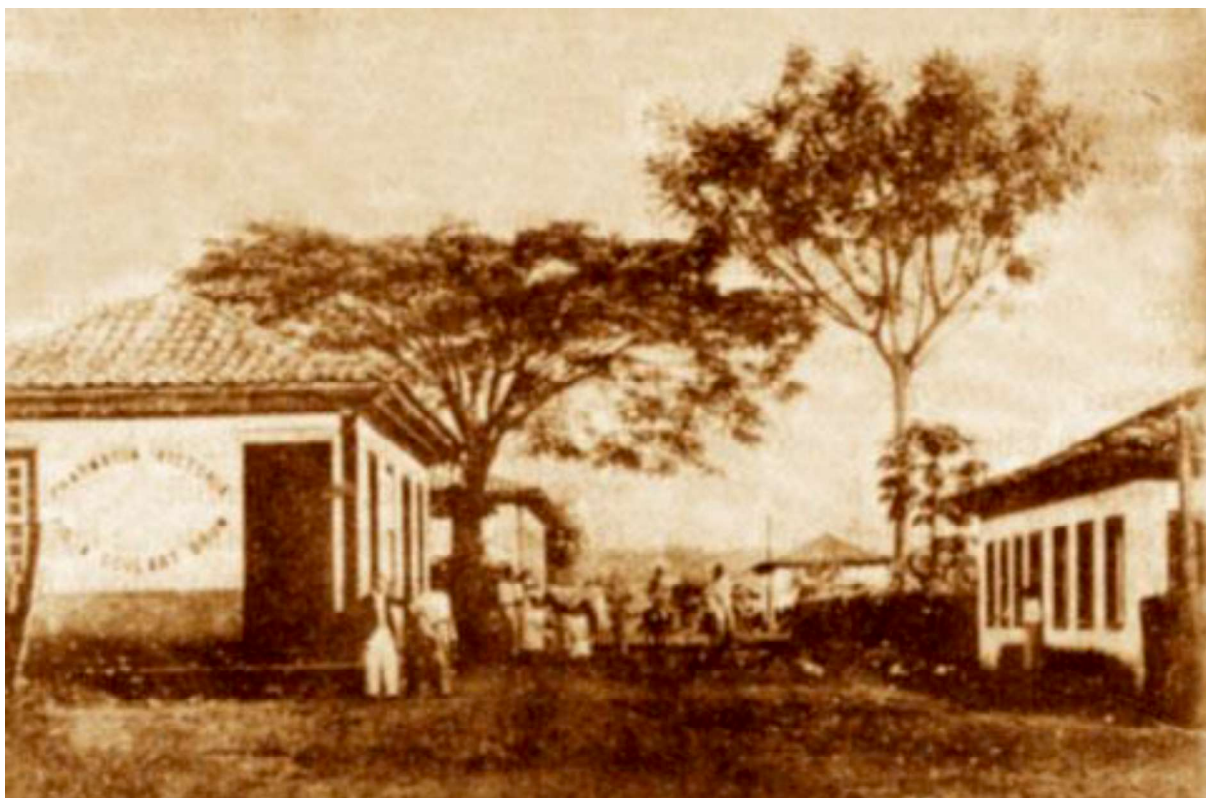
Fonte: Pane (2014, p. 221)

Eis como Côrtes (2001, p. 43–4; 62) se refere ao legado deixado por ele:

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

Como se lê, padre Ângelo era tido como visionário e desejoso de que a povoação (FIG. 4) progredisse. Daí sua aura de um dos maiores benfeitores da cidade.

FIGURA 4. Cena do cotidiano urbano de Vila Platina no começo do século XX.



Vila Platina, rua 16, 1911. A arquitetura de elementos simples (de feição colonial), a rua de chão vermelho, as árvores de copa alta, o horizonte limpo — indicando limite próximo entre o urbano e o rural, cavaleiros, tudo deixa entrever o ambiente idílico e quase bucólico da cidade. O armazém aparece como espaço de sociabilidade, de cidadãos e rurícolas que iam a cidade comprar mantimentos, ao menos para o olhar do fotógrafo (que não foi possível identificar).

Fonte: Ituiutaba (2019, *on-line*)

Essa cidade de feijão ainda pouco urbanizada nos primórdios da República passaria por ciclos econômicos importantes que projetariam seu desenvolvimento. Um ciclo foi o da mineração; outro, da produção agrícola e pecuária (TAB. 1), que interessa mais a este estudo. Foram tempos áureos, também turbulentos. O ciclo da pecuária se iniciou com o cultivo de capim para formar pastagem.

TABELA 1. Produção agropecuária do município de Ituiutaba, MG — 1920–40

TIPO		PERÍODO		CRESCIMENTO
		1920	1940	1920–40
<i>Pecuária (n. de cabeças)</i>	Bovino	129.551	202.038	55,95%
	Arroz	1.979,7	2.304	16,38%
<i>Agricultura (toneladas)</i>	Feijão	552,9	702	26,97%
	Milho	10.447	18.005	72,35%

Fonte: Oliveira (2013, p. 220).

Na década de 1920, a pecuária estimulou a vertente do comércio na economia local, que se refletia na região do Triângulo Mineiro, ou seja, no rebanho bovino e suíno, cujo alimento inclui o milho. A exploração de minérios ocorreu em terras próximas aos rios, enquanto a agricultura se centrou no plantio de arroz, feijão e milho, de modo a fazer desenvolver a economia. Nos anos 1935–45, a região viveu o surto da mineração de garimpo de diamantes no Tejuco. O garimpo de diamantes se evidenciou nas páginas da imprensa local, a qual informou sobre a vinda de garimpeiros de várias partes do país e sobre sua debandada à medida que o filão dava sinais de esgotamento.

Em 1938, foi instalada uma beneficiadora de arroz, empreendimento que daria origem às Indústrias Reunidas Fazendeira,³ cujas atividades incluíam fabricação de manteiga e de óleo de algodão. A beneficiadora não só evidenciou a “vocaçãõ” à agropecuária do município, como também incentivou outros a explorar o filão do beneficiamento com o desenvolvimento da rizicultura — então ainda incipiente — e do algodão — que passou a disputar espaço com milho e feijão.

³ As Indústrias Reunidas Fazendeira foram fundadas pelo sírio, naturalizado brasileiro, Antonio Baduy, que havia se mudado para Ituiutaba e instalou, na rua 26, uma fábrica de laticínios. Hoje a empresa pasteuriza leite e fabrica manteiga. O terreno onde fica o campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia resultou de doação dos herdeiros e negociação com a prefeitura.

FIGURA 5. Vista de Ituiutaba em 1938: Centro e adjacências



Ituiutaba, 1938. A mudança na arquitetura, com prédios de dois andares, a abertura de ruas longas (ruas 22, 20 e 26), o horizonte marcado pela paisagem indicando o distanciamento da área rural, tudo deixa entrever o ambiente de desenvolvimento urbano. O prédio da Igreja Matriz de São José (avenida 07) e a delimitação da praça (em frente a matriz) apontam o surgimento de espaços de sociabilidade. O espaço recortado pelo fotógrafo (não identificado) não inclui a área das indústrias Fazendeira, mas era uma área afetada pelas atividades industriais, tais como o ruído e o trânsito de caminhões e outros veículos de carga. A área das indústrias a partir de 1940, pela foto, foi instalada à esquerda do prédio da Igreja Matriz de São José, na rua 26, entre avenidas 13 e 15.

Fonte: Museu Antropológico de Ituiutaba — fotógrafo não identificado).

Texto publicado em 1º abril de 1977 no jornal *Cidade Ituiutaba* faz esclarecimentos sobre aquele contexto:

Nessa época, em 1938, Antonio Baduy ainda residia em Uberlândia, tendo-se transferido para Ituiutaba no ano de 1940. O longo percurso então entre as duas cidades não era empecilho para o seu dinamismo. De 1938 a 1940 viajou incansavelmente para cumprir suas obrigações familiares e empresariais. Essas últimas exigiram dele por toda a vida viagens constantes e penosas, especialmente em épocas de estradas quase intransitáveis. Eram

frequentes suas madrugadas, saindo de Ituiutaba a uma hora da manhã e chegando a Uberlândia no alvorecer do dia, para fazer contatos telefônicos com representantes em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Essas viagens só deixaram de ser feitas quando Ituiutaba contou com telefones automáticos e melhor serviço de chamadas interurbanas. Continuariam, contudo, as viagens para contatos pessoais nos grandes centros consumidores (BADUY, 1977).

Mesmos com dificuldades em função de estradas e demora na viagem entre Ituiutaba e Uberlândia, além da falta de telefones automáticos, os empreendimentos modificaram as dinâmicas urbanas, uma vez que potencializou o desenvolvimento da cidade. “[...] resultou na criação de uma centralidade urbana, com a formação de uma rede de interações espaciais mais intensas entre as cidades da MRG e mais tênues entre outras cidades de Minas Gerais, Goiás e São Paulo” (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Os investimentos de capital na produção agropecuária do cerrado brasileiro transformaram as cidades da MRG, principalmente Ituiutaba (MG), que se consolidou como principal centro urbano regional, visto que absorveu os excedentes de capital procedente das atividades agrícolas, resultando na reestruturação da cidade. A produção agropecuária consolidou-se como subsidiária da industrialização na região, o que se nota pelo fato de as principais empresas serem de processamento de produtos de origem animal (indústria de laticínios e frigoríficos) e empresas de melhoramento de grão, além das usinas ligadas ao setor agroindustrial canavieiro (OLIVEIRA, 2013, p. 41).

Esses empreendimentos então reafirmaram a “vocação” do município   atividade agropecuária e incentivou o desenvolvimento de lavouras de arroz — já existentes, mas em pequena escala — e de algodão — que passou a disputar espaço com milho e feijão.

O fim da década seria marcante para a economia e a vida cotidiana em Ituiutaba. Em 1938, foram inauguradas as Indústrias Reunidas Fazendeira, fato que reverberaria quase uma década depois na imprensa de Uberaba. A manchete de topo de página “Indústrias Reunidas Fazendeira” de Baduy & Cia, seguida do subtítulo “O maior conjunto industrial do Brasil Central (Fundada em 1  de abril de 1938)”, daria uma medida de como foi visto o empreendimento de Antonio Baduy (FIG. 6).



FIGURA 6. Antonio Baduy em foto com sua esposa Maura André Baduy, em 1938.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Eis o texto o que se lê no jornal: “Antônio Baduy, sócio-fundador da firma Baduy & Companhia, proprietária das “Indústrias Reunidas Fazendeira”, de Ituiutaba, é um desses nomes que não se pode mencionar sem o calor da admiração e da simpatia. O chefe vitorioso do maior e mais poderoso conjunto industrial do Brasil Central evidencia, em todos os atos de sua vida extraordinariamente afirmativa, as qualidades excepcionais do verdadeiro homem do trabalho, do espírito realizador retemperado por longos anos de bons e incessantes combates. A sua ação ininterrupta e firme pode ser comprada a de um dínamo. Mas de um dínamo que é ao mesmo tempo um homem de inteligência e de coração, animado pela nobre ambição de fazer, com o seu engrandecimento da terra a que está ligado pelos laços, os mais estreitos, de amor e de compreensão. Porque o Sr. Antonio Baduy — uma das organizações mais completas, que conhecemos, do verdadeiro industrial — é também um grande e devotado amigo de Ituiutaba e do Brasil, tendo procurado sempre, incansavelmente, servi-los com todas as suas forças. As “Indústrias Reunidas Fazendeira” representam, ao mesmo tempo, o sonho do idealista e vontade férrea de um realista. E o idealista e o homem práticos são um somente: — Antonio Baduy. A magnífica ideia de levantar o edifício de um importante parque industrial em Ituiutaba, que um dia floresceu no cérebro vigoroso de Antonio Baduy, ele soube, com uma pertinência que remove todos os obstáculos e esmagando todas as dificuldades, transportar para o plano da realidade. Para isso não lhe faltou inteligência, capacidade de trabalho e senso da realidade. E não lhe faltou também confiança no futuro da partia [pátria] que ele elegera para sua, e que vem procurando servir com a devoção do esforço e com a luz de seus conhecimentos. É que as realizações do Sr. Antonio Baduy, com o seu sentido inconfundível de grandeza, significam também confiança. Uma confiança inabalável nos destinos de Ituiutaba, de Minas e do Brasil”.

Fonte: *Lavoura e Comércio* (1949, p. 1).

Instalada por Antônio Baduy e sua esposa, Maura André Baduy, as Indústrias Reunidas Fazendeira, iniciou seu processo de fabricação e se tornou patrimônio do município. Em 1943, o *Correio de Uberlândia* noticiou a empresa nestes termos:

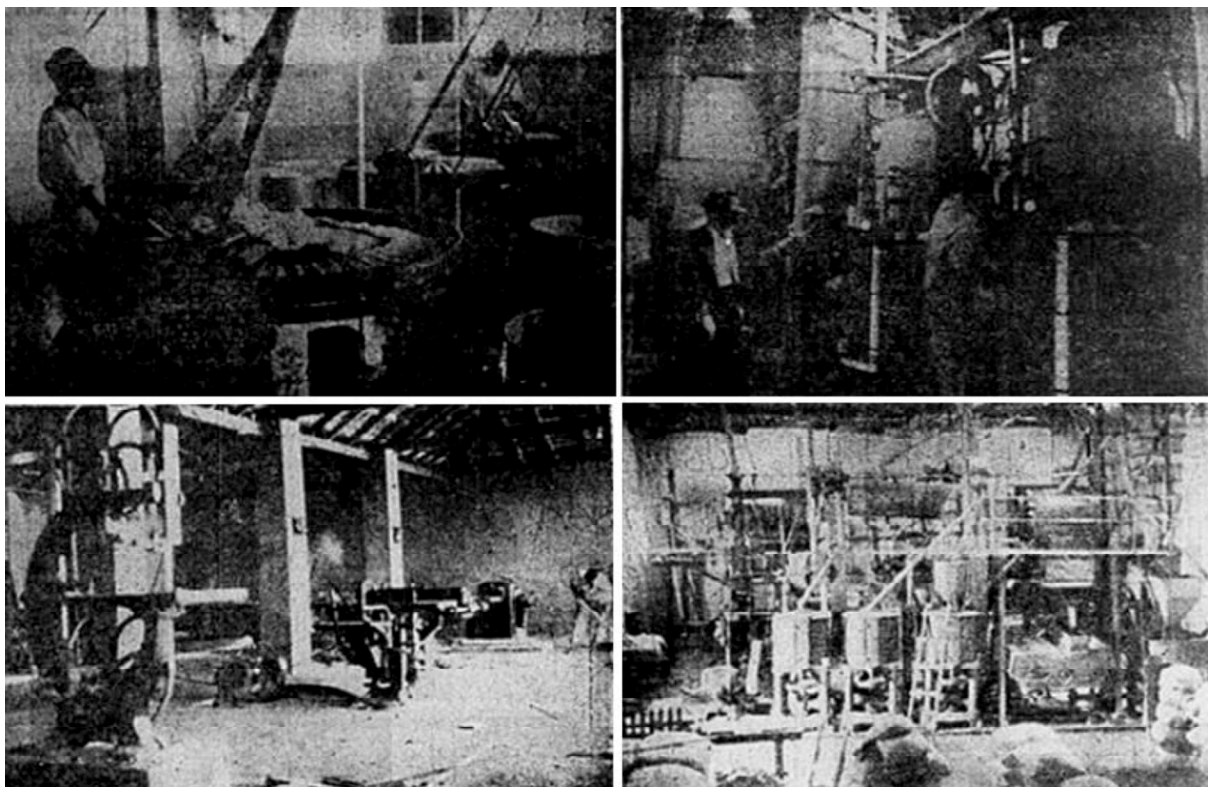
A indústria da progressista Ituiutaba, também segue o ritmo crescente, marcha para o alto, sendo dignos de menção, os estabelecimentos da firma Baduy & Atuxx, dentre eles destacando-se a higiênica e moderna fábrica de manteiga “Fazendeira”. Pela mesma firma estão sendo fundados os alicerces de uma grande fábrica de banha de suínos. Outros estabelecimentos completam o magnífico parque industrial da encantadora cidade (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 1943, p. 2).

As indústrias Fazendeira seguiram o ritmo crescente da cidade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social. Em parte, ofereceu trabalho remunerado, regular e regulamentado à parcela da população que havia conseguido estudar, pois — cabe lembrar — a oferta de escolarização pública estava a cargo de um grupo escolar até 1947. Em que pese esse fator de exclusão das oportunidades de trabalho, muitos se empregaram e se estabeleceram na vida urbana, numa relação formal de trabalho com deveres, direitos e benefícios. Mas, a julgar pelo interior das instalações e serviços (FIG. 7), as indústrias foram espaço laboral majoritariamente para homens, sobretudo pelo dispêndio de força que a execução das atividades exigia. É claro, uma empresa de tal porte não se resumia só à produção; então se pode presumir a presença de mulheres nas instâncias administrativas das Indústrias Reunidas Fazendeira.

Conforme texto do jornal *Cidade de Ituiutaba* (1977), Antonio Baduy havia criado um “seguro em benefício dos empregados”, além de “gratificação de fim de ano”. Em um momento em que a Previdência Social era um embrião, Baduy, “o paladino do progresso tijucano”, estava atento a “acidentes de trabalho e antecipava de muitos anos o que seria conhecido mais tarde como décimo-terceiro-salário”. Com cada passo estava “avançando no próprio tempo”. Assim, sua presença na sociedade se solidificava em sentidos variados. Por um lado, as indústrias passaram a regular a vida daqueles que nelas se empregaram, assim como a introduzir tais práticas de administração de pessoal. Por outro lado, o funcionamento das indústrias a partir de 1938 passou a orientar o tempo da cidade. Em umas das torres do complexo industrial, uma sirene apitava na hora da entrada dos funcionários, da saída para almoço, da volta do almoço e do fim do expediente; ou seja, às 7h30, 11h, 12h30 e 17h30. O som da sirene se circunscreveu ao espaço urbano como “signo” do desenvolvimento da cidade presente no cotidiano dos cidadãos. Ao longo do dia, eram lembrados do papel da empresa, o

que aludia ao que dizia a imprensa. O horário do apito da sirene movimentava e movimentava ainda atualmente as ruas e o comércio da cidade.

FIGURA 7. Maquinário das Indústrias Reunidas Fazendeira no fim dos anos 1940



Topo, esq. à dir.: parte das máquinas da seção de fabricação de manteiga e parte das máquinas da seção de fabricação e refinamento de óleos vegetais. Inferior: esq. à dir.: parte das máquinas da seção da oficina mecânica e carpintaria e parte da seção de beneficiar arroz (capacidade de 300 sacas/dia). As indústrias se estabeleceram na rua 26. A empresa ainda atua na pasteurização de leite e fabricação de manteiga. Além disso, recentemente, seus herdeiros negociaram, com a prefeitura, a doação de terreno para construir o *campus* da Universidade Federal de Uberlândia em Ituiutaba. Fonte: *Lavoura e Comércio* (1949, p. 95).

O número de indústrias em Ituiutaba aumentou na “década de 1940”, quando foram abertas “unidades industriais capazes de influenciar a economia regional” (OLIVEIRA, 2013, p. 217). Incidiram no beneficiamento e processamento da produção agrícola e animal, “[...] agregando valores para o crescimento da cidade e da região”. Na década de 1950, outro ciclo econômico se impôs; e foi considerado como mais importante que anteriores. O ciclo da produção de arroz trouxe ao município a alcunha de “capital do arroz”; tal era a capacidade produtora em relação ao estado. As máquinas de beneficiar arroz chegaram a quase cem. Todas na sede municipal de Ituiutaba, que acomodava quase toda a produção. Não sem ter de superar empecilhos ao escoamento: transporte inadequado, estradas de terra, poucas estradas. O município abastecia o estado e estimulava o comércio urbano. O ciclo do arroz motivou um

movimento migratório notável até o fim dos anos 1960. Muita gente do Rio Grande do Norte e da Paraíba, além de outras regiões como o norte de Minas, migrou para a região de Ituiutaba a fim de trabalhar nas fazendas de arroz. O município não conseguia suprir a demanda dos fazendeiros. Vindos de regiões mais pobres de Minas e do Nordeste, paus de arara trouxeram levadas e mais levadas de pessoas para o trabalho na terra, para elevar a produção à escala da demanda. A maioria era analfabeta.

TABELA 2. Produção agrícola do município de Ituiutaba — comparação das safras de 1955 e 1967

CULTURAS AGRÍCOLAS	UNIDADE	PRODUÇÃO		DIFERENÇA
		1955	1966/1967	
Arroz	Saco 60 kg	600 000	2 600 000	333%
Milho	Saco 60 kg	400 000	1 500 000	275%
Algodão	Arroba	200 000	340 000	70%
Mandioca	Tonelada	44 000	35 000	(20,5%)
Feijão	Saco 60 kg	50 000	40 000	(20%)
Laranja	Cento	300 000	—	—
Banana	Cacho	200 000	—	—

Fonte: Silva (2012, p. 66)

A projeção do município no estado antecedia o *boom* do cultivo de arroz. De fato, os ciclos anteriores projetaram o nome do município. Mas foi o terceiro ciclo o que o singularizou. Com o desenvolvimento econômico do município contrastou a falta de desenvolvimento no ensino escolar. Faltou ação entre os agentes públicos municipais para reverter a riqueza em melhorias sociais como escolas públicas. Não por acaso, o processo de escolarização da cidade expôs a discrepância entre a elevação dos índices econômicos e o nível alto das taxas de analfabetismo. Convém compreender um pouco mais do processo histórico da escolarização do município.

1.2 Desdobramentos da escolarização municipal

No início do século passado, Ituiutaba se projetava em meio ao governo mineiro, afinal conseguiu instalar seu primeiro grupo escolar, em 1910. Esse modelo de escola tem sido visto como referência de modernização escolar alinhada na modernização urbana, não sem a pecha de lugar de formação elitista (SOUZA, 1998). Antes de ser criado tal grupo escolar, as iniciativas escolares incluíam cadeiras de instrução primária pública, que serviram os tijuicanos a partir de 1883. Destinada ao sexo feminino, eram oferecidas na igreja, o que denota a relação entre esta e o Estado.

Ainda no Império, surge a primeira escola pública estadual: a Lei Estadual n.º 3.038, de 20 de outubro de 1882, firmada pelo Presidente da Província, Teóphilo Ottoni, criou, na paróquia de São José do Tijuco, cadeira de instrução primária para o sexo feminino. Nessa escola pública, a partir de 1883, Padre Ângelo Tardio Bruno alfabetizou tijucanos. Falando “macarronado”, ainda assim, ministrou primeiras letras, as quatro operações, caligrafia, primeiras leituras e doutrina cristã. No final da aula, cantava-se o hino ao Santíssimo Sacramento (PAIVA, 2008, p. 14).

Também a escola privada permeou os primórdios da escolarização da cidade, como informa Paiva (2008, p. 14):

Outro velho ensinador, considerado o primeiro professor a ter escola particular no povoado de São José, foi Constâncio Ferraz de Almeida, natural de Uberaba, falecido nesta cidade em 6 de maio de 1904, aos 55 anos. Muito popular, querido e respeitado pelo povo, altamente dedicado às coisas do lugar. Seu colégio era particular e de ensino misto, situado na Rua 16, no antigo prédio do hoje Hospital Nossa Senhora da Abadia.

Em 1900, o professor João d’Fonseca e Silva mantinha uma escola pública para meninos, na avenida 19. Como a descreve Paiva (2008, p. 14),

Não tinha uniforme, só havia bancos encostados na parede e, no centro, uma mesa grande, onde os alunos faziam os deveres. Em canto mais elevado, a mesa do professor, onde o aluno dava a lição. Em cima da mesa, numa extremidade, a palmatória de aroeira, de meio metro e cinco furos; no outro extremo, pote com água e o copo para tirar água. A casa era de adobe, coberta de telhas comuns, piso de chão. A privada era de buraco. A licença era representada por dois toquinhos quadrados de madeira, que ficavam na mesa do professor. Se não havia toquinho, significava “ocupado”. A Escola Pública de “João Professor”, como chamava-se, funcionava só depois do almoço, até às 16 horas. A separação das classes se dava pelos quatro bancos: 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª classes. O hino era muito extenso. No último dia da semana, exame de asseio dos alunos. Na quinta-feira, sucedia o “argumento”, que consistia no seguinte: cada classe ficava em fila, andando de um lado para outro, o professor, de palmatória na mão, fazendo perguntas sobre tabuada. Se errou, dizia: “adiante”, “adiante”. Quem acertava, recebia a palmatória e aplicava “bolo” no colega que errou. Os livros usados eram de Felisberto de Carvalho, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º. O Professor era auxiliado por “decuriões”, espécie de monitor, alunos mais avançados no estudo, que prestavam conta ao Mestre.

A prática escolar que se delineia nessa citação incluiu o tempo escolar, a divisão em classes, o método, os livros e os instrumentos de punição. Ou seja, tem se aí indícios, os primórdios da escolarização pública. Paiva registra a existência dos colégios privados Santa Cruz e São Luiz, ambos criados em 1904.

QUADRO 1. Escolas urbanas de Ituiutaba (1900–40)

PERÍODO	ESCOLAS PÚBLICAS	ESCOLAS PARTICULARES
1901–10	Grupo Escolar Vila Platina	Escola do professor José de Alencar, escola do professor Afonso José, Colégio Santa Cruz, Externato/Colégio São Luiz e Colégio Santo Antônio
1910–20	—	Não encontramos dados sobre escolas desse período
1920–30	—	Colégio das Irmãs Belgas, Instituto Propedêutico Ituiutaba e Escola São José (popularmente conhecida como escola do Laurindo)
1930–40	—	Instituto Marden e colégios Menino Jesus de Praga, Santa Tereza e São José

Fonte: Moraes (2004, p. 55).

Como se lê no quadro acima, o Grupo Escolar de Vila Platina expressa o movimento de reforma em Minas Gerais no governo João Pinheiro, formalizada pela lei 434, de 28 de setembro de 1906. Afinal, foi o primeiro instalado a cidade, via decreto 2.327 (assinado em 22 de dezembro de 1908); ainda que tenha começado a funcionar em 1910. O funcionamento “[...] tornou obrigatório no município o ensino primário no meio urbano e rural, pois com tal medida seria conseguida a frequência necessária demandada pela Lei da Reforma João Pinheiro afeita aos grupos escolares” (RIBEIRO; SILVA, 2003, p. 31–2). Em 1927, o nome da escola mudou para Grupo Escolar João Pinheiro. Conforme Araujo (2003), a singularidade dessa escola ganhou foros estaduais graças à representatividade do então presidente de Minas Gerais João Pinheiro da Silva na política republicana de Minas, cuja história local, em termos republicano-educacionais, começa com o estado ganhando contornos que iam além da dimensão local.

Embora os grupos escolares sejam da Primeira República, a historiografia da educação mostra que se difundiram, de fato, a partir da década de 1930 e que, todavia, tal expansão não supriu as necessidades de ensino elementar em Ituiutaba. Mais: não representaram a modernização do ensino público; antes, tornaram-se escolas precárias, que alimentavam o espaço à evolução do ensino particular laico e confessional. O Quadro 1 mostra que, em 37 anos, entre a instalação do primeiro grupo escolar (1910) e a do segundo grupo escolar (1947), denominado “Ildefonso Mascarenhas da Silva”, houve falta de escolas públicas. À ausência, correspondeu a presença da escola privada, decisiva na implementação de escolas primárias em Ituiutaba. Antes da instalação do primeiro grupo escolar, já havia as escolas do professor José de Alencar e do professor Afonso José, além dos colégios Santa Cruz, São Luiz e Santo Antônio. De 1921 a 1930, foram criados o Colégio das Irmãs Belgas, o Instituto Propedêutico Ituiutaba e a Escola São José. De 1930 e 1940, a escola privada confessional —

o que deixa margem para que se avenge e se tangencie na pesquisa o avanço das escolas religiosas no interior como tática da Igreja Católica para demonstrar sua força no governo e seu fortalecimento com a formação de elites (BRANCATO, 2006). Na década de 1930, surgiram duas escolas laicas privadas, que acolheram a expansão urbana e educacional necessária às elites. Uma é o Instituto Marden, instalado em outubro de 1933 e ativo até o fim da década de 1970, quando os herdeiros de Álvaro Brandão de Andrade encerraram suas atividades (MORAES, 2004).

[...] Dr. Álvaro [Brandão de Andrade] funda o INSTITUTO “MARDEN” (com o curso primário). A secretária, professora e diretora do internato era sua esposa, inseparável colaboradora dona Alaíde Macedo de Andrade. Em 1934 é iniciado o então curso primário, e em 1935 aconteceu o funcionamento do Curso Normal. Em 1937 a Escola Normal é reconhecida pelo decreto 941 de 29/07/1937, e tem-se aí a primeira turma dos concluintes do referido curso. Em 1942 formou-se a primeira turma do curso Ginásial. Em 1951 iniciava-se o funcionamento do Curso Noturno com a denominação de Colégio Comercial “Barão de Mauá”, com os seguintes cursos: Ginásial, Comercial e Técnico em Contabilidade, sendo a primeira turma concluinte em 1953. Este curso muito ajudou, beneficiando todos aqueles que não podiam estudar durante o dia. Em 1950 foi criado o curso Científico, para atender os alunos mardenienses que não queriam estudar fora de Ituiutaba (MORAES, 2004).

A segunda escola laica surgida foi o Colégio Santa Teresa. Fundada em 1939 e dirigida pelas irmãs missionárias de São Carlos Borromeu, desde a instalação admitiu alunos de ambos os sexos, inclusive no internato; a modalidade externato e internato estava aberta só a meninas. Oferecia os cursos Primário, Ginásial e Normal e outros voltados à formação das moças, dentre os quais Economia Doméstica e Belas Artes. A escola preservou o nome de Colégio Santa Teresa, mas acresceu a marca ESI (Ensino Scalabriniano Integrado) e do Colégio Objetivo. Até o começo da década passada oferecia ensino infantil, fundamental e médio (OLIVEIRA, 2009).

Em 1948, surgiu o Ginásio São José, escola confessional fundada pelo padre João Avi, vigário da paróquia São José e primeiro diretor da escola (ACAIACA, 1953). A instituição foi dirigida pelos padres da Congregação dos Sagrados Estigmas (os estigmatinos) e esteve ativa até os anos 1980. Na década de 1990, o Sistema Anglo de Ensino alugou o edifício do ginásio, onde ficou até 2003. Logo depois, o Colégio Nacional, alinhado no sistema administrativo e pedagógico da escola homônima da cidade de Uberlândia, MG, alugou o prédio.

Essa articulação de datas, fatos e nomes delineiam o contexto em que as instituições escolares se estabeleceram em Ituiutaba e região; ou seja, foi um contexto atravessado por determinantes políticos, econômicos e sociais. O quadro a seguir apresenta o nome e a época de criação das escolas.

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

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

Fonte: Souza (2010, p. 528)

Conforme Souza (2010), em 1950 se iniciou um movimento de expansão da escola pública, com a criação de outras instituições como o Colégio Agrícola e a Escola Normal nas décadas seguintes. Em 1970, a escola em Ituiutaba era majoritariamente pública, depois de décadas de predominância de escola particular e confessional. Mas o analfabetismo não baixava; ainda era de 57% da população acima de 10 anos de idade (54% dos homens, 60% das mulheres). Se for correto dizer que a expansão era morosa, também o seria afirmar que a escola pública tinha problemas de espaço físico. Exemplo disso está na história do Grupo Escolar João Pinheiro: por exemplo: por dezessete anos, suas instalações tiveram de ceder espaço a outro grupo escolar, o “Ildefonso Mascarenhas da Silva” a partir de 1947, e uma escola noturna municipal. Esses problemas dão uma medida do contexto local: de aumento da população em quase três vezes e estagnação do aparato público para o ensino. Houve descompasso; e a prosperidade econômica do município não se apresentou na educação escolar.

De fato, de 1910 a 1947 consolidou-se uma fase da modernização do país marcada pela consolidação do mercado interno, com a industrialização de certas regiões, e na urbanização do país, como no Triângulo Mineiro. No município de Ituiutaba, a população de 20.772 habitantes em 1920 chegou a 35.052 em 1940 e a 70.706 em 1960. Esse ritmo de crescimento derivou não só das taxas de natalidade, mas também da migração: à época, houve um êxodo do campo rumo à cidade, que prometia condições de vida melhores. Em três décadas, uma população que era rural passou a ocupar a cidade.

TABELA 3. População do município de Ituiutaba, 1940–70

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

Fonte: Souza (2010, p. 526)

Tal crescimento resultou da ascensão econômica no município. Até 1930, a economia era de base agropastoril, a partir daí veio o garimpo de diamante (mineração) e o cultivo de grãos (agricultura). Até o fim da década de 1960, Ituiutaba seria vista como celeiro do Triângulo, como “capital do arroz”, convém lembrar. Essa projeção econômica era objeto do noticiário local. Em 6 de maio de 1961, a *Folha de Ituiutaba* publicou o texto “Expandem-se o comércio atacadista de Ituiutaba”:

O comércio atacadista foi sempre valioso fator de progresso de uma cidade. Desempenha ele eficiente intercâmbio econômico-financeiro e social entre as comunidades, resultando a todos, comerciantes e consumidores, os maiores benefícios, se exercido pelos responsáveis com lealdade e retidão. E Ituiutaba não poderia fugir à regra, eis que sempre sustentamos que cumpria à nossa praça aparelhar-se convenientemente de molde a poder servir a grande região de sua periferia, principalmente o sudoeste goiano, que se acha em franco desenvolvimento. Felizmente, os comerciantes ituiutabanos ouviram nosso brado de alerta e trataram de colocar-se em condições de poder suprir o mercado de gêneros da circunvizinhança que tem hoje em Ituiutaba sua principal fonte abastecedora. Entre estes estabelecimentos atacadistas um se destaca pelo arrojo de suas atividades e pelo vulto de seus negócios, que crescem dia a dia, graças ao seu volumoso estoque e modernidade suave de suas transações. Trata-se dos Armazéns Soberano, da Organização Comercial Soberano Ltda., que tem no comando o Sr. Geraldo Bernardo de Oliveira, comerciante arguto e de visão que muito tem contribuído para a evolução do comércio atacadista ituiutabano. Com dois grandiosos armazéns constantemente lotados de mercadorias, um na Avenida 17, nº. 1324, e outro na Avenida 7, nº 938, onde se acha instalada a matriz da

modelar organização, esse capitão do comércio deu sociedade a uma plêiade de homens com igual capacidade de trabalho e tomados do mesmo entusiasmo transformando assim a nova empresa em uma das maiores casas do gênero na região (FOLHA DE ITUIUTABA, 6 maio 1961).

Nesse contexto de projeção econômica e crescimento populacional, duas preocupações guiaram a criação dos grupos escolares em Ituiutaba: uma, a consolidação do regime republicano; outra, a necessidade de mudar a face da educação em Minas — por exemplo, a precariedade do espaço físico escolar e o índice de analfabetismo. A essas duas preocupações centrais, alinharam-se outras: formar força de trabalho e controlar o eleitorado; ao contrário do que houve no período imperial, com base na Constituição Republicana (1894), só os alfabetizados podiam votar. Um dos possíveis entraves à consolidação da escolarização pública no município foram as demandas que os vários setores da sociedade queriam impor ao sistema educacional, atribuindo-lhe muitas vezes poderes que ultrapassavam seus limites de ação, o que dificultou e até impediu sua concretização de fato.

Segundo Bezerra, Ribeiro e Araujo (2017, p. 193), no período 1950–60 houve transformações significativas na estrutura social do país, alinhadas ao desejo republicano de modernizá-lo, ou seja, de anular, de vez, o conservadorismo e o tradicionalismo que resistiram à renovação imposta pela República, ainda entranhados em alguns setores. Beskow (1999) entende tais mudanças como indícios da entrada do país em um estado de avanço na industrialização, alimentada por um consumo interno que crescia, graças a políticas de importação “protecionistas e favoráveis” a quem já tinha empresa instalada. O Estado fez investimentos de vulto, além dos investimentos de fora para a indústria nacional, sobretudo energia e transportes.

Com efeito, nesse contexto de Estado interessado em se industrializar, diminuir importações e aumentar o capital, entra em cena Juscelino Kubitschek, para instituir seu Plano de Metas, dentre as quais a de mudar a capital brasileira para interior do país e fazê-lo se dinamizar, em especial o Centro-Oeste. Skidmore (1969) ressalta que não se deve rotular o programa de governo de Kubitschek como desenvolvimentista. Ele explica que o plano apresentado à nação só seria possível por meio do processo de industrialização. Nesse sentido, “[...] a solução para o subdesenvolvimento nacional, com todas as suas injustiças sociais e tensões políticas deve ser a industrialização urgente” (p. 207).

Conforme se lê em Bezerra, Ribeiro e Araujo (2017, p. 194, Saviani e outros autores), manifestaram as contradições: entre a economia, a desnacionalização e a política de ideologia nacionalista. Esses três pontos estiveram nas bases da crise que se instaurou em princípios dos

anos 1960, cuja feição era de internacionalismo e autoritarismo militar. “Educação e cultura ocuparam o quarto lugar nas prioridades. Na posição ocupada pelo setor educacional, as verbas previstas somavam 3,4% do produto interno bruto; percentual que contrasta com os 93% previstos para energia, transportes e indústrias de base [...] também se realiza a disseminação do ensino privado, confessional ou não, que concorre com a dimensão pública, seja auxiliando-a ou com ela estabelecendo parceria, seja socorrendo a nascente pressão pela escolarização”. Convém visualizar dados quantitativos de alunos da região Sudeste em relação ao ensino público. A tabela a seguir dá uma medida desses dados:

TABELA 4. Crescimento populacional e escolarização no Brasil da população em idade escolar — faixa etária 5–19 anos (1920–70)

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

Fonte: Romanelli (1978, p. 64).

Com se infere dos dados de Romanelli, houve expansão do ensino após os anos 1920, quando dobra a taxa de escolarização na faixa etária 5–19 anos. Mas cabe aqui a ressalva da autora “[...] é evidente a insuficiência dessa expansão, de vez que, em 1970, ainda, 46,28% da população escolarizável estavam fora da escola” (ROMANELLI, 1978, p. 64). Em contrapartida, é possível perceber a expansão do ensino desde 1920, quando mais de 90% da população escolarizável não frequentava a escola. Pode-se, assim, analisar a extensão desse progresso pelo crescimento demográfico e os índices de crescimento de matrícula escolar. Enquanto o primeiro passou de 100, em 1920, para 122, em 1940, a segunda cresceu de 100 para 291. No período total, o crescimento demográfico da faixa etária em questão foi de 100 em 1920 para 276 em 1970, enquanto a matrícula passou de 100 a 1653, durante esse mesmo período. Nesse sentido, é possível compreender que boa parte da população foi atendida, apesar da insuficiência do sistema escolar, da falta de estrutura e das dificuldades encontradas

pelo professor, pelo diretor e pelos próprios alunos. Houve mais esforço da comunidade escolar, dos gestores e professores para manter a escola funcionando.

Com efeito, Florestan Fernandes (1960) destacou a necessidade de expandir a escola primária, pois apresentava a possibilidade aos indivíduos de uma formação consciente e crítica. Igualmente, Anísio Teixeira (1999, p. 106–7) enfatizou a importância do ensino primário, destacando a relevância cultural do indivíduo e a necessária ampliação ao seu acesso.

[...] a escola primária [...] é o fundamento, a base da educação de toda a Nação. Dela é que depende o destino ulterior de toda a cultura de um povo moderno. Se de outra se pode prescindir e a algumas nem sempre se pode atingir, ninguém dela deve ser excluído, sob qualquer pretexto, sendo para todos imprescindível. Façamos-la já, de todos e para todos.

Para Melo e Machado (2012, p. 135),

O ensino primário no país apresentava problemas em sua organização e oferta, assim como os demais graus de ensino. Em carta encaminhada ao diretor do jornal “Última Hora do Rio de Janeiro” e, posteriormente, publicada na imprensa, em 02 de abril de 1959, Paschoal Lemme (2004a) apontou que o Estado não estava cumprindo com os seus deveres de ofertar à população brasileira um ensino público, gratuito e de qualidade, bem como de zelar pela qualidade do ensino das instituições privadas: [...] o que na realidade está acontecendo é que o Estado brasileiro é tremendamente faltoso em seu dever imprescindível de oferecer à maioria do povo brasileiro ensino gratuito e cada vez de melhor qualidade. E, ao lado dessa falta grave, é extremamente tolerante com os estabelecimentos de ensino particular, que tem a mais completa liberdade, inclusive a de ministrar ensino da pior qualidade, pois, como é notório, a fiscalização do Ministério da Educação e das autoridades de educação estaduais e municipais se resume a uma inspeção de caráter meramente burocrático, que não atinge a qualidade do ensino, nem exerce qualquer coação sobre diretores e professores (LEMME, 2004a, p. 103–104).

As autoras informam que, também, Paulo Freire se referiu ao ensino primário e aos problemas em seu entorno em conferência proferida em simpósio sobre educação para o Brasil organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em 1960; ali, ele destacou problemas:

A inadequacidade de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a “inserção” no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de “comunicação”. É uma escola que, em regra, vem “domesticando” o educando, precisamente quando, no trânsito que estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração

com o ritmo acelerado de mudanças. Uma escola que dita, que impõe, que faz “doações” é uma escola inadequada com o clima cultural de uma sociedade que se desaliena e busca sua promoção de “objeto” a “sujeito”. É inadequada com o surto de democratização, intimamente ligado ao do desenvolvimento, em que está inserido o país (FREIRE, 2005, p. 99).

Como se infere, se o debate sobre os problemas feito por autores como Fernandes, Teixeira e Freire denunciava problemas metodológicos, memorização, domesticação do aluno e precarização do ensino; também anunciava avanços em relação à oferta do ensino público no Brasil. Com efeito, os dados de Romanelli (1978, p. 65) permitem ver o crescimento de população na faixa etária 7–12 anos e a expansão do ensino primário por regiões.

TABELA 5. Crescimento da população na faixa etária 7–12 anos e a expansão do ensino primário, por regiões

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

Fonte: Romanelli (1978, p. 65).

Cabe ressaltar que a população que frequentava o Primário eram crianças com idade de 7 a 12 anos quando a média etária para iniciar o curso Primário era 7–8 anos. Daí se infere a existência de crianças com atraso cronológico na escolarização ou que reprovavam muito e ficavam na escola boa parte do tempo. Os dados da tabela sugerem, assim, uma realidade própria da educação brasileira.

Segundo Fernandes (1960b, p. 75–76), havia problemas quanto à organização da estrutura do ensino.

As deficiências aparentes da escola primária municipal são tão grandes, que apesar das desproporções em seu favor quanto às unidades escolares, ao corpo docente e à matrícula efetiva, ela oferece um rendimento global nas conclusões de curso inferior ao da escola primária particular! É sabido que essas deficiências surpreendem à permanente falta de recursos, à má organização e à má administração dessas escolas, agravadas por interferências estranhas e pelo nível de pobreza dos segmentos da população brasileira que delas se servem. Isso não deixa de ser, contudo, um efeito muito grave, pois esse tipo de escola poderia ajustar-se com maior plasticidade às necessidades educacionais, aos valores culturais e ao estilo de vida social das comunidades humanas brasileiras.

O autor ressalta que o ensino primário apresentou modificações estruturais e na qualidade que permitiu acomodar essas crianças; de forma que fosse qualitativa a presença delas na escola e tanto quanto a expansão das oportunidades dessa modalidade para todos, o que viria contribuir para o desenvolvimento do ensino nacional. Embora tenha havido tentativas de expansão do ensino a partir dos anos 1920 em diante e acentuadas no decênio de 1940, Fernandes (1960) apontou a necessidade de lutar pela democracia no ensino e por condições de oferta do ensino primário. Em outras palavras, a democracia, no âmbito educacional, poderia ser defendida para assegurar maior possibilidade de mudança na organização do ensino, de modo que permitisse seu desenvolvimento e a oferta de um ensino qualitativo. Cabem aqui as palavras de Fernandes (1960c, p. 106–7),

Cabe-nos responder a essas forças — com palavras ou também com truculência. Elas provam que a Democracia, no Brasil, não está sendo representada e defendida pela maioria. A pequena minoria de pessoas que sente deveres fundamentais perante a Constituição que rege a nossa vida pública e inspira o nosso comportamento político. É uma minoria desamparada, que não conta nos combates sequer com os poderes constituídos e que administram a coisa pública. Por isso, ela precisa estar alerta e ser vigilante. Não pode cruzar os braços e deixar passar... Se fizer isso, seremos tragados por uma hidra de sete cabeças: o “coronelismo” não morreu no Brasil. Ele ressuscita em toda a parte e a cada passo, até nas cidades grandes e nas metrópoles, sob mil disfarces.

Ao dizer que o coronelismo não havia morrido, o autor parece ter pensado na trama de favores que a classe dominante se colocava, para que os dominados tivessem acesso à escola pública. E em que pese o cenário negativo que ele expõe, não se pode dizer que não tenha havido expansão. Exemplo disso esta no município de Ituiutaba dos anos 1950. Conforme Souza e Silveira (2010, p. 246),

Nos anos de 1950, inicia-se a expansão dessas escolas que de apenas 02 passariam para 07 escolas estaduais, na década seguinte outras 08 escolas seriam criadas, de forma que no ano de 1970, a educação escolar na cidade era marcadamente pública (com 15 instituições de ensino), rompendo com o predomínio das instituições privadas e/ou confessionais, que diminuiriam em números. Outro fator que demonstra o processo de intensas mudanças no município é o acelerado crescimento populacional urbano, o que também representa dado bastante relevante para a compreensão da articulação entre educação escolar e migração.

Esses autores articularam ensino escolar e migração em pesquisa sobre a migração de nordestinos para o Triângulo Mineiro com foco na escolarização da mulher migrante. Assim, na cidade considerada “capital do arroz”, era difundida a notícia, nos rádios e jornais, de um

novo “Eldorado”. A publicidade estimulou a vinda de nordestinos para a região de Ituiutaba. Conforme Silva (1997, p. 193), “[...] a maioria dos nordestinos que para aqui vieram, eram pessoas simples, analfabetas, de costumes e hábitos rudes e que habitavam o interior do Rio Grande do Norte e da Paraíba”.

Conforme Souza e Silveira (2010, p. 248):

Nos anos de 1950 e 1960 o acesso a educação pública começava a se expandir, de forma que parte desses migrantes, sobretudo a segunda geração — os filhos dos pioneiros, transporia os muros das novas instituições escolares que se multiplicavam pelos bairros da cidade, mesmo com todos os obstáculos e dificuldades em função de não portarem de forma plena e “legítima” os códigos culturais da região. Por isso também, eram olhados com certa desconfiança já que dividiam o espaço do mineiro, buscando as oportunidades de trabalho, além da expectativa de acesso a serviços públicos que desconheciam no seu local de origem, tais como saúde e educação.

No entanto, muitas vezes, possibilitar ao filho do migrante a educação era uma forma de conquistar o trabalhador por meio de “favores”. E essa relação se perpetuou numa cidade próspera, porém com alto nível de analfabetismo. Souza e Silveira (2010, p. 251) citaram as palavras de uma entrevistada em sua pesquisa que se fazem pertinentes aqui:

[...] uma vez, eu não sei o que aconteceu, eu dei uma briga na escola, eu bati em seis meninas lá. Eu rodava minha lancheirinha e, vem, vem, vem, vem! E o povo vinha e a lancheirinha batia.” (Entrevista C, março/2010) E outra depoente que estudou em escola rural assim afirmou: “Eu era meia brava (risos). Sempre pegava uma briga na escola (muitos risos). Eu era meia brava.” (Entrevista A, fevereiro/2010) Esses trechos denotam que no novo universo (a escola) que se abriu a alguns migrantes e seus filhos, teve início um comportamento local que instituiu o outro, ou o diferente, como o “não é” ou aquele “que é”, negando ou afirmando a alteridade ao atribuir-lhe valores negativos ou positivos quanto às suas características regionais, físicas, e até mesmo emocionais (LÉVINAS, 1997). Assim, o preconceito em relação ao povo nordestino e seus costumes foi gradativamente instituído.

Essas relações de preconceito, de olhar o outro como esquisito ganharam certo corpo na cidade de Ituiutaba, como se infere da pesquisa realizada de Souza e Silveira (2010). Nos anos 1960, como informam esses autores, os fluxos migratórios começam a ter o meio urbano como destino. Não por acaso, já em 1961 surgiu a associação da colônia nordestina, criada para “defender os interesses” dos nordestinos migrantes (SILVA, 1997, p. 107).

FIGURA 8. Migrantes nordestinas na cidade de Ituiutaba



Mãe, filhas e netos de família que migrou do Nordeste para se estabelecer na região de Ituiutaba. O ambiente de feição rural e o chão batido dão uma medida das condições de vida a que se sujeitavam os migrantes ao se instalarem na região de Ituiutaba.

Fonte: Souza e Silveira (2010, p. 250).

Como se pode ver e inferir na fotografia, à direita, uma das mulheres — que podia ser filha mais nova — veste uniforme escolar. Disso se infere que grande parte da prole migrante seria parte do corpo discente dos grupos escolares das escolas públicas urbanas de Ituiutaba a partir dos anos 1960. Convém dizer que, até a década de 1950 os hoje municípios de Ipiaçu, Capinópolis e Gurinhatã eram distritos de Ituiutaba e estavam envolvidos na estrutura econômica, social e política da região. Nesse sentido, como parte da microrregião de Ituiutaba, receberam migrantes; e, uma vez emancipadas, tais regiões se viram em situação parecida com a de Ituiutaba.

Compreender a migração nordestina em Ituiutaba permite entender as dificuldades de parte das famílias de alunos que frequentavam os grupos escolares a partir dos anos 1960, como apontaram Souza e Silveira (2010). Mesmo com a expansão escolar pública, especificamente em Ituiutaba, o processo de escolarização ocorreu de forma precária, de modo que a permanência dos alunos na escola era uma luta. Segundo esses autores, “[...] os obstáculos para os migrantes se manterem nas escolas eram maiores, em função das dificuldades cotidianas decorrente de sua condição social, mas acentuadas pelas diferenças culturais” (p. 253). Convém aqui a fala de uma entrevista no estudo de Souza e Silveira (2010, p. 253):

Então eu ficava puxando a água pra encher as vasilhas assim, até encher. Quando dava o sinal lá na escola é que eu saía correndo pra ir pra escola. Era desse jeito. Minha vida sempre foi sacrificada... desde pequena. (mostrou-se emocionada). [...] Assim, do Ensino Fundamental. Deu pra mim aprender a ler e a escrever. Sabe, assim muito mal, engolindo muitas letras, mas deu. Eu fiquei assim até os cinquenta anos, quando eu resolvi estudar de novo. (Entrevista D, fevereiro/2010).

Como se lê, a vida difícil da migrante para ter acesso à escola se misturava às tarefas do trabalho doméstico, à luta pela sobrevivência, desde tenra idade. O relato sugere que, para os migrantes, os obstáculos foram muitos; sobretudo, era uma população que precisou realizar uma travessia a fim de tentar sair de uma condição socioeconômica desfavorável, de carências materiais e culturais como de escola e emprego. Caso se possa dizer que a educação escolar seria uma vertente importante para tal saída, também se pode dizer que os migrantes, embora tenha encontrado “trabalho”, ainda se viram ante a carência de escolas que pudessem lhes garantir o direito à educação. É provável que o acesso à educação tenha sido mais árduo do que ao trabalho.

1.3 À guisa de síntese

Conforme se pode ler, em cidade considerada a capital do arroz, o celeiro do Triângulo Mineiro em determinado momento de sua história, as contradições entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento do ensino escolar; ou seja, a ascendência em desarticulação com outra. Se os dirigentes locais tiveram força para conseguir um grupo escolar já em 1910, seriam necessárias mais de quatro décadas para que o segundo grupo escolar fosse instalado. Nesse meio-tempo, a população do município cresceu, mas não era escolarizada; de tal modo que o município teve taxa de analfabetismo superior ao de Minas Gerais. Constatções assim levam a perguntas sobre os limites reais da atuação da escola pública primária no início da

República, sobre as intenções e imbricações de outras instituições e outros setores sociais que passam a atuar na educação e influenciar a ação escolar entre 1940 e 1960. A racionalização da expansão do ensino público privilegiou a cidade, cuja feição mudava graças ao aumento populacional. Expandir o ensino era necessidade incontestável, sobretudo a partir de 1940, quando o desenvolvimento no interior podia concretizar um projeto de unidade e homogeneidade que pressupunha políticas públicas para educação.

Convém, então, entender mais da institucionalização da escola pública no interior do país representado pelo município de Ituiutaba, onde a modernização educacional se traduziu em ensino privado — confessional ou laico. Assim, a próxima seção 2 apresenta uma discussão sobre as relações entre o público e o privado na gênese do Grupo Escolar “Ildefonso Mascarenhas da Silva”. A discussão de acontecimentos históricos (socioeconômicos e educacionais) propõe uma reconstrução de especificidades e artifícios políticos úteis para compreender uma faceta das mudanças educacionais no país: a expansão da escola pública a partir dos anos 1940 — permeada por momentos-chave do contexto sociopolítico da escola pública — e a ausência de reverberações dos problemas da educação na sociedade local e em instâncias dos poderes Legislativo e Executivo.

2 INSTITUIÇÃO DO GRUPO ESCOLAR MASCARENHAS

A história é a testemunha dos tempos, a luz da verdade, a vida da memória, a mensageira da velhice, por cuja voz nada é recomendado senão a imortalidade do orador.

— KOSELLECK

Após a proclamação da República do Brasil, em 15 de novembro de 1889, uma das prioridades dos dirigentes no novo regime de governo foi combater o analfabetismo. Em 1900, o número de analfabetos chegava a quase catorze milhões de pessoas; ou seja, 85% da população total (VEIGA, 2007). Não por acaso, autoridades republicanas como Carneiro Leão e Rui Barbosa viram a escolarização em massa como central para superar o mal do analfabetismo, assim como a prostituição infantil e o alcoolismo, supostamente problemas típicos das classes populares. A política pública escolar republicana se traduziu, em parte, na instituição do grupo escolar como modelo de escola pública em sentido lato e a ser adotado pelos estados como medida de combate ao analfabetismo. A consolidação desse modelo escolar foi tal, que sua influência permeia a escola do presente, sobretudo na organização por etapas (séries, ciclos, anos) em função da idade.

O grupo escolar introduziu a graduação no processo de escolarização. A vida escolar partiria de um ponto — para o qual se pressupõe dado conteúdo, programa ou currículo — a fim de chegar a um ponto final — a formatura, que pressupõe assimilação não só do conteúdo do estágio final, mas também dos anteriores. Noutras palavras, o aluno avançava através de séries. Uma vez que demonstrasse domínio do conteúdo presumido para dada série via avaliação, era promovido à série seguinte. Mais que isso, o grupo escolar presumiu turmas por sala de aula e professores específicos para cada série, a direção e a supervisão escolar; sobretudo, instituiu a chamada caixa escolar para suprir demandas do grupo escolar no combate ao analfabetismo como problema nacional.

Sobretudo, a criação de grupos escolares como ação republicana conseguiu instigar a sociedade a assumir uma parte de responsabilidade no combate ao analfabetismo; ou seja, no funcionamento dessas escolas. Uma medida para tal foi a instituição da caixa escolar como parte da política republicana para a instrução pública. Foi um desdobramento importante da

ação política e social em torno da escola pública, gratuita e laica. Mais que isso, a participação da sociedade no financiamento do grupo escolar revelou uma relação que permeia a história do país: os vínculos entre a esfera do público e a do privado.

A relação entre público e privado é abordada aqui pelo ponto de vista da história da educação e da legislação educacional nacional em consonância com a legislação de Minas Gerais. Especificamente, a abordagem incide no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, criado em 1947, em Ituiutaba, MG, convém lembrar. Nesse espaço, estabeleceram-se relações entre o público e o privado, em especial no processo de criação e instalação da escola. O enfoque incide em como se estabeleceu tal relação na gênese da escola, em como a sociedade, professores, diretores e comunidade escolar colaboraram para manter a escola pública. Compreender como a relação do público com privado se estabeleceu no grupo escolar Ildefonso Mascarenhas requer compreender a gênese dos grupos escolares e sua inserção em tal relação desde o surgimento de tal modalidade escolar. Subjaz a esta intenção a premissa de que categorias público e privado são correlatas e indissociáveis: o público só pode ser compreendido por referências ao privado, e vice-versa (SAVIANI, 2005).

2.1 A modernização escolar republicana

Além da mudança política, a República consubstanciou um desejo de modernização não só da economia, mas também da escola, para deixar esquecido o passado imperial, tido como de atraso. As esferas superiores desejavam um país que se desenvolvesse em relação a nações desenvolvidas. Para tanto, viram a escolarização pública como fundamental para modernizar a sociedade. Supostamente, a vontade e a cultura do povo elevariam os índices sociais, econômicos e políticos, sobre a constituição sólida da cidadania em meio à população.

Com efeito, a ideia de modernização alude à de modernidade; ou seja, à ideia de uma nova sensibilidade, uma nova compreensão, uma nova percepção da realidade social objetiva e subjetiva, bem como da dinâmica cultural; uma quebra da tradição e um novo deslocamento demográfico-social com o processo de urbanização e industrialização. Segundo Berman (1986), no século XX, a modernidade pode ser entendida como um “turbilhão”

[...] alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, [...] a industrialização da produção, que acelera o ritmo da vida, [...] a descomunal explosão demográfica, [...] rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, [...] que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; [...] movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No século XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se “modernização” (p. 16).

A modernidade que se espalhou pelos continentes trouxe mudanças nos aspectos da economia, política e vida social. No Brasil, os ventos da modernidade chegaram no fim do século XIX, com o fim da força de trabalho escrava e a instituição da República; a industrialização de grande porte — marco da modernidade com a (primeira e segunda) Revolução Industrial na Europa dos séculos XVIII e XIX — chegou de vez ao Brasil já era no século XX.

De fato, o processo havia começado antes e de forma lenta, com o emprego da produção cafeeira em fábricas de pequeno porte. Nos anos 1920–30, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, outra onda migratória se dirigiu ao Brasil. A economia cafeeira havia produzido um complexo econômico com várias extensões. Imigrantes que vinham à procura de trabalho nas lavouras de café acabavam, muitas vezes, deslocando-se para os núcleos urbanos que começavam a despontar. O processo de urbanização de cidades como Rio de Janeiro e São Paulo se desenvolveu, em linhas gerais, para facilitar a distribuição e o escoamento do café, direcionado à exportação. A ampliação das linhas férreas foi planejada para tornar mais fluido esse processo. A presença de imigrantes nos centros urbanos, por sua vez, proporcionou o aparecimento de empregos urbanos assalariados e outras fontes de renda como artesanato, fábricas de “fundo de quintal” e a proliferação de profissões liberais. A junção dessas novas formas de trabalho do imigrante com a estrutura urbana desenvolvida pelo complexo cafeeiro favoreceu o fluxo de produtos manufaturados e o consequente desenvolvimento das indústrias nos centros urbanos.

Segundo Germani (1974), esse processo de mudanças teve especificidades regionais em razão das particularidades de cada lugar, como a economia. Foi rápido em alguns lugares e devagar em outros. São Paulo, por exemplo, contava com fatores que o impulsionava na industrialização, como os capitais provenientes das exportações de café, abundância de matérias-primas, mão de obra farta, malha ferroviária extensa e um mercado consumidor em expansão. Os proprietários das fazendas de café criaram empresas industriais, sobretudo do

setor têxtil, diversificando seus capitais; com isso, a industrialização e urbanização caminharam juntas, de modo que muitos bairros cresceram ao lado das fábricas. O aumento da população, sobretudo nas metrópoles, expunha a demanda por melhoria das condições de vida, de saúde, inclusive dos imigrantes; e as impunha como prioridade da República, a exemplo do combate ao analfabetismo.

Assim, embora tenha havido mudanças sociais no fim do século XIX, com a força de trabalho livre e a proclamação da República, a economia continuou a ser de base agrária — atividade cafeeira exportadora; ou seja, não se diversificou a produção exportável, o que demonstrava a dependência econômica do país com a produção de matéria-prima. Disso se infere que, na modernização no Brasil, aliaram-se o desenvolvimento da economia com a mudança de regime político; mas, como se deduz de Germani (1974), um aspecto global marcou o processo de modernização no Brasil: a formação de uma classe assalariada imersa em condições laborais pouco compatíveis, recebendo salários que motivavam reivindicações constantes, dentre outros. Havia o debate sobre o surgimento de uma classe média estratificada e assalariada, os direitos civis e a luta pela valorização desses direitos, na criação de associações voluntárias como os sindicatos com os imigrantes nas fábricas para que esses direitos pudessem se valorizados.

O processo de modernização modificou a vida social, econômica e política dos países que se industrializaram na primeira Revolução Industrial e as colônias desses países receberam, no século XIX, essas influências modernizadoras. Porém, para os países sul-americanos, africanos e asiáticos, os ventos de mudanças só chegaram nos séculos XIX e XX.

Nesse período de mudanças, Gómez (2005, p. 173) analisa as práticas disciplinares como as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas; ou seja, analisa as condutas exigidas por elas no processo de escrever. Segundo o autor, a escrita

[...] era um exercício que no século XIX, respondia à necessidade de ordenar e instaurar a lógica da “civilização” e que antecipava o sonho das elites [...]. A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso o projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária.

A atividade pedagógica, como afirma o autor, é a forma de dar corpo à subjetividade trabalhada no espaço da modernidade. “A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito [...]. o que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser útil à pátria” (p. 174). De fato, como diz Araújo (2006, p. 233),

Os grupos escolares resultam de uma concepção adquirida no decorrer do andamento da escolarização que buscou imprimir racionalização à atividade escolar, abarcando várias dimensões. Uma dimensão foi a dos *sujeitos* — professor e aluno — imediatamente envolvidos: estabelecem-se em posições diferenciadas: triunfa o ensino simultâneo a ser exercido pelo docente, porém com alunos homogêneos em oposição à heterogeneidade dos que estruturava o ensino mútuo. Outra dimensão foi a ênfase na intuição como faculdade capaz de revelar o caminho metodológico para o ensino escolar e a aprendizagem, em oposição aos métodos ativos. Enfim, houve a dimensão da centralidade da inspeção escolar e de seu papel fiscalizador do andamento pedagógico-escolar.

O pensamento de Carvalho (1999, p. 29) amplia essa visão dos grupos escolares:

Uma das bandeiras de luta dos republicanos era a democratização da educação, com incremento da oferta de oportunidades educacionais. Instalado o novo regime, crescia a expectativa da população e os novos mandatários precisavam acenar com medidas nesse sentido. Entretanto, a República, idealizada e teoricamente construída, ao se tornar real teve que se adaptar às condições em que se tornara concreta e sofreu muitas modificações.

Com efeito, após a proclamação da República, impôs-se uma realidade em que se almejavam o progresso e o desenvolvimento, mas se esbarrava na falta de recursos. Assim, a criação e instalação de grupos escolares variaram de estado para estado em função das condições econômicas. Como disse Germani (1974, p. 207), a aparição do grupo escolar e sua “difusão” seriam fenômenos “[...] vinculadas com uma série de mudanças estruturais e, em particular, com o desenvolvimento econômico, com as consequentes mudanças no sistema ocupacional, aumento do nível de educação, nível de vida e costumes”. Escola, “Residência urbana” e “classe social” seriam indicadores do feixe de “traços que caracterizam a vida moderna”.

No sistema republicano, o lema da ordem e do progresso — inscrito na Bandeira Nacional — teve influência do positivismo, em que havia um ideal cuja condição para existir era o progresso, o que tornava necessárias as mudanças estruturais. Convém aqui o que diz Carvalho (1999, p. 30):

Os chamados grandes problemas nacionais são rediscutidos, sobressaindo entre eles a educação. Com a crescente urbanização e modernização, crescia a necessidade de pessoas alfabetizadas, porque as técnicas elementares e necessárias de leitura, escrita e cálculo tornavam-se fatores importantes e necessários para a adaptação ao desempenho de determinadas atividades fundamentais na modernidade. Daí a intensificação de campanhas difundindo o ensino.

Nas perspectivas nacionais republicanas, houve avanços na instrução pública, quanto ao combate ao analfabetismo, importante para a modernização e o desenvolvimento econômico, e na escola laica e gratuita; mas parecem não ter sido a gosto, ou seja, requeriam atribuições políticas. De fato, a criação de leis para a instrução no o período imperial já tinha laivos republicanos e favoreceu a exaltação e mudança de decretos e leis. Mas as escolas eram em número insuficiente para atender à classe favorecida, enquanto o ensino era de natureza religiosa (em oposição à escola republicana laica), com custo de mensalidades, vestimenta e material didático. Excluía-se os menos favorecidos do ponto de vista financeiro.

Na província de São Paulo — que seria o estado a deter a maior renda no país —, as escolas públicas eram precárias: faltavam mobiliário adequado, materiais didáticos e professores inexperientes, enquanto os salários eram baixos. O poder público não se interessava pela instrução elementar. A consequência era o aumento de escolas particulares. A instrução era destinada a quem tinha condições de pagar as mensalidades e os outros custos exigidos. Havia um entrave para que a maioria da população adentrasse os muros da escola: o “muro social” alto. Era um país onde a maioria da população era analfabeta. Para essa população seria destinado o ideal de escola desejado pelos republicanos: gratuita e laica — como regia a primeira Constituição republicana.

Embora os governos republicanos desejassem uma nova escola primária, com uma proposta complexa e, como diz Souza (1998, p. 51), um “[...] profundo significado político, social e cultural”, o que se conseguiu foi uma instrução elementar. Um dos aspectos mais importantes no aspecto enfrentado pelos adeptos da instrução pública para o progresso do país era a ampliação democrática da difusão escolar, para que o acesso à leitura e escrita abrangesse a população de poucos recursos materiais. Essa população

incluía operários e imigrantes que se instalaram nos centros urbanos. A classe trabalhadora — e a classe média também — procurou a possibilidade de trabalho da indústria e do setor comercial, que demandavam saber ler, escrever — sobretudo o nome — e a calcular.

Estimava-se a educação popular entremeada de interesses políticos e objetivos de cidadania e moralidade: era a nação caminhando para a ordem e o progresso, objetivo explicitado no símbolo nacional e caminho para um país moderno e desenvolvido. As reformas foram imbuídas desse ideal republicano de instrução da população com significados não só econômicos, mas também políticos, sociais e culturais se desenhavam em torno da escola primária: objetivo do novo sistema, que abrangia não só cidades com mais condições econômicas e projeção política como as capitais das unidades federativas; mas também o interior, em povoações onde os governantes se posicionaram nesses ideais com objetivos de, através da instrução, desenvolver a economia e aumentar a população.

A resposta republicana à educação escolar precisa ser compreendida levando-se em conta o contexto europeu do século XIX — quando a escolarização primária veio se efetivando em compassos distintos nos países — e o contexto brasileiro. No que tange a este, a primeira metade do século XIX se ocupou da unidade nacional do ponto de vista político. Na transição do império (1822–1889) para a República (a partir de 1889), especialmente no tocante às últimas décadas daquele, a escola se tornou objeto de discussões e reformas (HAIDAR, 1972). “Proclamada a República, esta se viu diante de uma tarefa por fazer, a da configuração da escola pública, seja em nível quantitativo e qualitativo, seja em termos de recursos humanos para socorrê-la, seja através dos edificios escolares etc.” (ARAÚJO, 2006, p. 214).

A política para a instrução pública era expressa através dos grupos escolares. A institucionalização dessas escolas demonstra o trabalho e a luta dos republicanos em favor da escola pública e segundo a especificidade regional e geográfica. O primeiro grupo escolar surgiu na capital paulista, em 1894. Mas os grupos só foram institucionalizados no século XX (ARAÚJO, 2006), visto que os anos iniciais da República aconteceram nos anos finais do século XIX. Surgiram muitos nos primórdios do século passado: no Maranhão, em 1903; em Minas Gerais, em 1906; no Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Espírito Santo, em 1908; e na Paraíba e Santa Catarina, em 1911. Sergipe teve seu primeiro grupo escolar em 1915; Goiás, em 1918 (ARAÚJO, 2006).

Além de morosa, a implantação da escola primária com os grupos escolares foi desuniforme e com estruturas diferentes. Cabe aqui a descrição de Schueler e Magaldi (2009, p. 35).

A memória da escola primária e da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, de “palácios escolares”, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do Império. Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas — a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. —, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso — impróprias, pobres, incompletas e ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana. Pretendia-se (re) inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos.

No sistema republicano, havia um debate em torno da reconstrução do país via escola primária. O alvo era anular a contradição da nova realidade: querer elevar a nação ao patamar de países desenvolvidos com uma população letrada inferior a 20% (ante catorze milhões de habitantes no início da República) (VEIGA, 2007). Assim, uma população de quase 85% de analfabetos era um entrave sério aos ideais dos republicanos de modernização e à efetivação do novo sistema político. Eis como Bonfim (1993, p. 183) analisa essa situação:

[...] apuram-se a instrução superior, antes de propagar a primária — fazem doutores para boiar sobre uma onda de analfabetos. Em vez do ensino popular, que prepara a massa geral da população — elemento essencial numa democracia, em vez de instrução profissional industrial, onde tem saído o progresso econômico de todas as nações, hoje ricas e prósperas — em vez disso, reclamam-se universidades — já alemãs, já francesas.

O autor comenta que a base escolar estava relegada a segundo plano, priorizando a instrução de elites; mas, como havia tendência à industrialização e urbanização, o ensino primário recebeu atenção dos governantes, para sua reorganização e abertura a todas as classes sociais. Era um novo tempo, com objetivos de combater a ignorância, o atraso educacional e industrial, a pobreza e a miséria. Havia muito a fazer onde ainda predominava o sistema econômico agrário-exportador e pouco incentivo à indústria. Como afirma Schueler (1999, p. 13),

Na passagem do Império para a República, os debates e reformas educacionais direcionadas para as crianças e jovens integravam uma série de problemas sociais, políticos e culturais mais amplos. O processo de abolição da escravidão, o movimento republicano iniciado com vigor a partir dos anos 1870, os embates em torno de ideias e projetos para a reconstrução da nação, desencadeavam uma série de conflitos e caminhos alternativos para a reorganização política do Estado e para a reestruturação das relações sociais entre crianças e adultos, homens e mulheres, livres e libertos, nacionais e estrangeiros, pobres e ricos, dominantes e dominados. Com a proclamação da República, em 1889, o processo de discussões sobre a educação infantil foi intensificado, com a entrada de novos atores sociais e novas problemáticas. A ênfase no combate à criminalidade e à “vadiagem” das crianças e jovens nas cidades, integrando um projeto mais amplo de controle social das relações de trabalho, despertou a atenção de juristas e profissionais, relacionados à prevenção e repressão dos “males sociais”.

Foi um período de embates e conflitos. Saído de um sistema cujo governante, na Constituição, detinha os direitos de se manifestar através de um quarto poder — o moderador —, o país republicano com uma nova Constituição e uma onda de conflitos, sobretudo sociais, exigia um trabalho coordenado por políticos, educadores e governantes para combater os problemas econômicos e sociais e a consolidação do sistema. Mesmo com investimento político, a situação ainda continuou deficitária. Segundo Faria Filho (2000, p. 27–8), “[...] na primeira década do século passado cerca de 5% da população em idade escolar era atendida pela instrução pública, conforme estimativa do próprio Estado”.

Conforme explicam Carvalho e Bernardo (2012, p. 145), “[...] a instalação dos grupos escolares traz a marca da modernidade, tão aspirada pela República brasileira e apresentada como solução para os problemas sociais”. E para os problemas do grupo escolar, sobretudo o financiamento, os republicanos instituíram, em 1911, a caixa escolar. Tal instrumento foi um dos mecanismos de financiamento para consolidar a escola pública primária e legitimar o regime republicano. A caixa escolar surgiu na França, no século XIX, e foi assimilada pelo governo do Brasil imperial por sugestão de Leôncio de Carvalho. Mais que parte do grupo escolar, era uma instituição dentro de outra.

2.2 Instituição da caixa escolar

Com efeito, a realidade das escolas públicas refletia as verbas insuficientes enviadas pelo Estado no compromisso do espírito republicano. O estado — instância a que o município se reporta — delegou às prefeituras responsabilidades pelos níveis elementares da instrução. As prefeituras, por sua vez, estimularam iniciativas de envolvimento da sociedade local na questão. Exemplo maior dessa relação entre financiamento da escola pública e ações da

sociedade civil está na criação das caixas escolares pode inferido dos “Relatórios dos presidentes dos estados brasileiros (MG) — 1891 a 1930”:

Junto a quasi todos os grupos e a diversas escolas isoladas ha uma caixa escolar, que se destina a fornecer roupas, alimento, medicamentos, assistencia medica, premios e material escolar aos alumnos reconhecidamente pobres. A instituição dessa utilissima sociedade tem produzido espantoso e incalculavel resultado. Os poucos estabelecimentos que ainda não gosam desse beneficio esforçam-se por obtel-o. Póde-se, felizmente, asseverar que em toda parte têm as auctoridades do ensino encontrado do lado dos particulares a melhor vontade para a organização de caixas, sendo em grande numero os donativos espontaneamentos feitos ás mesmas. Tambem as camaras municipaes muito têm contribuído para o desenvolvimento das caixas, com a votação de verbas annuaes em seu beneficio.

O conteúdo desse relatório deixa claro que a caixa escolar tinha por função arrecadar fundos para auxiliar certos os alunos e que era considerada uma instituição que produzia resultados. Mais que isso, estimulou doações espontâneas das sociedades locais, bem como investimento feito das câmaras municipais com aprovação de verbas anuais. A caixa escolar foi compreendida como forma de assistência a crianças oriundas de famílias sem recursos financeiros da qual a sociedade participava, presidindo-a como instituição (RIZZINI, 2011). A “[...] meta não era o alívio da pobreza tendo em vista maior igualdade social; visava, ao contrário, o controle através da moralização do pobre, impedindo que a massa populacional galgasse maior espaço para exercício da cidadania plena” (RIZZINI, 2011, p. 50).

Os recursos para sustentar as escolas provenientes das caixas escolares eram fruto de esforços, em especial, do corpo docente e diretoria. Desdobravam-se além de suas responsabilidades escolares e administrativas, de modo a estabelecer, com a comunidade escolar e a sociedade local, uma aproximação que as sensibilizasse quanto à necessidade de garantir merenda, materiais escolares e uniformes. Assim, os auxílios ultrapassavam o âmbito da materialidade na medida em que queriam transformar os alunos em dignos e fortes.

Com efeito, os grupos escolares foram organizados para o ensino público primário com a presunção de participação da sociedade mediante ações articuladas com a iniciativa privada ocupar as lacunas deixadas pelo Estado. A atuação e presença da sociedade em atividades sociais no espaço escolar objetivavam auxiliar o grupo escolar e prestigiar a instrução pública e as propostas republicanas de combater o analfabetismo e promover o desenvolvimento do país. Teatros, bailes de debutantes, exposições escolares, desfiles, tudo veio expressar o pedido de ajuda à caixa escolar, de participação da sociedade. Como diz Carvalho (1998, p. 31),

A partir de 1915, houve um interesse pela educação — um entusiasmo — que tinha feição de panacéia cujo argumento central apresentava o analfabetismo e a falta de escolarização como problema principal do país e a escolarização como “[...] solução de todos os problemas sociais, políticos e econômicos [...]”. A disseminação da instrução resolveria todos os males, acabaria com a ignorância reinante.

Na observação de Carvalho e Bernardo (2012, p. 156),

A análise investigativa do vínculo de um aluno com o Grupo Escolar através da Caixa se apresenta como uma maneira de verificarmos as estratégias lançadas pelos republicanos, com o objetivo não apenas de garantir a presença desse grupo social no âmbito da educação primária pública, mas de levar para dentro da escola a sociedade mineira. Os “alunos da caixa”, além de receberem os conteúdos formais previstos no programa, demonstravam para a sociedade que os republicanos mineiros possuíam valores que iam ao encontro das necessidades da cidade que abrigava o Grupo — instituição que deveria construir os futuros cidadãos que a república necessitava: cientes de seu papel no rumo progressista da história como cidadãos trabalhadores e patriotas legítimos.

Como se pode inferir dessas passagens, a caixa escolar, além de ser uma proposta de financiamento, era destinada a explorar a veia filantrópica da sociedade em que se localizava a escola pública. Assim, era um mecanismo com que o Estado — seu criador — articulava e tentava solucionar o problema público com a ajuda da iniciativa privada, pois o ensino primário era um projeto republicano para a escola pública.

Valendo-se da leitura do jornal *Minas Gerais* de 1907, Veiga (2011, p. 152) diz que a legislação prescrevia o controle das ações da caixa escolar: as receitas e as despesas deviam ser contabilizadas em livro apropriado e descritas com minúcias em relatório a ser enviado à secretaria do Interior. A lei estipulava formas de angariar fundos: eventos nas escolas, doações da sociedade, gratificações não recebidas pelos professores e funcionários licenciados e faltosos sem justificativas. Os fundos eram aplicados na compra de materiais escolares, vestimentas e calçados, na assistência a casos de doenças severas, materiais para biblioteca, formação de museu e atendimento ao grupo escolar como um todo. Havia limites para os gastos, que não podiam exceder 100 mil réis sem o conhecimento da secretaria. As caixas escolares se tornaram, então, um dispositivo de legitimação dos grupos escolares na Primeira República e que reverberaria anos depois de seu fim, em 1929.

Desses apontamentos e observações se infere que a caixa escolar representava a via de transferência das responsabilidades do Estado à sociedade civil no intuito de atender e manter crianças carentes nas escolas públicas. Assim, não foi por acaso que os grupos escolares contaram com a presença do privado em seu interior. Em algumas escolas de Minas Gerais,

houve até criação de associações de mães para manutenção dos grupos escolares. Em que pese esse papel relevante para manter a escola pública, comprar livros e materiais e, sobretudo, manter matriculados e frequentes alunos sem condições financeiras de arcar com os custos do ensino (particular), cabe dizer que a caixa escolar pode ser entendida como ponto crítico. Em parte, essa instituição punha em xeque a ideia de ensino público gratuito, o que denunciava um Estado ausente no cumprimento dos propósitos associados à República. A dependência da caixa escolar obrigava profissionais atuantes no grupo escolar a desempenhar tarefas que iam além de suas habilitações. Por exemplo, além de dirigir o grupo escolar, diretores — como representantes oficiais da escola — tinham de estabelecer relações com setores da sociedade civil a fim de criar e reforçar vínculos sociais úteis para pedir ajuda; a seu turno, os professores se viam instados a trabalhar fora da sala de aula, às vezes fora da escola, em atividades pouco correlacionáveis com sua função docente (em bailes e jantares beneficentes, por exemplo). À carga horária intraescolar se somava o tempo dedicado a atividades em prol da caixa escolar, às vezes em período noturno. Assim, em que pese a validade desse trabalho extra que a manutenção da caixa escolar exigia, não se pode afirmar que fosse recompensados financeiramente.

De início, a caixa escolar visou, em sua atuação e seu objetivo, alunos tidos como pobres e discentes com assiduidade. Aos primeiros se proporcionavam alimentação, vestuário, calçados, doações de livros, penas, tintas e papéis, além de assistência médica. Os recursos se referiam à aquisição de medalhas, brinquedos, livros e outros materiais didáticos, distribuídos a discentes com classificação mais elevada nas festas intraescolares, que deveriam ser minuciosamente calculadas e orçadas por anos letivos. No artigo 361,⁴ lê-se: 1º) fornecimento de alimentos a alunos indigentes; 2º) o mesmo para vestuário e calçados para discentes; 3º) assistência médica e fornecimento de livros, papel, pena e tinta aos alunos indigentes e exageradamente pobres; 4º) aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para ser distribuídos como prêmio aos alunos mais assíduos. De acordo com essa legislação, os gastos não seriam direcionados somente aos alunos pobres, mas também aos alunos que se destacassem em suas notas, comportamentos, cumprindo os preceitos da ordem, disciplina, respeito e seriedade.

Para manutenção da caixa escolar, os recursos provinham da venda de joias, subvenções de sócios, quermesses, festas, apresentações de teatro, saraus, donativos espontâneos, gratificações, legados e outras possibilidades como a “Multa de até 2 contos de

⁴ Sobre a reforma Bueno Brandão, de 1911, cf.: BERNARDO, Fabiana de Oliveira. *Promoção da frequência escolar na instrução pública mineira: organização, implementação e representações da caixa escolar — 1911–1913*. 2014. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

réis para alunos que infringissem as regras do código disciplinar” (MINAS GERAIS, 1911, art. 414, n. 10) e recursos das câmaras municipais (BERNARDO, 2014, p. 50).

Segundo Carvalho e Bernardo (2012, p. 153), a caixa escolar deve ser considerada:

[...] como parte integrante do dispositivo de poder criado pelos republicanos com objetivos claramente definidos, quais sejam o de produzir uma cultura política a partir das práticas e saberes disseminados pela escola. Se, para algumas famílias, manter o filho na escola se configuraria em um custo maior do que sua possibilidade financeira, com a Caixa Escolar essa dificuldade seria sanada, como afirmam diversos diretores da década de 10 do século passado. Uma vez amparados pelo instituto, a baixa frequência destas crianças no grupo escolar não teria justificativa. Por sua vez, mantida a frequência, os alunos teriam contato com todos os mecanismos elaborados para a difusão das ideias republicanas, do sentimento de amor à nação e, principalmente, o sentimento de responsabilidade pela pátria. Tal sentimento se manifestaria de várias formas, inclusive na formação de um maior número de trabalhadores, imprescindíveis na caminhada rumo ao progresso, através da ordem, preceito difundido e proporcionado pela instrução pública.

Os autores estabelecem os preceitos republicanos da escola primária: fazer desenvolver o país, instruir a população em nome da melhoria da economia e de uma consciência da importância da instrução para o processo de industrialização. Processo que havia se instaurado como via de crescimento do país.

Sobre os recursos estatais para a caixa escolar, Carvalho e Bernardo (2012, p. 147) afirmam que “A única verba orçamentária que procedia dos cofres públicos [...]” era especificada como “[...] pagamento de gratificação para os professores [...]”. Os pagamentos eram repassados pela diretoria de instrução pública à coletoria estadual para ser enviado ao grupo escolar, ou seja, “aos fundos da caixa escolar”. Mas esse recurso era não só incerto; também “[...] variava de escola para escola”. Daí a necessidade de as escolas públicas se esforçarem para funcionar; e de professores e diretores se mobilizarem em atividades e eventos comemorativos, festivos e de entretenimento para arrecadar verbas para os fundos da caixa escolar.

No entrelaçamento do público com o privado no ensino, o grupo escolar, para suprir a ausência do Estado na escola pública, tomou como ação a institucionalização interna da caixa escolar, instância por excelência para essa união. Os registros de seu funcionamento tinham como prioridade definir meios e fins de que a escola pública se valia para funcionar. Com efeito, o jornal *Minas Gerais* de 12 de junho de 1911, na seção de regulamento geral da instrução de 1911, publicou doze artigos referentes à caixa escolar (354–65, título IX, sobre a caixa escolar), como se lê:

Art. 354, As caixas escolares são instituições criadas com o fim de fomentar e impulsionar a frequência nas escolas. Parágrafo único. Sua organização é obrigatória nos grupos. Art. 355. O patrimônio das caixas escolares constituir-se-á: 1.º Com as joias e subvenções pagas pelos sócios; 2.º Com o produto de subscrições, quermesses, teatros, festas, etc.; 3.º Com donativos espontâneos e legados; 4.º Com a gratificação que os professores licenciados ou faltosos perderem; 5.º Com o produto líquido das multas do art. 414 a. 10 Art. 356. Os sócios das caixas poderão ser fundadores, beneméritos e contribuintes. § 1.º Serão fundadores os que promoverem a sua organização; § 2.º Beneméritos, os que doarem às caixas quantia igual ou superior a um conto de réis; § 3.º Contribuintes, todos os outros. Art. 357. É fixada em 5\$000 a joia que deverá ser paga pelos sócios contribuintes, e em 1\$000 a mensalidade. Art. 358. As caixas escolares serão administradas por uma mesa composta: a) De um presidente; b) De um tesoureiro; c) De um secretário; d) De três fiscais. Art. 359. Os membros da mesa administrativa, exceção feita do secretário, que será sempre o professor da escola ou o diretor do grupo, serão eleitos pelos sócios contribuintes e fundadores. Art. 360. A função de administrados das caixas escolares é essencialmente gratuita. Art. 361. As despesas das caixas deverão ser minuciosamente calculadas e orçadas, por anos eletivos. São seus capítulos: 1.º Fornecimentos de alimentos a alunos indigentes; 2.º Idem de vestuário e de calçados aos mesmos; 3.º Assistência médica fornecimento de livros, papel, pena e tinta aos alunos indigentes e aos minimamente pobres; 4.º Aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos, como prêmio, aos alunos mais assíduos. Art. 362. As mesas administrativas prestarão contas anualmente à assembleia dos associados. Art. 363. Da resolução das assembleias, aprovando as contas prestadas, dar-se-á recurso para o Secretário do Estado dos Negócios do Interior. Parágrafo único. Este recurso poderá ser imposto por qualquer sócio ou pelos pais dos alunos matriculados na escola. Art. 364. Os estatutos regularão a duração e a extensão do mandato dos administradores, os deveres dos sócios e administração do patrimônio. Art. 365. Na organização das caixas escolares serão observadas todas as solenidades de direito, prescritas pela legislação federal particularizadas as da lei federal n.º 173 de 10 de setembro de 1903 (MINAS GERAIS, 1911, 12 jun.).

O governo, então, instituiu a caixa escolar para que, com o apoio da sociedade civil, resolvesse problemas de cunho financeiro da escola pública; ou seja, contribuísse para o ensino escolar de alunos oriundos de famílias sem recursos financeiros. Segundo a organização das caixas escolares, o regulamento objetivava colaborar para a manutenção da escola e a frequência discente. Como diz Araújo (2012, p. 132), a “[...] união é convocada a orientar, a coordenar e a nacionalizar a educação popular [...]”; mas não sem recorrer à “política municipalista”. O que quer dizer que o apoio dos municípios era imprescindível para que os grupos escolares funcionassem. Tal apoio selava a conjugação de esforços em forma de parceria envolvendo poder público e iniciativa privada para consolidar as caixas escolares.

Nos estatutos das caixas escolares, sócios beneméritos deviam contribuir com um conto de réis ou prestar serviços médicos, farmacêuticos e odontológicos. Era clara a

participação da sociedade civil na vida escolar, no encaminhamento de filhos ao grupo escolar; ao mesmo tempo contribuía para o trabalho da escola, por meio de consultas médicas e odontológicas e com remédios fornecidos pelos mesmos. De acordo com Bernardo (2014, p. 26), “[...] a filantropia sempre foi alvo das elites que, por meio de suas ações, acabava por melhor controlar a sociedade”. Então, no pensar dessa elite, doações e ações para a caixa escolar eram consideradas, dentro da filantropia, como forma de respeito à sociedade e suas normas; também como reconhecimento da necessidade de quem mais precisava. Monarcha (2006, p. 106) afirma que os adeptos do republicanismo, reformadores da instrução, tomados por sentimentos de justiça social e de ternura — e “[...] mediante um sacerdócio esclarecido e filantrópico [...]” — ansiavam “[...] por levar as luzes ao povo-criança, a fim de incorporar esses novos à ordem social por meio do trabalho regular e da instrução”.

2.3 Caixa escolar no grupo escolar Ildefonso Mascarenhas

Essas observações sobre a caixa escolar e sua função são importantes para entender a estruturação do grupo escolar aqui estudado e sua parte econômica. Como nem sempre pôde contar com as verbas necessárias — que vinham do estado — para sua sobrevivência, a escola se apoiou no trabalho das diretoras. A primeira diretora, Maria Morais, a segunda — Pelina Novais — e a terceira — Nagib Bittar —, todas precisaram contar com a ajuda da comunidade no processo de estabilização do grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, criado em 1947, convém lembrar. Agiram de modo a sensibilizar a comunidade escolar e a sociedade em geral quanto às dificuldades que a escola atravessava, aos entraves econômicos. As estratégias em benefício da caixa escolar foram ações como jantares, festas e bailes. Elaboraram argumentos valorativos como a importância do ensino para as camadas menos favorecidas da sociedade.

Com efeito, no início de século passado, a economia de Ituiutaba era baseada na agricultura, pecuária e serviços de pequeno porte. Havia um obstáculo que isolava a cidade de outros centros: a falta de estradas bem estruturadas e ferrovias. As estradas de rodagem estavam quase sempre em estado crítico por conta dos buracos, dentre outros problemas. Era difícil sua ligação com outras cidades. Os trens de carga foram fundamentais para escoar mercadorias e ligar cidades do interior com capitais, assim como ligar os estados nos séculos XIX e XX. Em que pese a importância desses elementos para caracterizar a modernização em âmbito local, Ituiutaba teve instalado, em 1910, seu primeiro grupo escolar, o João Pinheiro.

Com isso, experimentava no começo do século a expressão da modernização no ensino; por outro lado, ficaria quase quatro décadas sem ampliar esse início de modernização

escolar. O espaço de tempo até a criação do segundo escolar sugere que arrefeceu aquela força política que havia feito o estado criar uma escola pública em Ituiutaba já em 1910; e mesmo que o município tivesse desenvolvido uma base industrial e tivesse uma agricultura franca que alimentava seu comércio. Dito de outro modo, indústria e comércio eram instâncias empregatícias aberta a pessoas escolarizadas.

O ituiutabano Hélio Benício de Paiva foi quem agiu em prol da criação da escola. Ele era oficial de gabinete do então secretário de Educação, Ildefonso Mascarenhas da Silva. Mais que isso, havia estabelecido “vínculos de amizade com Mascarenhas quando este foi professor [...] de Direito”. Paiva havia sido aluno dele, sobressaiu-se em um concurso — ficou em primeiro lugar — e foi convidado a ser auxiliar no gabinete. A nomeação chegou às mãos dele em telegrama, cuja mensagem revela certo tom de personalidade (FIG. 9).

FIGURA 9. Reprodução de telegrama confirmando a nomeação de Hélio Benício de Paiva para oficial de gabinete

TELEGRAMA

RECEBIDO: B. Fontes entre 26/50/25

HABITUE-SE A INICIAR NO REC-BO DO SEU TELEGRAMA A HORA EM QUE O RECEBER. COM ESSA PROVIDÊNCIA, AUXILIARÁ O DEPARTAMENTO NA FISCALIZAÇÃO DA ENTREGA DOS TELEGRAMAS.

O DE ASSINATURA: Ildefonso Mascarenhas da Silva Sec. da Educaçao

Comunico voce foi nomeado | oficial gabinete do seu velho | professor abraços | Ildefonso | Mascarenhas | da Silva | Sec. da Educaçao

No texto do telegrama se lê: “Comunico você foi nomeado | oficial gabinete do seu velho | professor abraços | Ildefonso | Mascarenhas | da Silva | Sec. da Educação”.

FONTE: Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013, p. 330)

O texto do telegrama permite visualizar a informação de secretário comunicando a Paiva a publicação de seu nome como chefe de gabinete, o que o levaria acolher a solicitação de uma segunda escola pública para o município de Ituiutaba. A amizade entre ele e o secretário possibilitou fazer articulações políticas tais, que da noite para o dia Ituiutaba superou a lacuna de trinta e sete anos sem uma segunda escola pública. Eis por que se pode dizer que foi Paiva um dos pioneiros da escola pública de Ituiutaba. Conforme Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013, p. 329), na solenidade de inauguração da escola, compareceram autoridades do município, docentes, convidados e um representante da secretaria de Educação.

Até 1946, convém frisar, Ituiutaba contou com um grupo escolar e várias escolas particulares. Em 1947, esforços de Paiva e Ildfonso Mascarenhas resultaram na criação e instalação do Grupo Escolar Professor Ildfonso Mascarenhas da Silva, que homenageou o secretário em seu nome. A escola foi criada em um momento em que os índices de analfabetismo eram elevados, de modo que esse grupo escolar foi importante para a sociedade local.

FIGURA 10. Recepção ao secretário da Educação de Minas Gerais Ildfonso Mascarenhas, em 1947



O secretário de Educação Ildfonso Mascarenhas, no centro do grupo de pessoas r (sob o portal da porta de entrada) visitou a primeira instalação do grupo escolar que ajudou a criar em prédio da rua 20. FONTE: Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013, p. 329).

A manutenção de um estabelecimento desse porte — que receberia filhos de várias famílias — era dispendiosa. Havia necessidade de uniformes, materiais escolares, carteiras e merenda. Para suprir as carências materiais necessárias à boa aprendizagem dos alunos, entra em cena a ação da iniciativa privada pelas mãos de diretoras do grupo escolar, que promoviam eventos para arrecadar fundos que permitissem suprir as necessidades. De fato, o governo precisava solucionar o problema do analfabetismo; mas em âmbito local, nos momentos de dificuldade a escola se viu obrigada a recorrer não ao governo, mas a ações e iniciativas envolvendo o ensino público e a sociedade local.

Com o intuito de suprir as demandas de crianças cujas famílias não dispunham de recursos financeiros fartos, as diretoras do grupo escolar Mascarenhas procuraram sensibilizar a sociedade com critérios impregnados de subjetividade. Expuseram as necessidades educativas e sociais. Mais que isso, em suas ações para resolver problemas econômicos que afetavam a escola, expuseram a dicotomia entre trabalho filantrópico e assistencialismo, entre grupo escolar e comunidade, entre instituição educacional e população carente de recursos financeiros. Nessa perspectiva, o grupo era amparado pela verba do governo e pelos recursos advindos da sociedade local via caixa escolar. Os agentes escolares se empenhavam, então, em superar uma dificuldade que devia ser sanada pelo governo do estado (republicano). Cabia-lhe sanar a falta de subsídios públicos para suprir as necessidades do ensino público, ou seja, no grupo escolar.

A lacuna de trinta e sete anos entre a instalação do primeiro grupo escolar de Ituiutaba (1910) e do segundo (1947) sugere o nível de interesse das autoridades em resolver a demanda escolar na região. E mesmo o surgimento da segunda escola pública aponta descompasso entre oferta e demanda. O grupo escolar Ildefonso Mascarenhas iniciou suas atividades com matrícula de quase 460 alunos. Era um número relevante para quem não tinha nada até então; mas estava aquém de suprir a falta que fizeram mais escolas públicas em quase quatro décadas. Afinal, das cinco instituições escolares ativas no fim dos anos 1940, três eram particulares.

De fato, o país demonstrava que preocupava com investimentos no ensino primário, como se lê em mensagem presidencial:

No setor da educação primária, inaugurou — se mesmo uma forma de empreendimento conjunto, para melhor atacar o problema, que não mais poderá ser esquecida ou relegada: a cooperação administrativa dos dois níveis de governo, — o federal e o estadual, — foi posta à prova com tal sucesso pela experiência dos últimos anos, e frutificou tão amplamente, que até parece deva ser o processo definitivo pelo qual se poderão corrigir debilidades das finanças de Estado, para custear certos ideais de bem-estar público, inscritos nas suas Constituições em harmonia com a Carta Magna (BRASIL, 1949, p. 110).

O tom da mensagem era o de corrigir as debilidades das finanças em nível federal e estadual. Mas o município de Ituiutaba dava sinais de que as preocupações ficavam no discurso âmbito do discurso. Um acontecimento veio complicar ainda mais a escolarização pública em Ituiutaba e prejudicar crianças em processo de escolarização. Em 18 de maio de 1952, um incêndio no Grupo Escolar João Pinheiro destruiu biblioteca, assoalho e teto do pavilhão central. O grupo teve de ficar fechado por mais de um ano, tal era a negligência do poder político e mesmo depois de acabada a construção do prédio, ainda manteve-se com as portas fechadas por falta de mobiliário. Numerosas crianças ficaram sem aulas. O município já não tinha escolas suficientes para toda a demanda; e a desativação de uma delas agravaria a situação. O grupo escolar Mascarenhas, nesse momento, além de não possuir prédio próprio para suas atividades, contava com excesso de alunos e sobrevivia com recursos do setor privado, por meio de campanhas, bailes de debutantes e arrecadações para a caixa escolar. Em relação ao João Pinheiro, não se sabia quando seria construído um prédio para a escola.

Tais circunstâncias locais apontavam as preocupações em âmbito nacional. Enquanto uma instituição pública se encontrava fechada pela incapacidade de seu prédio funcionar, outra se encontrava com número excessivo de alunos e lutava por condições de funcionar e sobreviver, por intermédio dos seus diretores e professores. Mais que isso, em 1947, o jornal *Folha de Ituiutaba* traduziu o estado do ensino público em Minas Gerais assim:

[...] está causando sensação no país, a revelação do Exmo. Sr. Secretário da Educação do Estado, com a franqueza que caracteriza, a respeito do ensino em Minas. Ao assumir a pasta, sobre a sua mesa de trabalhos, encontrou o melancólico quadro: 10 prédios escolares ruídos, 80 em condições precárias, 200 instalações sanitárias em mau estado, 600 mil menores de 7 a 14 anos sem escolas (FOLHA DE ITUIUTABA, 1947, p. 1).

Esses dados permitem compreender a necessidade de colaboração do setor privado com o público, pois o ensino primário parecia não ser prioridade para o poder público. A situação de Ituiutaba se equiparava à do estado e à do país. Mas não sem contradições, como aquela em que — cabe frisar — um município de economia próspera e projeção estadual apresentava índice de analfabetismo superior ao do estado. As tabelas a seguir expõem dados indicativos da relação entre o público e o privado na educação, em especial na manutenção da caixa escolar do grupo escolar Mascarenhas.

TABELA 6. Taxas de analfabetismo no Brasil imperial e republicano

1872		1920		1960	
Estados	5 anos+	UF	5 anos+	UF	5 anos+
SE	60,4	RJ	53,4	RJ	27,3
PR	71,1	RS	53,8	RS	29,9
PA	73,2	SP	64,7	SP	30,1
RJ	74,2	SC	64,7	DF	33,3
RS	74,6	AC	65,5	SC	33,4
MA	77,4	MT	65,7	PR	43,6
MT	79,5	PA	66,1	MT	44,4
BA	79,7	PR	66,7	BR	46,7
PI	79,9	AM	68,8	PA	47,8
PE	80,4	BR	71,2	AP	48,9
RN	80,9	ES	71,8	ES	49,5
SP	81,2	MG	75,4	MG	49,6
BR	82,3	CE	78,3	RO	53,4
SC	83,5	BA	78,5	RR	54,8
GO	83,8	RN	78,9	GO	55,3
MG	85,6	PE	79,2	AM	57,1
AL	85,7	SE	80,7	RN	61,6
AM	85,9	MA	81,7	PB	61,8
ES	86,9	GO	81,9	PE	2,7
CE	87,0	AL	82,8	BA	63,3
PB	87,1	PB	84,3	SE	65,0
		PI	85,9	CE	66,7
				AC	68,7
				MA	69,8
				PI	72,4
				AL	72,6

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

Como se vê nessa tabela, o período 1920–60 foi de regionalização do analfabetismo; de modo que Norte e Nordeste eram as regiões que concentravam os maiores índices. Minas Gerais se destacou, como se lê na tabela seguinte. Apresentou 56,19% de analfabetos nos anos 1950, enquanto o menor índice foi registrado no Distrito Federal — 15,44% — e o maior, em Alagoas — 76,55%.

TABELA 7. Taxa de analfabetismo estadual (Censo de 1950)

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

FONTE: dados de Moura Sobrinho (2002, p. 94) —
elaboração: Marina Baduy

A tabela 7 mostra que Minas Gerais apresentava índice de analfabetismo de 56,19%, daí o destaque na imprensa, em especial a precariedade do ensino público. Convém frisar que o município de Ituiutaba, que nos anos 1950 se destacava pela sua economia, apresentava índice maior, conforme a tabela a seguir.

TABELA 8. Escolarização pessoas com mais de 5 anos de idade — Ituiutaba, 1950

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

FONTE: dados de Ribeiro (2010, p. 14) — elaboração: Marina Baduy

De fato, um segundo grupo escolar suscitou esperança e otimismo na sociedade, pois o município crescia em atividades econômicas e comerciais, assim como cresceu a população. Assim, mais uma escola pública oportunizaria às crianças a instrução e redução do índice de analfabetismo no município. Contudo, os dados da tabela 8 — que dão uma medida do estado da escolarização no município de Ituiutaba — destaca uma população maciçamente rural: de três a quatro vezes maior do que a população urbana, em relação a homens e mulheres. Nesse sentido, se for tomada em separado, a cidade ocupava uma posição de destaque no volume de pessoas escolarizadas, sobretudo no caso dos homens, dos quais mais de 80% eram alfabetizados, enquanto a taxa de alfabetizadas chegava a mais 70%, ainda que as mulheres fossem em maior número. No meio rural, predominavam mais homens, assim como o analfabetismo, de modo que as taxas beirando a proporções quase inversas em relação aos cidadãos alfabetizados. Igualmente, entre homens e mulheres analfabetos do meio rural, a diferença não era significativa, embora eles fossem maioria.

Dos dados da tabela 8 se infere, então, que o ponto crítico da alfabetização elevada no município estava no campo. Também sugerem que um número elevado de cidadãos dispunha de meios materiais para arcar com custos da escola particular, pois até 1950 Ituiutaba dispunham de apenas dois grupos escolares. Enquanto isso o colégio Santa Teresa iniciava a construção de seu prédio, que marcaria a história da educação destinada à elite e às moças da cidade, com cunho confessional.

Em que pese o ideal que se atribuiu ao grupo escolar na concepção desse modelo de escola (ser elemento civilizador para que a nação se situasse em níveis sociais e econômicos com as nações desenvolvidas), era necessária, de fato, a assistência financeira. Se os recursos não vinham do governo, então era preciso recorrer à sociedade civil; ou seja, recorrer ao seu entusiasmo de modo que participassem das campanhas, dos bailes de debutantes em prol da caixa escolar. As escolas públicas contavam com poucos recursos, o que levou seus diretores a criar estratégias para suprir a falta de fundos financeiros. Com efeito, a caixa escolar no grupo escolar Mascarenhas pôde contar com contribuições diversas e de origens distintas. O quadro a seguir expõe os dados nesse sentido.

QUADRO 3. Verba distribuída por deputado no orçamento 1957–8 para Ituiutaba, MG

INSTITUIÇÃO	VALOR EM Cr\$
Caixa Escolar G. E. Clovis Salgado (adaptação do prédio)	140.000
Obras sociais Matriz S. José (para o sino)	100.000
Associação Com. Industrial Agro Pecuária	100.000
Ituiutaba Clube	100.000
Associação dos Motoristas	50.000
Jockey Clube	50.000
Associação dos Trabalhadores	40.000
Ginásio São José	30.000
Colégio Santa Teresa	30.000
Instituto Marden	30.000
Aero-Clube	20.000
Palmeira Clube	10.000
Associação Esportiva Ituiutabana	10.000
Ituiutaba Esporte Clube	10.000
Clube Atletico Ituiutaba	10.000
Escola Rotary	10.000
Escola Ruy Barbosa	10.000
Escola Anjo da Guarda	10.000
Capela Escola S. João Batista	10.000
Caixa Escolar G. E. “João Pinheiro”	10.000
Caixa Escolar G. E. “Ildefonso Mascarenhas”	10.000
Caixa Escolar G. E. “Camilo Chaves”	10.000
Total	800.000

FONTE: *Folha de Ituiutaba* (11 dez. 1957, p. 1) — elaboração: Marina Baduy

O texto do jornal que publicou os dados do quadro se referia às ações do deputado Omar Diniz. As cifras listadas foram destinadas às respectivas instituições sob sua chancela. Na lógica do financiamento da educação, alguns pontos se destacam. Em primeiro lugar, o critério político para a destinação, e não o critério da utilidade e urgência. Não se discute a importância maior ou menor de cada instituição beneficiada, mas nos parece que destinar, a instituições não escolares, cifras maiores do que aquelas destinadas à escola era prova de que não se valorizava o ensino elementar num município com mais analfabetos do que o estado; igualmente, destinar a escolas particulares cifras duas vezes maiores do que aquelas destinadas a grupos escolares era valorizar o ensino particular; enfim, destinar a um grupo escolar — ainda que por razões de construção — uma cifra quinze vezes maior do que a que era destinada aos outros era desvalorizar o grupo escolar como medida para sanar o problema do analfabetismo que singularizava Ituiutaba.

Com efeito, talvez por esse “descaso” é que as escolas públicas se vissem obrigadas a criar soluções para os problemas de financiamento. Não sem o sacrifício de todos da comunidade escolar. As ações levadas a efeito em prol do fortalecimento da caixa escolar se projetaram na imprensa local. A primeira página do jornal *Folha de Ituiutaba* de 28 de maio de 1955 anunciava que os “festejos juninos” estavam previstos para acontecer nos dias “11 e 12 do mês próximo mês” em benefício da “Caixa Escolar do Grupo Ildefonso Mascarenhas e da construção da Escola São João Batista, na Vila Platina”. Reportagem do dia 5 de maio de 1956 noticiou o concurso de beleza entre as estudantes:

A renda será invertida em benefício da Caixa Escolar do Grupo Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva. Por iniciativa da diretoria do grupo escolar “Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva”, está sendo promovido na cidade um concurso para eleger a Rainha dos Estudantes, cuja renda será invertida em benefício da caixa escolar daquele estabelecimento do ensino. Segundo nos informou a diretora Sra. Pelina Novais Ribeiro, todos os colégios locais emprestarão apoio à campanha, reinando mesmo grande entusiasmo nos meios estudantis local. Na próxima semana estarão conhecidos os nomes das candidatas que concorrerão ao concurso Rainha dos Estudantes (FOLHA DE ITUIUTABA, 1956, p. 1).

A edição de 16 de julho de 1960 da *Folha de Ituiutaba* se referiu a outro evento social associado com a arrecadação de fundos para a caixa escolar; trata-se de baile de debutantes:

Será efetuado no dia 23 do corrente, na sede campestre do Ituiutaba Clube, o “Baile das Debutantes”, a renda reverterá em benefício da Caixa Escolar do Grupo Escolar “Ildefonso Mascarenhas”. Dezesesseis senhoritas, contando de 15 a 16 anos, vão participar de movimentado desfile, em festa que contará ainda com numerosas outras atrações. Em nossa próxima edição forneceremos maiores detalhes desse grande acontecimento social (FOLHA DE ITUIUTABA, 1960, p. 1)

O baile de debutantes era um espaço social que acontecia nos clubes das cidades. Compreende-se uma prática de vida social na qual se destinava a uma festa de vulto na cidade. Era um baile importante para as famílias, pois seria um ritual de apresentação para que a menina moça fizesse parte da sociedade e, a partir dali, mostrasse seus atributos de beleza, educação e simpatia. Convém reiterar esse argumento com o exemplo citado por Alves (2015, s. p.):

Sob a presidência de dona Maria Vera Gamberini Carmona (1960/1961), iniciou-se uma promoção tradicional na cidade, a realização do Baile das Debutantes promovido anualmente pela ADCL. Para a realização do primeiro Baile de Debutantes, a Associação criou uma Comissão Organizadora, composta pelas senhoras Vera Carmona, Wanda Carnio, Teresinha Fernandes e Elizabeth Adam. A mesa comissão organizou ainda o Concurso Brotinho do Ano, cujas rendas foram doadas ao Lar Santo Antônio, para sua manutenção.

Assim, o baile de debutantes cumpria, também, a função de, nos anos 1950, projetar as moças na sociedade local; além de ser estratégia que o Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas, através de sua diretora Pelina Novais, utilizou para angariar recursos para a caixa escolar (FIG. 11).

FIGURA 11. Primeiro baile de debutantes em prol da caixa escolar do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva



Baile de debutantes promovido pela diretora Pelina Novais em benefício da caixa escolar do grupo escolar Mascarenhas, no Ituiutaba Clube em 23 de julho de 1960. A diretora organizava um baile anual para angariar recursos com apoio da sociedade. FONTE: acervo de Marina Baduy.

Dito isso, cremos estarem claros pontos em que o Estado se fez ausente — vide o provimento de recursos para a escola pública — e obrigou à atitude, intraescolar, de arrecadar recursos da forma como se podia; ou seja, obrigou a comunidade escolar a se unir para resolver questões financeiras do grupo escolar que, em tese, deviam ser da alçada do poder público, e não de ações em conjunto com a iniciativa privada. Noutras palavras, cremos estarem claros os liames entre a esfera do público e do privado no processo de instalação e funcionamento do grupo escolar Mascarenhas. Esses vínculos foram se firmando cada vez mais à medida que a escola operava, a exemplo das circunstâncias de troca de diretoria da caixa escolar. Texto da *Folha de Ituiutaba* deixa entrever o grau de adesão da sociedade civil ao evento: “Ao registrarmos esse acontecimento de alto sentido social para o nosso meio estudantil, fazemo-lo na certeza de que muitos serão os benefícios que a nova direção irá prestar aos filiados daquela Caixa Escolar”. A elevação do sentido social se projetava em dois níveis. Um nível é o das “figuras da nossa melhor sociedade” que “receberam seus cargos”: “Presidente: Dna. Dirce Leite Cunha Campos; 1º Vice-presidente: Manoel Agostinho; 2º Vice-presidente: Eurípedes Alves de Freitas. Conselho: Geraldo Tavares, Dr. Luiz Alberto Franco Junqueira, Antônio Mendes, Pedro de Freitas Barros, Paulo Valentini e Antonio Cardillo”. Outro nível é o do aluno atendido pela caixa escolar, afinal o grupo Ildefonso Mascarenhas era a escola que “[...] abriga[va] o maior núcleo de crianças pobres desta cidade, fruto de desnível social do Brasil de hoje, sementes de uma geração porvindoura, que necessita de novos rumos, para tornar, no futuro, a nossa raça digna e forte” (FOLHA DE ITUIUTABA, 1957, p. 5).

2.4 Alunos e professores

Com efeito, o grupo escolar Mascarenhas era vista como escola para alunos de famílias desprovidas de condições financeiras, além de ser um prédio em condições precárias. Convém aqui a fala de um ex-aluno entrevistado por Lima, Silva e Inácio (2011, p. 11). Ele relatou que ia à escola era por causa do aprendizado; mas que, muitas vezes, metade dos alunos ia por conta da sopa servida. O estudo ficava em segundo plano. Eis o que disse o ex-aluno:

[...] naquela época os meninos da caixa eram os meninos mais pobres. Naquela... quando nois estudava era tudo misturado, os pobres e os ricos até a quarta série. Depois cada um ia para outra escola que quisesse. Então eu me recordo bem desta sopa... Era um mingau para os pobres, os meninos da caixa que falava naquela época, mas no final dava para todo mundo a sopa, rico e pobre, todo mundo comia.

Essa fala sugere que, nos anos 1950, a realidade nacional tinha os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino. A reforma do ensino Primário, via decreto-lei 85-29, de 2 de janeiro de 1946, prescrevia a gratuidade, embora possibilitasse organizar caixas escolares como contribuição das famílias dos alunos. Quanto à obrigatoriedade, o artigo 41 declarava que “[...] o ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças na idade de 7 a 12 anos, tanto que se refere à matrícula, como no que se diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares”. Porém, pela fala do ex-aluno, fica evidente que o que mantinha a frequência às aulas era a alimentação servida — a sopa. Mesmo que a legislação visasse à obrigatoriedade, a caixa escolar foi de suma importância para motivar o aluno a frequentar a escola pública, pois custeou a merenda.

Disso se infere que a prescrição legal não garante a transformação da realidade. Se a determinação da lei é importante, não menos importantes são fatores extracurriculares que ajudam a minimizar as dificuldades dos alunos carentes na escola pública. Convém ressaltar que a Constituição de 1946 declarou a educação como direito de todos. Eis o que diz o texto constitucional, na transcrição de Costa (2002, p. 50):

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

No entanto, mesmo com a garantia da educação como direito, a precariedade do prédio, as condições de trabalho do professor, as dificuldades na manutenção da escola pública se faziam presente nos anos 1950, ao menos em Ituiutaba e a julgar pelo olhar da imprensa; eis o que disse o *Correio do Pontal* (1958, jan., p. 19):

Os nossos grupos escolares estão caindo de velhos [...] Os prédios dos nossos estabelecimentos de ensinos primário, afeitos aos governos do Estado, continuam em péssima situação. Boa hora de reformá-los ou pelo menos retocá-los, seria agora, no período de férias. Mas a quem apelar se o governo do Estado também está caindo de podre? Resta-nos fazer subscrições entre particulares para atender tão presente necessidade.

Exemplo claro da precariedade da escola e da falta do investimento do Estado está nos primeiros anos de funcionamento do grupo escolar Mascarenhas. Como se lê em Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013), a ex-professora e ex-diretora Nagib Bittar mencionou que esse grupo escolar, ao abrir suas portas, teve logo que mudar de lugar, pois o proprietário do prédio — aquele à rua 20 — havia pedido o imóvel para construir um cinema. A solução foi instalá-

lo junto com o grupo João Pinheiro, onde permaneceria por dezessete anos, até ser deslocado para o prédio da avenida 21. Segundo Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013, p. 332),

As escolas se igualavam administrativamente, mas o mesmo não pode ser dito no cotidiano escolar. Dona Nagib aponta o que a convivência de duas escolas no mesmo prédio, ainda que provisoriamente, poderia provocar: “Nós incomodávamos o João Pinheiro plenamente [...] Eu acredito que elas [as professoras] reclamavam, e a gente tinha que aceitar a reclamação. Era justa! Então era uma briga atrás da outra: a caixa d’água era aqui, a diretora do João Pinheiro não queria que fosse aqui, tinha que levar a caixa para lá...”.

Assim, a tensão era muita, pois as diferenças socioeconômicas entre os alunos também se faziam presentes. Existiam os alunos da caixa escolar e outros alunos. A tarefa dos professores era de lutar a favor dos primeiros. Assim, desde o preparo da sopa até as campanhas dentro da escola e na sociedade, fazia parte do trabalho do professor e do diretor procurar recursos para a escola pública. Convém aqui o que diz Fischer (2005, p. 3) sobre o papel dos professores nos anos 1950 cujo conteúdo tratava da educação. Sua análise destaca que:

Ao longo das páginas folheadas, vai se explicitando a professora, “mestre humilde e ignorada”, que tem uma missão a cumprir aqui na terra: “salvar almas para Deus e formar cidadãos para a Pátria” (RE, set./1959, p. 15). Ou seja, mestras são pessoas “sempre prontas para a íngreme escalada do dever e a busca suprema dos bens eternos” (RE, set./1959, p. 15). Por isso, a professora é “mãe espiritual”, e por isso “ensinar é mais que criar a carne, é criar a alma”, fazendo com que os alunos sejam “o grande amor de sua vida”. Magistério é vocação e a professora jamais é identificada como uma profissional. Seu trabalho não supõe recompensa “neste mundo”. Os méritos são computados “pela glória de tudo dar e pelo triunfo de nada receber” (RE, set./1958, p. 2).

A precariedade do ensino era notória; mas de acordo com o ideário da época as professoras se sentiam como mães espirituais e faziam do magistério uma vocação. Portanto, sua contribuição para a escola era um dever, um triunfo; e nesse sentido se sustentava cada vez mais a relação entre o público e o privado.

Em 1977, foi inaugurada a sede própria da então Escola Municipal Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva de Primeiro Grau. Em que pese a importância desse fato, ele não esconde que, nesse universo escolar, a docência foi vista como vocação. A figura da mestra era exaltada e vista como sacerdócio — a “mãezona”. Nesse conjunto, a professora se destinava a resolver problemas da escola que não necessariamente os relativos à docência. Tinha de resolver problemas de merenda, articular e atuar em campanhas, muitas vezes doar

salários. Essas circunstâncias em torno da relação entre o público e o privado no contexto nacional, mais uma vez, projetam-na numa disputa que evidenciaria embates entre liberais e católicos. Dessa vez se deslocou a discussão para as questões do financiamento.

Com efeito, a Constituição de 1946 foi orientada por princípios liberais e democráticos que se aproximaram dos princípios de reconstrução do ensino dos pioneiros da educação nova, alguns dos quais já figurando na Constituição de 1934.

A exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e município e 19% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d) (SAVIANI, 2013, p. 281).

O então ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani constituiu uma comissão para elaborar o anteprojeto da primeira LDBEN. O processo de tramitação duraria treze anos. A maioria dos educadores se alinhava na tendência da pedagogia renovadora. Tal projeto expressava os princípios de normatização para estruturação dos sistemas estaduais e federais do ensino. Pode-se compreender tais princípios no pronunciamento do ministro, conforme transcrição de Machado e Melo (2012, p. 67):

Bem se vê que o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tenho a honra de apresentar a V. Ex. Sr. Presidente da República, para que, se o julgar digno de apreço, o encaminhe ao Congresso nacional, não como uma reforma do ensino. Pela primeira vez e seguindo processos democráticos, procuramos elaborar uma lei que, a exemplo dos estatutos ingleses, mais do que reformas, necessitará de desenvolvimento. É um conjunto de princípios, de bases, de limites e de faculdades flexíveis e criadoras. Como uma constituição do ensino, dará origem aos sistemas estaduais e ao próprio sistema federal de educação, cujas leis deverão obedecer ao mesmo espírito, para que, no final, seja os próprios institutos de ensino organismos vivos e progressivos, capazes de revisão mediante alteração dos seus próprios regimentos. A educação deixará, assim, de ser o objeto das reformas sucessivas, de que tem sido vítima, entre nós, para se tornar, ela própria, mutável e evolutiva, em face do seu poder de rever-se constantemente, ao sabor dos ensinamentos da experiência e da prática.

O projeto de Mariani procurou proporcionar diretrizes para orientar a educação nacional. Para tanto, propôs a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e da escola pública em seus segmentos e estabeleceu os princípios para cumprir essas exigências.

No entanto, como se lê em Carvalho (1960, p. 207), só “[...] em 1955, o Deputado Carlos Lacerda apresentou o projeto nº 419-55 no qual reproduziu o projeto primitivo de diretrizes e bases”. Lacerda provocou uma luta contra o monopólio estatal ao apresentar um projeto que favorecia as instituições privadas de ensino; o conteúdo do anteprojeto já não discutia a centralização e descentralização, mas discutia a liberdade de ensino. Por esse motivo, os intelectuais presumiam consequências desastrosas ao desenvolvimento do ensino, sobretudo o primário; afinal, a “[...] maioria das famílias não tinham condições de oferecer uma educação aos seus, seja por miséria, seja por ignorância, seja por falta de escolas, seja porque o Estado não cumpre com sua tarefa, a escola é seletiva só entram os privilegiados” (WEREBE, 1960, p. 379). Como explica Xavier (2003, p. 243), apresentar o substitutivo de Lacerda, “[...] em fins de 1958, foi um marco no processo de reformulação da legislação educacional”; isso porque, uma vez apresentado,

[...] os problemas técnico-pedagógicos passariam para o segundo plano e as pressões dos interesses da iniciativa privada começariam a dar sinais de avanços, desencadeando várias manifestações em prol da educação pública, como a Campanha em Defesa da Escola Pública e o Manifesto Mais Uma Vez Convocados (1959).

O conflito entre interesses públicos e privados se acentuava cada vez mais no cenário educacional. Desencadeou manifestações em defesa da escola pública, convocando os intelectuais que defenderam, em 1932, o manifesto dos pioneiros a redefender a escola pública. Cabe o que diz Sanfelice (2007, p. 545):

O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá seqüência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois. As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção. O Manifesto de 1959 é também uma versão da história. Ele expressa um ponto de vista da história com o qual os seus signatários se envolviam, contemplado desde um mirante muito próprio, mas não necessariamente comum entre eles. Faz-se, a seguir, uma leitura e interlocução com aquele documento que foi publicado pela primeira vez em São Paulo, em 1º de julho de 1959, no jornal O Estado de S. Paulo e, simultaneamente, no Diário do congresso Nacional (Romanelli, 1987, p. 179; Cunha, 1983, p. 123). São inúmeras as suas reproduções posteriores. O texto para as referências encontra-se em Lemme (1988, p. 327–351),

apresentado com o título: “Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público (1959) — Mais uma vez convocados — Manifesto ao povo e ao governo”. Uma nota esclarece que o documento foi elaborado quando da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024) no Congresso Nacional. Outra nota atribui a autoria a Fernando de Azevedo e, ao seu término, constam quase duas centenas de assinaturas, dentre as quais muitas também se encontram no Manifesto de 1932 (A Reconstrução Educacional no Brasil, 1932).

Tal explicação permite, então, compreender que, nesse embate entre interesse do público e do privado na tramitação da primeira LDBEN, as forças conservadoras se mostravam contrárias ao ensino público e gratuito. Este, seguindo o princípio da democracia, possibilitaria à população o acesso à participação na vida econômica e política; já bastava para assustar os conservadores.

Xavier (2003) explica que, avaliando a organização do ensino público, o manifesto de 1959 condena a ineficiência dos gestores de políticas públicas quanto a suprir as demandas com base em critérios técnicos e apoiados no planejamento racional; também critica a permanência de critérios de natureza político-eleitoral imperar. O objetivo do manifesto era preservar a escola pública, definida como um dos mais poderosos fatores de assimilação e desenvolvimento das instituições democráticas. Segundo a autora, a LDBEN, sancionada por João Goulart em 20 de dezembro de 1961,

[...] garantiu maior autonomia na medida em que permitiu a descentralização administrativa e didático-pedagógica das partes formadoras do sistema nacional de ensino. No entanto, no que tange à distribuição de recursos, a LDB contemplou os interesses privados em detrimento dos interesses públicos pois, ao mesmo tempo em que definia que os recursos públicos seriam aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, a lei também previa a concessão de recursos aos estabelecimentos privados na forma de bolsas de estudos, bem como a cooperação financeira da União com estados, municípios e a iniciativa particular na forma de subvenção e/ou assistência técnica e financeira (Ver Saviani, 1998, p. 20) (XAVIER, 2003, p. 244).

Em que tenha pesado a luta dos pioneiros e de outros grupos, os interesses privados prevaleceram na primeira LDBEN. Havia dispositivos que permitiam ler a intencionalidade de angariar recursos do governo em forma de apoio à família, que se mantinha respaldada pela Igreja. Mas tal liberdade de escolha a ser ofertada às famílias era, também, uma tentativa de lhes transferir a responsabilidade pela escolarização da prole. Afinal, líderes católicos levaram a bandeira da liberdade do ensino contra o controle do Estado. Paralelamente ao debate sobre o futuro da escola pública, o governo continuou o processo de expansão do

ensino com a criação de mais escolas. Assim, enquanto no plano nacional já havia quem lutava pelo fim do direito à educação primária — conquistado não havia muito tempo —, no plano local a luta ainda era por mais vagas na escola pública para assegurar tal direito. Para tanto — cabe frisar —, surge o segundo grupo escolar de Ituiutaba, o Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, cujo funcionamento é abordado a seguir, sobretudo as práticas escolares no período 1947–61.

3 TRABALHO DOCENTE E COTIDIANO NO GRUPO ESCOLAR MASCARENHAS

Após findar a Segunda Grande Guerra — logo, o Estado Novo —, o Brasil voltou a ter governo democrático e a necessidade de organizar mudanças, inclusive na educação, setor cujos rumos foram repensados em âmbito nacional. Concretizar tal organização da escola pública passava pela formação de professores; sobretudo, de docentes preparados para cultivar o respeito, a democracia e a cooperação. Como disse Xavier (1994, p. 193), houve ampliação de vagas e as escolas normais vivenciaram um desenvolvimento mais acelerado. Além disso, após a reforma Capanema, apareceram escolas regionais e institutos de educação.

As escolas de curso Normal não estavam então organizadas segundo diretrizes estabelecidas pelo governo federal. Tal como o nível Primário, o ensino Normal era assunto da alçada estadual. Como ressalta Xavier (1994, p. 196), a lei orgânica do ensino normalista foi promulgada no mesmo ano da lei orgânica do ensino Primário e tiveram os mesmos efeitos administrativos: centrar as diretrizes; embora se consagrasse a descentralização administrativa do ensino e se fixassem normas para funcionamento desse ramo do ensino. O decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, oficializou a finalidade do curso Normal nestes termos: “Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias”; “Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas” e “Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (XAVIER, 1994, p. 196).

Naquele momento, almejava-se uma escolarização elementar em massa com a difusão dos grupos escolares país afora. Logo, mais vagas no ensino Primário exigiam ampliar o número de professores; e professores que pudessem atuar não só nas salas de aula, mas também na busca de recursos, para manter as caixas escolares. Igualmente, a organização escolar pressupunha cuidar de atitudes de higiene e ter aulas de civilidade. Eram finalidades e objetivos bem definidos. Presumiam funções passíveis de ser cumpridas pelo ensino normalista.

Os esforços na formação de docentes significaram mudar minimamente a condição da mulher de ser educada para se casar e se tornar mãe; o que as circunscrevia ao espaço do lar, à esfera do privado. As oportunidades de trabalho na docência davam às moças aptas a pagar pela formação normalista oportunidades de experimentar o espaço público ao trabalharem nos grupos escolares e em escolas particulares. Em certo sentido, tal mudança sinalizava o processo de modernização por que passava o país na primeira metade do século XX; ou seja,

indicava que a condição feminina mudava minimamente como reflexo — ainda que tardio — do que se convencionou chamar de modernidade: uma nova sensibilidade, uma nova percepção, uma nova forma de viver em sociedade, dentre outros atributos. Com efeito, o que ficou conhecido como modernidade se reflete no que disse Berman (1986, p. 2):

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, [...] a industrialização da produção, que acelera o próprio ritmo de vida, [...] a descomunal explosão demográfica, [...] rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, [...] que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; [...] movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No séc. XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se “modernização”.

A modernização pode ser concebida como fenômeno global — como disse Germani (1974, p. 206); mas variou de lugar para lugar. Por isso, “[...] é necessário distinguir uma série de processos componentes”. Em cada país, “a sequência” e “a velocidade” de ocorrência de tais processos variaram “[...] por causa das circunstâncias históricas diferentes, tanto no nível nacional, quanto no nível internacional”. Assim, se a modernização era “produto do desenvolvimento” econômico, social e cultural de um país, não se pode dizer que populações distintas usufruíram igualmente de uma “boa estrutura escolar”, de “recursos médicos e higiênicos” e de “estáveis condições econômicas”.

No Brasil, toda a sociedade se sujeitou a mudanças — sentidas mais no meio urbano, cujos setores produtivos foram impactados e onde a formação de classes sociais se impôs com vigor, inclusive à população do meio rural que se viu instada a viver na cidade. Na urbe, o processo de industrialização potencializado a partir dos anos 1930 prometia condições de trabalho mais convenientes e remunerativas. Uma vez instaladas no meio urbano, famílias migrantes inteiras ampliavam a população que formava a classe trabalhadora.

A modernização pressupôs civilizar a população. Para isso, entram em cena os manuais de civilidade, divulgados nas escolas na tentativa de inculcar condutas e valores na formação dos estudantes e na ação dos professores. Tais manuais eram vistos como “vetores de sistemas de valores”, “ferramentas” para consolidar “formas” e “códigos morais e sociais” — como afirmou Cunha (2006, p. 5). As boas maneiras eram consideradas importantes ao professorado do Primário, ou seja, docentes responsáveis pela instrução elementar. Havia expectativa de que guiassem atitudes discentes consolidadas sobre uma base moral e ética.

Em tal contexto, era tênue a linha entre a professora e mãe. Magistério e maternidade se confundiam. Segundo Capelo (2002, p. 51), os “[...] papéis sociais não são rígidos; tempos e espaços públicos e privados entrecruzam-se tornando quase impossível a separação entre o ‘eu pessoal’ e o ‘eu profissional’”. O ônus era a visão do trabalho da mulher no magistério como função “inferior”, ou seja, como profissão não plenamente definida nem consolidada. Afinal, a maternidade não era profissão.

Nesse contexto, a professora do ensino Primário se viu como alguém a que se atribuíam características de valores sociais ligados à moral e à formação de pessoas “civilizadas”. Houve inserção dos ensinamentos sobre higiene nas escolas que tinham condições de chegar comunidade escolar mediadas pelos alunos, que levariam para casa o que aprendessem na escola. Assim, nos grupos escolares, as professoras ensinavam hábitos tidos como salutareos para conservar a saúde e que influíam na aprendizagem discente. Tocheto (2015, p. 15) endossa essa compreensão:

[...] os saberes médicos acerca da higiene influem de maneira contundente na implantação dos grupos escolares, adentrando seus muros por meio de uma série de saberes que reconfiguravam os tempos e os espaços, os métodos, os conhecimentos a serem ensinados, os materiais e mobiliários escolares, de modo a estabelecer a postura correta do/da aluno/a ao realizar a lição, bem como estabelecendo intervalos de descanso necessários à manutenção da saúde.

Como se pode inferir dessa passagem, as atividades escolares iam além das práticas didático-pedagógicas, pois supunham o trabalho de formar a população para o desenvolvimento e a civilização. Como diz Sacristán (1999), a escola presumiria não só o aspecto didático e pedagógico, mas também ações em nome da formação higiênica, fundada no pensamento republicano de civilizar a população e combater doenças disseminadas pela falta de hábitos de higiene.

Práticas didático-pedagógicas mais singulares do grupo escolar incluíam leitura e escrita, trabalhadas em sala de aula com aplicação de métodos, técnicas e materiais didáticos. A sala de aula envolve as práticas pedagógicas porque é o espaço do saber e da aprendizagem, através do intercâmbio do professor com o aluno; é onde se efetuam a troca, o dinamismo e a mediação entre professor e aluno. Na historicidade dessas práticas pedagógicas, as mudanças incidem em materiais didáticos, conteúdos disciplinares e formas de ministrá-los, em avaliações e atitudes de civismo. Tudo em nome da formação para a cidadania. Os docentes se dedicavam à formação linguística, matemática, histórico-geográfica, moral e artística com práticas de saúde no cotidiano do grupo escolar e estimulando representações gráficas e

artísticas com apresentação de danças, peças, desfiles cívicos, formaturas e comemorações. Tais práticas pedagógicas — como disse Araújo (2011) — compõem o universo da escola e da sala de aula, que as envolve e as determina. Em processos didáticos — técnicas de alfabetização inscrita nos tempos históricos —, as práticas pedagógicas se modificam com o passar do tempo, atendendo a necessidades discentes.

Mais que isso, a sala de aula seria lugar da ação política mediante prescrições do sistema governamental, que penetram nos trabalhos de planejamento escolar; ou seja, mediante diretrizes, guias, programas e outros emanados de órgãos reguladores da escola pública. Na tarefa de ensinar, o corpo docente é propulsor dos recursos oferecidos pela escola, assim como o é na tarefa de fazer a escola funcionar, ao menos no caso de escolas como Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas em seus primórdios.

3.1 O grupo escolar Mascarenhas e seu cotidiano

Com efeito, a criação de um grupo escolar era motivo de contentamento de toda a sociedade e assunto de divulgação na imprensa. Sobretudo, o surgimento e abertura desse modelo de escola pública eram ocasião para o trabalho não pedagógico de seu corpo docente. Professoras e professores se viam encarregados de ações diversas daquelas presumidas para a sala de aula (lecionar, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, ensinar hábitos de higiene etc.). Cabia-lhes — assim como a diretores e diretoras — criar condições de funcionamento do grupo escolar. Tais ações extraclases podem ser situadas no contexto da criação e dos primeiros anos de existência do grupo escolar Mascarenhas, ou seja, no contexto da comunidade em particular, e da sociedade de Ituiutaba em geral. Convém frisar que o Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas foi criado em 1947 (vide decreto 2.395, de 31 de janeiro, publicado oficialmente em 1º de fevereiro). Sua instalação ocorreu em prédio da rua 20, e a solenidade de inauguração contou com autoridades do município, professoras, convidados e representante do então secretário de Educação Ildefonso Mascarenhas. O grupo escolar surgia no contexto de reformas da instrução pública e formação docente para combater o analfabetismo no Brasil, no estado (Minas Gerais) e no município (Ituiutaba).

Para que pudesse ser concretizada a instalação do grupo escolar Mascarenhas e para que seu funcionamento se iniciasse, foi preciso definir corpo administrativo, corpo docente e corpo discente (matrículas). Uma vez instalada, essa escola pública teve como primeira diretora Maria José de Andrade Moraes. O corpo docente foi escolhido por Hélio Benício de Paiva, então representante da secretaria de Educação de Minas Gerais, ou seja, assistente de Ildefonso Mascarenhas. O relato de Nagib Bittar (2009, entrevista),

ex-professora e ex-diretora, dá uma medida das circunstâncias de escolha do professorado:

Foi o doutor Hélio que selecionou as professoras, e o doutor Omar, que era prefeito, ajudou. Foi só contrário a uma professora, mas as outras ele aceitou direitinho. Não teve problema. Agora, não ficamos na prefeitura. Nós já fomos nomeadas para o estado, entendeu? Nós não ficamos na prefeitura. O aluguel no princípio foi pago pela prefeitura, depois passou para o estado.

O relato da entrevistada revela que a contratação e o pagamento de salários do corpo docente ocorreram em condições ambíguas e, aparentemente, subjetivas. Em parte, porque as professoras foram indicadas por um representante do estado e por um do município; em parte, porque a prefeitura arcou com custos iniciais e o estado os assumiu depois. A subjetividade se revela na fala da entrevistada de que uma candidata à docência não foi escolhida. Em município que até então contava com *um* grupo escolar, cabe pensar que o número de professores fosse reduzido e que, nesse caso, razões de filiação político-partidária possam ter determinado a escolha dos nomes que comporiam o corpo docente (FIG. 12).

FIGURA 12. Corpo docente inicial do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, 1947



Primeiras professoras do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva ladeando o benfeitor da escola: Ildefonso Mascarenhas da Silva, quando de sua visita à escola em seu primeiro prédio, na rua 20, n. 1070. Sentada bem à frente de Ildefonso Mascarenhas está a primeira diretora, Maria Moraes.

FONTE: acervo de Nagib Bittar

Uma vez definido o corpo docente, partiu-se para a ação: atender o corpo discente: 460 matriculados. Muitos eram oriundos de famílias que se mudaram para o município a fim de trabalhar nas lavouras de arroz e que se viram instadas a morar na cidade, onde as oportunidades de escolarização se aliavam às de emprego no comércio e no serviço doméstico. Além de alimentação, presumia-se que o aluno necessitasse de “boas práticas de higiene”.

As condições precárias iam além do ambiente doméstico dos alunos cujas famílias se viam sem condições financeiras favoráveis. Isso porque os mais de quatrocentos alunos matriculados tinham de estudar em prédio antigo e já desgastado pela ação do tempo — o prédio da rua 20. Segundo Nagib Bittar (2008, p.09):

A gente tinha que escorar as janelas, era uma casa velha e lá nós funcionávamos de manhã, de tarde e de noite. Com 460 alunos nós iniciamos o Mascarenhas, era de nível pobre, era de gente, assim, que não conseguia escola. [...] A merenda saía em uma cozinha amadinha, muito acanhada, não tinha um pátio, era debaixo de uma mangueira que elas comiam e eu dava aula de Educação Física, então era bem elementar a escola. [...] A professora antiga era batalhadora, ela envolvia assim com garra, a professora daquele tempo era mãezona lá dentro da escola era aquela pessoa que segurava mesmo.

Como disse Nagib Bittar (2009, entrevista), “Na escola velha, escola antiga, uma casa de portal grande, janelas grandes, entende? Era aquela antiga mesmo! Tava, assim, pra cair, e nós começamos com 400 e tantos alunos”. Mais que isso, no quarto ano de funcionamento do grupo escolar Mascarenhas, corpo docente e discente e diretora se viram sem lugar para manter a escola, como se lê no relato da ex-diretora:

O proprietário [do prédio da rua 20], que era o senhor Amador Ribeiro, pediu o prédio, entendeu?! Então nós ficamos: “como é que faz? A escola já reconhecida, fazendo a formatura do quarto ano [do Primário]? Nessa época, era quarto ano. [...] Então [fazer] o quê? Como o João Pinheiro era do estado, mandaram anexar provisoriamente o Mascarenhas ao João Pinheiro, e lá nós ficamos muitos anos, dezessete anos (BITTAR, 2009, entrevista).

Como se lê, as condições de precariedade não sumiram com a mudança de prédio. Não necessariamente pelas condições; mas pela divisão do prédio de outra escola e das restrições de horário, que a convivência de dois grupos escolares no mesmo lugar impunha. A fala de Nagib Bittar (2009, entrevista) toca nessas circunstâncias:

Nós éramos provisórios. Então, nós incomodávamos o João Pinheiro plenamente. Era uma escola [com] aquele prédio bonito. Não era bem aquilo que é hoje não... Então, naquela época, nós ficávamos no João Pinheiro que dava aulas das 7 horas às 10 e meia da manhã. Já pensou que horário ruim? Dez e meia nós entrávamos, ficávamos lá, correndo páginas até as 11 horas. A aula começava até as duas e meia da tarde. O outro turno [era] do João Pinheiro, e nós éramos o terceiro turno, nós saíamos quase 6 horas da escola, para dar três horas e meia de aula.

Assim, passaram a funcionar no mesmo local os grupos escolares João Pinheiro, criado em 1910, e Mascarenhas. A alocação de duas escolas no mesmo prédio pode ser explicada pelo fato de ambas serem de competência estadual. Com efeito, a convivência de dois corpos docentes, dois corpos discentes e dois corpos administrativos na mesma sede — que pertencia *a priori* ao João Pinheiro — trouxe certa incompatibilidade, sobretudo de horários, como disse Nagib Bittar. O quadro a seguir compara os horários letivos de cada grupo escolar.

QUADRO 4. Horários de aula dos grupos escolares João Pinheiro e Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva

G. E. JOÃO PINHEIRO			G. E. ILDEFONSO MASCARENHAS DA SILVA		
<i>Entrada</i>	<i>Saída</i>	<i>Séries</i>	<i>Entrada</i>	<i>Saída</i>	<i>Séries</i>
7h	10h30	3 ^a e 4 ^a	14h	17h30	1 ^a a 4 ^a
14h	17h30	1 ^a a 2 ^a	—	—	—

FONTE: Ferreira (2007, p. 154); elaboração: Marina Baduy

Como mostra o quadro 3, houve divisão de horários entre os dois grupos escolares, mas não sem atritos — como afirmou Nagib Bittar (2009, entrevista): “[...] incomodamos muito o João Pinheiro. Eu acredito que elas reclamavam, e a gente tinha que aceitar a reclamação, era justo”. Pelo que disse a entrevistada e pelos dados do quadro, o turno destinado ao grupo escolar Mascarenhas era o terceiro, após as aulas do João Pinheiro. Nagib Bittar (2009, entrevista) via como justa a reclamação; mas os motivos incluíam algo mais que horário de aula. Disse ela:

Então era uma briga atrás da outra. A caixa d’água era aqui, a diretora do João Pinheiro não queria que fosse aqui, tinha que levar a caixa para lá... O João Pinheiro sempre teve a nata [da sociedade], e nós ficávamos com o resto. Custamos a equilibrar e, quando abriu o segundo grupo, uns saíram do João Pinheiro e vieram porque a tia ia lecionar, não sei quem ia lecionar. Então nós juntamos um pouco, arrastamos um pouco do João Pinheiro, mas o resto era aluno pobre mesmo, eles alimentavam lá com a gente.

A fala da entrevistada sugere que, embora ambas as escolas pertencessem ao estado, o ambiente escolar era marcado por conflitos velados e pela rivalidade. Os motivos do desentendimento incluíam, além da falta do prédio próprio para o grupo escolar Mascarenhas, a diversidade socioeconômica dos alunos, uma vez que o Grupo Escolar João Pinheiro era voltado à elite e o outro, à população sem recursos financeiros. Os conflitos chegaram a um ápice:

Eu já estava na direção. A dona Carmelita que era inspetora, a delegada de ensino. Vou falar nos termos antigos. Ela veio e fechou o gabinete e falou: “ ‘Nagib, eu te dou mês um para você sair, senão eu vou acabar com o Mascarenhas, eu vou fechar a escola’. ‘Dona Carmelita, para onde que eu vou?’” Aí eu chamei a dona Clorinda. A dona Clorinda ainda estava conosco. Dona Clorinda Junqueira, muito sensata, uma mulher de valor. Chamei a Dona Clorinda, chamei a Maria Lucia, as professoras mais antigas [e disse]: “Gente, é pra sair. Tão despejando nós. Como é que nós vamos fazer? Então, vamos sair, procurar casa” e procuramos. Aquela casa onde é o sapateiro ali, tivemos lá. Do capitão, Sapataria do Capitão, olhamos e tal... “Não, não dá”. Procuramos até uma casa de mulheres lá em cima, ‘tava na [rua] 25 com a não sei qual. Fomos lá, tinha uns quartinhos... “Gente, também não”. A diretora do João Pinheiro, a dona Jandira, falou: “Eu vou arrumar pra vocês a casa que era do meu sogro, na 21 com a 18, uma casa antiga” (BITTAR, 2009, entrevista).

Entretanto, Antonio Cardillo, através de um telegrama a Sílvio Leão, com a cópia de um telegrama do Executivo municipal ao governador Bias Fortes, intercedeu em favor do não fechamento do grupo escolar Mascarenhas. Veio a notícia de que não seria fechado. Houve participação da comunidade em favor de sua permanência e continuidade, de modo que a escola foi para outro prédio. No telegrama, nota-se o apelo do prefeito, Antonio Souza Martins, e do presidente da Câmara Municipal, David Ribeiro de Gouveia. A luta começou com as professoras e a diretoria em favor dos alunos e foi seguida pelos gestores públicos, para que não houvesse o fechamento. Afinal, o grupo escolar cumpria uma função social importante ao atender famílias com restrições financeiras severas.

Como se lê no documento, o governador Bias Fortes cogitava fechar o grupo escolar Mascarenhas para instalar o Grupo Escolar Clóvis Salgado, o que criava contradição; afinal, o primeiro necessitava de um prédio. Observa-se o empenho do Poder Executivo municipal e de pessoas idôneas da cidade para impedir essa medida de ser tomada, visto que prejudicaria parte da população. Pela falta de um prédio próprio e — podemos dizer — pela indiferença do governo, o grupo escolar Mascarenhas permaneceu no prédio do Grupo Escolar João Pinheiro por dezessete anos.

Enfim, o grupo escolar sem prédio próprio foi alocado em prédio da avenida 21 com a rua 18. A mudança foi uma vitória a todas as pessoas que ali trabalhavam. Nagib Bittar, então diretora, pediu às professoras o apoio necessário para que, juntas, dessem continuidade ao trabalho escolar, já reconhecido pela comunidade. A escola funcionou no novo endereço até outubro de 1977, pois em 7 de novembro foi inaugurada a sede própria, na rua 10 com avenida 17. A fala de Nagib Bittar (2009, entrevista) revela as tensões dessa situação delicada e que envolveu a presença de outras autoridades junto às representantes da escola, a exemplo do engenheiro da prefeitura, o “doutor Eurípedes Melo”.

[...] nós íamos a Belo Horizonte umas cinco vezes, eu e a vice-diretora, mais uma e outra. A prefeitura mandava a gente com ele. Naquele tempo, a gente ganhava prédio na CARPI, onde a gente ia pedir prédio lá em Belo Horizonte. A gente ia na CARPI pedia, explicava que estávamos sendo despejados... “Mas como é que faz?”. Foi um prédio feito de tanto as professoras amolarem de ir em Belo Horizonte, voltar e pedir. Aí, nos deram o prédio. Agora, o terreno quem nos deu foi o Acácio Cintra, que era o prefeito. Ele doou o terreno para o grupo. Aí [...] já tinha o terreno, começou a batalha pra ganhar o prédio. E ganhamos o prédio! Hoje aumentado com aquela área que nós aumentamos. Fizemos mais quatro salas: duas em cima, duas em baixo, pra poder ter o direito de colocar a quinta série pra frente. Então, no dia da mudança da casa da 21 pra escola nova, eu botei os meninos com as pastinhas saírem cantando pra rua, foi a hora mais feliz da vida. A hora que chegamos, aplaudiram. Quando chovia, querida, não tinha forro, não! O Mascarenhas já tinha trinta anos quando nós ganhamos o prédio, entendeu? Quando nos ganhamos o prédio, eu ainda mandei fazer uma faixa: “Obrigada, senhor governador. Após 30 anos, estamos no prédio próprio”.

A conquista do prédio próprio resultou de muita luta e determinação, também do apoio do então governador do estado, dos prefeitos, de Hélio Benício de Paiva e, em especial, da determinação de professoras e diretoras da escola, dentre as quais: Maria Morais, Pelina da Silva Novais e Nagib Bittar. A escola cresceu e foi procurada pela comunidade, pelo valor das professoras e pela credibilidade da equipe gestora, que muito se esforçou e confiou no desempenho e na educação dos filhos matriculados. Logo, com a consolidação do prédio em sede própria, a demanda por alunos aumentou, assim como a liberdade deles, visto que agora

tinham uma referência na qual práticas e aprendizagens se mesclavam com a luta pelo acesso à escola.

Segundo Mônica Aparecida Leite Moraes (2019, entrevista), filha de Margarida Maria Leite de Moraes, a comemoração dos trinta anos da escola foi na sede campestre do Ituiutaba Clube. Seria o primeiro “jantar árabe” organizado por Nagib Bittar em benefício da escola. Foram servidos quibes assados e crus, pães sírios, charutos de repolho e de folha de uva, pasta de grão-de-bico com molho de gergelim, arroz com lentilhas e grão-de-bico, arroz marroquino com amêndoas, saladas verdes variadas, beringelas assadas com molho terrine; ou seja, um banquete oferecido à sociedade. Todos se empenharam na venda de ingressos para o jantar da escola, oferecido um pouco antes de ter o prédio próprio finalizado, concedido pelo então governador Aureliano Chaves. O jantar aconteceu no primeiro semestre de 1977. A festa foi importante para a comunidade escolar — diretores e docentes, além dos discentes — porque a escola esteve, durante muitos anos, sem acomodações próprias, a ponto de ser despejada e ameaçada de fechamento.

FIGURA 14. Comemoração de trinta anos da Escola Estadual Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, Ituiutaba, MG, 1977



Circunstâncias da comemoração dos trinta anos. Estiveram presentes Pelina Novais, Nagib Bittar, Margarida Maria Leite de Moraes, Lamia Bittar, Nária Chaves, Maria Maia, Diva Franco, Luzia Brandão, Maria Lúcia Aguiar, Lucia Marquez, Bárbara Teresa Moraes e Nali Chaves.

FONTE: arquivo da Escola Estadual Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva

As festas escolares nas escolas públicas foram tanto um ideal de formação de uma identidade escolar quanto um objetivo de construção de concepções de ensino e valorização da escola, dos discentes e dos docentes. Atividades festivas eram momentos de descontração e, nos casos das escolas, formadas pelo ideal republicano de civismo e civilidade. Na sociedade republicana, a festa, sobretudo a cívica, representou momentos de construção do imaginário político e social dos cidadãos, de disseminação de valores: celebrar a conquista do poder pelo povo, o nascimento e o “florescimento” de um novo período (OZOUF, 1976; CARVALHO, 1990). As festas contribuíram para enfatizar a relevância das instituições escolares na sociedade e a disseminação de outros conhecimentos na base escolar. As características de confraternização e alegria eram visíveis nas festas, pois os aprendizes se tornaram responsáveis, com os professores, pelo andamento das festividades; ou seja, assumiram a responsabilidade pelo seu aprendizado, em uma inversão de papéis sociais: aprendizes se tornam reprodutores dos conhecimentos.

Além de celebração, as festas foram circunstâncias próprias de uma sociedade cívica e civilizada. Legitimaram valores aceitáveis, formaram uma “cultura escolar” que se ampliou com atitudes, comportamentos e conteúdos no contexto de uma sociabilidade favorável à educação escolar. Não por acaso, no ideário republicano do final do século XIX, já havia propagação de propostas de festas escolares com o objetivo de instruir a população.

Com efeito, Julia (2001 p. 10) entende a “cultura escolar” como conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar; como conjunto de práticas que permite transmitir conhecimentos e incorporar comportamentos, normas e atividades coordenadas com fins que podem variar de época para época (variar entre finalidades religiosas, sociopolíticas ou de socialização). Por cultura escolar é conveniente compreender as “culturas infantis” (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e outros espaços da escola, afastando-se das culturas familiares. Assim, em diferentes elaborações sobre cultura escolar, as festas são recriadas em momentos variados em que a equipe gestora desejava comemorar, com a comunidade, o desenvolvimento escolar, em que os professores enxergam uma tarefa relevante e em que os alunos veem a oportunidade de valorar a sociedade e seus pares.

3.2 Desempenho e práticas discentes

Como componentes da cultura escolar, as práticas cotidianas das instituições escolares são tratadas como normas e práticas não analisáveis sem se considerar o corpo profissional

chamado a obedecer e cumprir tais normas e práticas; ou seja, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação. Nesse caso, os encarregados eram os professores primários. Como diz Julia (2001, p. 11), além dos limites da escola,

[...] poder-se-ia buscar identificar, em um sentido amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

Dentre tais modos de conceber a aquisição do saber e do desenvolvimento de habilidades, estão os métodos para desempenhar o trabalho escolar propriamente dito, ou seja, do docente e do discente. Um desses modos que penetrou na escola brasileira foi o método intuitivo. Como informa Schelbauer (2003), esse método tem raízes históricas no desenvolvimento de teorias pedagógicas na França; e sua origem se vincula ao declínio do ensino escolástico, no fim do século XVIII. Seus preconizadores, pensadores e educadores incluem Locke, Condilac, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Campe, Froebel, Diesterweg e outros que reconheceram ser essa forma de ensino apropriada para a escola popular, fazendo-se pela via da demonstração sensível, visível e palpável de um modo amável, alegre e prático. Sobre a ideia de intuição e método de ensino escolar, cabe replicar o que disse Schelbauer (2003, p. 9), com base em Buisson (1897): a intuição seria ato “natural” e “espontâneo” da inteligência do homem; ato por que “[...] o espírito apodera-se de uma realidade, sem esforço, sem intermediário, sem hesitação”. O homem age por intuição quando o espírito, “[...] seja pelos sentidos, seja pelos julgamentos, seja pela evidência [...]”, mostra aos olhos a “[...] visão distinta de um objeto”. “Assim a intuição não é uma faculdade a parte, não é algo de estranho e de novo na alma humana. É a própria alma humana percebendo espontaneamente o que existe nela ou em torno dela”.⁵

Na obra *Lições de coisas*, Rui Barbosa (1950, p. 32) assinalou que o valor da observação nos primeiros anos escolares e acompanhada por habilidades a ser ensinadas e desenvolvidas incide na capacidade de a criança aprender:

⁵ Transcrita por Schelbauer (2003, p. 9), eis a definição literal de Buisson: “O método intuitivo, tal como o compreendemos, é aquele que em todo o ensino faz apelo a esta força *sui generis*, a este olhar do espírito, a este ímpeto espontâneo da inteligência em direção da verdade. Ele consiste não na aplicação de tal ou tal procedimento, mas na intenção e no hábito geral de fazer agir, de deixar agir o espírito da criança em conformidade com o que nós chamávamos a pouco de instintos intelectuais”.

A primeira coisa, logo, em que devem por fito mestres e progenitores, no tocante à instrução primária, é cultivar no menino os hábitos de observação acurada, ensinando-o igualmente a agrupar as coisas semelhantes entre si. Esses hábitos — a lucidez no perceber, a fixidez no atender, o escrúpulo no observar, a prontidão no classificar — asseguram a aquisição de novas noções nos anos subsequentes.

Rui Barbosa fundamentou seus pareceres de 1882 no pensamento de Spencer de educar para uma vida completa em uma educação integral, desejando a educação do corpo, do espírito e do sentimento, especificando a educação artística, cívica, econômica, para a saúde, o trabalho e o lar. De acordo com Lourenço Filho (2001, p. 67–8), essa “didática” detém a intuição sugerida por Comenius, praticada por Pestalozzi e Froebel e sistematizada por Herbart.

Duas orientações de Rui Barbosa se conectam com a explicação de Buisson (1897) segundo a citação de Schelbauer (2003, p. 14–5): adultos e crianças têm lógicas diferentes: crianças teriam uma lógica natural; adultos, uma lógica reflexiva. Estes dominam a leitura e veem o mais simples na letra, enquanto àquelas o mais simples está na palavra, no nome das coisas, porque tem sentido e significado. A letra opera no abstrato delas, não tem sentido claro nem é simples. No dizer de Rui Barbosa (1950, p. 420–1):

As palavras, quer proferidas, quer figuradas, simbolizam idéias. Pelo ouvido se comunicam as idéias, que se simbolizam nos vocábulos proferidos; pelos olhos, as que se simbolizam nos vocábulos figurados. Os vocábulos constituem as unidades da linguagem. [...]. Aprende a criança o concreto antes do abstrato; conhece primeiro o todo que as partes. Nas primeiras lições de leitura as palavras são todos inteiriços. A distinção das suas partes, a saber, análise dos seus sons e letras, pertence a uma fase subsequente.

Tendo em vista essas concepções, convém dizer da alfabetização no grupo escolar Mascarenhas. Através do método de separação de sílabas, os alunos aprendiam as primeiras letras; mas era um aprendizado complicado em razão das condições de trabalho das professoras. Careciam de material didático que lhes permitisse entender as práticas escolares do magistério. Mais que isso, enfrentavam obstáculos encontrados na manutenção da escola. Com o passar do tempo e o auxílio da comunidade para manutenção do prédio, passaram a trabalhar com a cópia e o mural, contendo trabalhos gráficos de estímulo à criatividade e imaginação. As cópias eram para treino da escrita. Os desenhos seriam usados para desenvolver a coordenação motora em atos como a forma de pegar no lápis, traçar riscos e fazer circunferências. Também se desenvolveram práticas de aritmética com problemas de

adição, subtração, multiplicação e divisão utilizando atividades do cotidiano com problemas a ser resolvidos.

Mesmo como tais recursos, o trabalho docente nos primeiros anos da escola se sujeitava à precariedade da situação do prédio e à falta de recursos materiais. Cabem aqui as palavras de Nagib Bittar (2008, entrevista):

A gente tinha que escorar as janelas, era uma casa velha e lá nós funcionávamos de manhã, de tarde e de noite. Com 460 alunos nós iniciamos o Mascarenhas, era de nível pobre, era de gente, assim, que não conseguia escola. [...] A merenda saía em uma cozinha amoadinha, muito acanhada. Não tinha um pátio, era debaixo de uma mangueira que elas comiam e eu dava aula de Educação Física. Então era bem elementar a escola. [...] A professora antiga era batalhadora, ela envolvia, assim, com garra... a professora daquele tempo era “mãezona” lá dentro da escola, era aquela pessoa que segurava mesmo.

Como se lê, o magistério como profissão supunha ter o aluno como prioridade não só da formação escolar, mas também da alimentação, pois aprendizagem escolar requer que a criança não tenha problemas de saúde. Como muitos alunos vinham de famílias de condições financeiras limitadas, a escola procurou suprir tal demanda com merenda, dada de forma geral a todos os alunos que quisessem. Segundo a entrevistada (BITTAR, 2009), havia discentes que iam à escola não só por causa do aprendizado, mas também por causa da sopa — a merenda que era servida. Quase metade deles era de famílias com necessidades materiais severas, logo o alimentação escolar motivava a frequência, a despeito do estudo, que ficava em segundo plano. Mesmo que a sopa fosse para alguns alunos, a escola não excluía os demais: todos lanchavam. O relato de um ex-aluno dá indícios dessas circunstâncias:

[...] naquela época, os “meninos da caixa” [que dependiam da caixa escolar] eram os meninos mais pobres. Naquela época... quando nós estudávamos, era tudo misturado, os pobres e os ricos, até a quarta série. Depois, cada um ia para outra escola que quisesse. Então, eu me recordo bem dessa sopa: era um mingau para os pobres, os “meninos da caixa”, que falava naquela época. Mas no final dava para todo mundo a sopa, rico e pobre. Todo mundo comia (W. A. 2011, entrevista).

Essa passagem do relato do ex-aluno reitera a ideia de precariedade e dificuldade por que passava a escola em seus primórdios. Ainda que alguns discentes viessem de um meio familiar de restrições materiais — e outros, não —, o ambiente da escola os igualava em parte, pois todos comiam o “mingau para os pobres”.

O entrevistado disse que teve sua aprendizagem de conteúdos escolares iniciada em casa, pelo pai. Segundo relatou, uma vez que seu pai percebeu que ele havia aprendido certos

elementos da instrução escolar — transmitidos em associação com costumes e valores culturais —, decidiu que era tempo de matriculá-lo numa escola, a contragosto do entrevistado. Este lembrou que gostava de ler e gostava da sopa-merenda, mas não queria ir à escola porque sabia que, lá, seu aprendizado estaria associado a castigos como a palmatória e o “bolo”, então comuns como formas de trabalhar com alunos que tinham dificuldades de aprendizagem.

A preocupação do entrevistado procedia. Sua fala revela o que era ter dificuldades de aprendizagem em meio a discentes que não as tinham. Quem punia os alunos com dificuldades era justamente o discente que se destacava:

Todos os alunos riam de nós, pois tinha um menino [...] que ele sabia tudo. E eu morria de raiva dele. Ele acertava tudo que a professora perguntava. Então, ela punha ele para bater na gente. Ele ficava só esperando, com a palmatória na mão, até cuspiam nela para a dor ser maior. Eu morria de raiva dele. Mas tinha que ser assim: se errasse, apanhava. Isso [com] os meninos pequenos; [n]os maiores a professora batia com a régua (W. A., 2011, entrevista).

Como podemos perceber, os castigos corporais eram predominantes; mais que isso, a violência física se somava à “violência” moral como modos de persuasão e instrumento de opressão e repressão em lugar de qualquer outra pedagogia. Em meio a entraves como esse, o entrevistado disse que estudou até o quarto ano, mas que não quis prestar o exame de admissão para ingressar no Ginásio, pois desejava trabalhar para ajudar o pai na lavoura. Mesmo que tenha se iniciado na instrução escolar pública quando esta não era considerada como deveria, aquele tempo era, também, de um cotidiano de dificuldades econômicas em meio a famílias com restrições financeiras. Dito de outro modo, o entrevistado se via em meio a uma sociedade cuja cultura era de fazer uso limitado da instrução escolar formal. Aprender a ler, a escrever e a calcular bastava para conseguir emprego no mercado local, como se infere de anúncio de emprego publicado no jornal *Folha de Ituiutaba* (1957, 16 set., p. 9), cujo texto especifica as exigências para contratar funcionários para a construção de usina hidrelétrica.

A Empresa Luz e Força Ituiutabana S. A. avisa a quem possa interessar que necessita de três empregados para ajudantes maquinistas. Os candidatos que se apresentarem, além de outros requisitos, devem ser casados, ter até 35 anos de idade, *saber ler e escrever* (grifo nosso).

Assim, ainda que tenha alcançado um estágio de formação escolar que lhe permitia ampliá-la, o ex-aluno entrevistado se viu instado a cessar seus estudos para ajudar o pai. Mas

ele considera que, mesmo tendo estudado pouco, teve oportunidades de ascensão social. O entrevistado desempenhou a função de vereador por dois mandatos em Ituiutaba.

A fala do entrevistado alude ao início da existência do grupo escolar Mascarenhas, isto é, a um tempo de escolarização pública escassa e de famílias sem condições econômicas de manter a prole em escola particular. Nesse sentido, tal fala se alinha na da ex-diretora Nagib Bittar quanto a revelar o cenário do grupo escolar e o esforço do corpo profissional da escola, que trabalhava para superar a precariedade. Além disso, sugere que a escola pública de então pode ser vista como extensão do lar, enquanto a professora seria a mãe e os alunos seriam seus filhos. A “professora-mãe” precisava suprir todas as necessidades da “escola-lar”, o que isenta o Estado de certas responsabilidades e funções. Mais que isso, tal condição impunha às professoras a missão de separar a vida pessoal da vida profissional: separar o carinho pelo aluno no magistério do carinho que se espera de uma mãe no lar.

Tal qual a mãe que se preocupa com o sustento dos filhos, a professora tinha de se ater à manutenção da caixa escolar, fosse com doações próprias ou angariadas em meio a representantes da sociedade. A caixa escolar tinha papel extenso no grupo escolar. Suas funções primárias eram de arrecadação e distribuição de recursos. Seus efeitos incidiam sobre o trabalho do corpo docente e da administração do diretor. Deixar o corpo discente ciente desse recurso era uma forma de sustentar a disciplina em nome do ideal de ordem e progresso a ser construído. Como o Estado não conseguia arcar com todo o ônus que a instrução pública exigia, havia a necessidade de a sociedade fazer o bem para o grupo escolar: a instituição eleita para escolarizar em massa. Como disse Viegas (2012, p. 152),

A criação de tal mecanismo, mantido (em parte) pela sociedade civil, foi uma estratégia do Estado para não comprometer tão intensamente suas finanças, já fragilizadas, na constituição dos grupos escolares, empreitada significativamente onerosa para os cofres públicos. O Regulamento da instrução pública mineira, de 1911, determinava que a criação da Caixa Escolar em grupos era obrigatória e em escolas isoladas, facultativa.

Como profissional da sala de aula, a professora tinha de procurar se desenvolver em seu ofício docente, com propostas de ensino e práticas de aritmética, história, geografia, artes e língua portuguesa. O que era coerente com o conteúdo com que estudantes normalistas estudavam; ainda que o currículo apresentasse falhas, sobretudo no primeiro ciclo da formação Normal. Neste último, as disciplinas estavam distribuídas conforme o quadro a seguir.

QUADRO 5. Distribuição de disciplinas primeiro ciclo do curso Normal

DISCIPLINAS	SÉRIES
Português	I II III IV
Matemática	I II III
Geografia Geral	I
Geografia do Brasil	II
História Geral	III
História do Brasil	IV
Ciências Naturais	I II
Anatomia e Fisiologia Humanas	III
Higiene	IV
Educação Física	I II III IV
Desenho e Caligrafia	I II III IV
Canto Orfeônico	I II III IV
Trabalhos Manuais	I II III
Psicologia e Pedagogia	IV
Didática e Prática do Ensino	IV

FONTE: Xavier (1994, p. 197); elaboração: Marina Baduy

As disciplinas que constavam em todos os anos eram: Português, Educação Física, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico. Assim, priorizava-se mais uma cultura geral, e menos disciplinas de formação pedagógica e didática. Por sua vez, para o segundo ciclo o currículo se diversificava mais, como se lê no quadro a seguir.

QUADRO 6. Currículo do segundo do curso Normal

DISCIPLINAS	SÉRIES
Português	I
Matemática	I
Física e Química	I
Anatomia e Fisiologia Humanas	I
Música e Canto Orfeônico	I II III
Desenho e Artes Aplicadas	I II III
Educação Física, Recreação e Jogos	I II III
Biologia Educacional	II
Psicologia Educacional	II III
Higiene, educação sanitária, puericultura	II III
Metodologia do Ensino Primário	II III
Sociologia Educacional	III
História e Filosofia da Educação	III
Prática do Ensino	III

FONTE: Xavier (1994, p. 198); elaboração: Marina Baduy

Compreende-se que as disciplinas que compõem todas as séries do segundo ciclo mantinham a tendência do primeiro: destinar ao curso Normal um currículo com mais elementos de uma cultura disciplinar geral, e menos da cultura disciplinar específica, ou seja,

pedagógica e didática. Mais que isso, nota-se uma oferta limitada de conteúdos relativos à leitura e escrita. O aprender a ler e a escrever como objeto de ensino no grupo escolar — como base da atividade escolar discente para apreender conteúdos variados — restringia-se à disciplina Português na escola Normal. Nesse sentido, cabia ao professor atuante desenvolver atividades que presumissem a leitura e a escrita em uma proposta pedagógica, também, em disciplinas que não Língua Pátria (no grupo escolar), isto é, também em atividades de Aritmética, História, Geografia, Artes etc. E cabia fazê-lo não só na sala de aula, mas também fora desta.

Com efeito, Antunes (2003, p. 47) salienta a importância de o professor desenvolver práticas de escrita escolar que considerem o leitor — uma escrita com destinatário e finalidades — para, então, decidir sobre o que será escrito; afinal, “[...] a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”. Também Freire (1999, p. 34) se refere a esse ponto ao dizer que “[...] o homem deve aprender a falar sua própria palavra e não apenas repetir a do outro”.

Esses argumentos — de Freire e de Antunes — parecem se projetar no cotidiano da escola aqui considerada como objeto de estudo; ou seja, projetam-se na publicação de um jornal intraescolar. De fato, no grupo escolar Mascarenhas, seu corpo docente se empenhou em desenvolver atividades pedagógicas de leitura e escrita envolvendo sala de aula e outros espaços escolares. Uma medida de tal empenho para estimular a produção escrita e a criatividade discente foi fundar um jornal interno onde foram trabalhados conteúdos cívicos em função de datas comemorativas nacionais e municipais; isto é, que permitiu combinar conteúdos de Língua Pátria com conteúdos de História do Brasil.

3.2.1 O Brasileirinho: *a imprensa do grupo escolar Ildefonso Mascarenhas*

A produção de um jornal na escola pública pode ser vista como estratégia de formação escolar discente (e docente) em prol da formação do cidadão crítico e consciente, participe ativo da consolidação da cidadania. Não por acaso, há quem diga que o jornal na escola e jornal escolar tem sido aliado no incentivo à leitura e à produção de textos; tem sido instrumento pedagógico útil a uma prática bem-sucedida de debate e colaboração. Segundo Gonçalves (2014, p. 4), o jornal é

[...] fundamental na escola por possibilitar muitos caminhos, além de ser sedutor, pois representa a vida no seu cotidiano, dizendo respeito à experiência real [...] O jornal na sala de aula produz um efeito significativo naqueles que participam de sua leitura. Surge a necessidade de se comentar os fatos, de se opinar, trocar ideias, refletir e abrir-se para discussões. Ler uma notícia ou matéria de jornal é também poder olhar um pouco para si mesmo, é o: Eu faço parte de..., ou: Será que isso é mesmo verdade?, ou: Como mudar isso?

O uso de jornais na sala de aula não é fato recente. Desde a década de 1930 tem havido iniciativas nesse sentido (PAVANI, 2007). Um exemplo dessas iniciativas, conforme Adair (1995, p. 123), ocorreu em 1932, quando o jornal *New York Times*, dos Estados Unidos, lançou um programa para a educação: o “[...] *News Paper in Educacion Program*, reconhecido como marco na história dessas iniciativas, através da distribuição sistemática de suas edições nas escolas”. Mas a produção de jornal na escola, segundo Adair (1995), surgiu antes — em 1896 — e noutro país — a França. O iniciador dessa prática teria sido o educador Celestin Freinet, que desenvolveu um método baseado na experiência de vida e que concentrava a vivência de aprendizagem das crianças. Em 1924, ele agregou a técnica da impressão (tipografia) à sua prática docente. Com isso, seus alunos produziam e imprimiam seus próprios textos. O intuito era mostrar que pensassem e articulassem textos em seu mundo, adquirindo consciência crítica e autônoma. O estímulo foi não só a crianças, pois adultos também participaram da jornada de codificar, na prática escolar, uma dimensão de funcionamento da comunicação, qual seja, o jornal impresso (ADAIR, 1995).

No Brasil dos anos 1930 pode-se citar o caso de Anísio Teixeira, do movimento da Escola Nova. Ele acreditava no uso da mídia impressa na sala de aula como fonte de benefícios aos alunos. Isso porque o jornal pode veicular discursos variados, ou seja, uma tipologia textual que permite ampliar o contato com escritos de natureza e função variada, do poema à notícia, dentre outros. Como disse Bakhtin (1992, p. 262):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso.

Essa heterogeneidade dos gêneros do discurso vai do oral ao escrito: do diálogo cotidiano ao relato familiar, à escrita de uma carta, a declarações públicas, dentro de um sentido amplo: declarações sociais ou políticas. Para Faria (2006, p, 12),

A leitura de jornal oferece, ainda, um contato direto com o texto escrito autêntico (e não com textos preparados apenas para serem usados na escola). Desenvolve e firma a capacidade leitora dos alunos; estimula a expressão escrita dos estudantes, que aprendem com o jornal a linguagem da comunicação para transmitir suas próprias mensagens e informações.

Para Alain Choppin (1998), é preciso lembrar que, no mundo contemporâneo, as ferramentas pedagógicas voltadas para a formação cívica foram consolidadas após a Revolução Francesa (1789). Por comportarem elementos e objetivos inconciliáveis, são carregadas de traços ambíguos. A questão passaria pela diferenciação entre instrução e educação cívica, nas finalidades, nos objetivos e nos conteúdos que compõem a escolarização em nome do civismo. Tais atributos oscilam entre a exposição de dados objetivos (instrução) e a preocupação em suscitar a adesão a um sistema de valores (educação). Nas palavras de Choppin (1998, p. 185):

[...] oscila entre dois objetivos dificilmente conciliáveis: por um lado, deve modelar indivíduos de acordo com as normas sociais? Ou dar-lhes uma informação que lhes permita exercer livremente seu espírito crítico na urbanidade? O manual, do autor, que constitui a elaboração concreta dos objetivos de aprendizagem, flutua necessariamente entre duas funções: veicular uma ideologia, um sistema de valores, ou então expor conhecimentos objetivos.

Com efeito, os trabalhos com leitura e escrita foram estimulados pelas professoras com a criação de *O Brasileirinho*, jornal interno ao grupo escolar Mascarenhas. Em sua edição e publicação, foi possível trabalhar questões relativas à formação de cidadãos, desenvolver sentimentos patrióticos, transmitir sistemas de valores e oferecer conhecimentos necessários à vida pública do cidadão, a exemplo da capacidade de se expressar pela escrita. Em certo sentido, a produção do jornal convergia para os livros didáticos e suas formas discursivas: livros de leitura, cartas constitucionais adaptadas e comentadas, contos, poesias, narrativas biográficas... Era amplo o leque de gêneros narrativos que ora privilegiaram temas patrióticos, ora enfatizaram abordagens sobre leis pertinentes à organização política dos países e sobre o civismo como marca da escolarização.

Como jornal interno ao grupo escolar, *O Brasileirinho* publicava textos sobre acontecimentos que ocorriam no interior da escola. Com isso, os alunos podiam ter compreensão dos eventos e se inteirarem de problemas e dificuldades como as da caixa

escolar (FIG. 15). Como é de se supor, o jornal se abria aos alunos como veículo de publicação de seus textos — as redações. As professoras estimulavam os alunos a escrever através de aulas sobre datas comemorativas e assuntos relativos às séries; é claro, também ao que estavam aprendendo.

FIGURA 15. Reprodução de capa do jornal *O brasileiro*, publicado internamente no grupo escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 2, n. 19, junho de 1957)

«O Brasileiro»

Órgão do grupo Escolar Professor «Ildefonso Mascarenhas da Silva»

DIRETOR COLABORADORES GERENTE

José Divino de Souza, 4.º ano Todos os alunos Maria A. Fonsêca, 4.º ano

ANO 11 Ituiutaba, Mês Junho de 1957 Nº 19

NOSSA CLASSE



Em minha classe todos os meus colegas são bons, mas bem diferentes uns dos outros.

A Maria Madalena é muito caprichosa, estudiosa e é sempre a primeira da classe.

O papagaio é a Marlene, que está sempre a falar, e parece que tem formiga em sua carteira, porque ela não pára.

O mais calado da turma é o Eurípedes, que não gosta muito de falar.

Tem também o bicho preguiça que é o Valdemar.

O Jerônimo é um pretinho da cabeça redonda como o côco da Bahia. Ele gosta de tomar conta da sala, apesar de ser bem levado.

Há também a Maria Perguntinha, que vive a perguntar tudo, porque nunca presta atenção: é a Virginia.

Eva e Francisca são duas irmãs que chegam sempre atrasadas.

Trabalho dos alunos: Jeová e Maria do Carmo. — 3.º ano.

Professora — Maria Lúcia.

Posse da nova Diretoria da Caixa Escolar

Realizou-se no dia trinta e um de maio próximo passado, em uma das salas de nosso Grupo, às cinco horas da tarde, uma organizada festinha para a tomada de posse da nova diretoria da Caixa Escolar.

D^a Pelina abriu a sessão, enalteçando a nova diretoria com elogiosas palavras.

Estavam presentes à mesa o representante do sr. Dr. Hélio Benício de Paiva, que foi eleito presidente de honra; o sr. Manoel Agostinho, que proferiu uma belíssima palestra sobre a merenda escolar; a sra. Paulo Valentini; a tesou-

(Continua na última página)

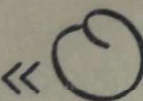
Edição de 1957 do jornal apresentou composição textual discente, guiada pela docente, e notícia sobre mudanças da direção da caixa escolar, com a posse de membros da sociedade e Pelina Novais.

FONTE: arquivo da Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva

Com efeito, *O Brasileirinho* trouxe na capa um assunto importante para o grupo escolar Mascarenhas: a administração da caixa escolar. Afinal, havia uma luta contínua para que atendesse satisfatoriamente à comunidade escolar. Logo, informações sobre eleição e posse da diretoria permitiam aos alunos ter contato mais fundamentado com essa dimensão do grupo escolar; ficavam cientes da importância da caixa escolar como instituição dentro de outra instituição e da importância de sua manutenção. Afinal, a contribuição do estado não era suficiente. Mais que isso, a comunidade escolar tinha a oportunidade de reconhecer os membros da sociedade que encampavam a luta em prol da caixa escolar e do grupo escolar, a exemplo de Hélio Benício de Paiva, presidente de honra, e outros participantes da mesa de honra na posse da nova diretoria.

O trabalho de professoras e alunos demonstrava o esforço e a capacidade aplicados no labor pedagógico; ou seja, a luta contínua dos corpos docente, discente e administrativo para consolidar o grupo escolar Mascarenhas como relevante e conceituado. Fosse em salas de aula ou espaços abertos como o pátio, era importante estimular a criatividade e a imaginação como caminhos para o aprendizado e o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, *O Brasileirinho* vinha prestigiar tais esforços, de modo que sua publicação se imbricasse nas atividades pedagógicas de sala de aula quando os alunos tinham seus textos publicados no jornal. Esse labor fica patente em edição do jornal que homenageou as mães. A capa, como mostra a figura a seguir, trouxe texto de uma aluna orientada pela professora.

FIGURA 16. Reprodução de capa do jornal *O brasileiro*, publicado internamente no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 2, n. 18, abril e maio de 1957)

« Brasileiro»

Órgão do grupo Escolar Professor «Ildefonso Mascarenhas da Silva»

DIRETOR	COLABORADORES	GERENTE
José Divino de Souza, 4.º ano	Todos os alunos	Maria A. Fonsêca, 4.º ano

ANO 11	Ituiutaba, Abril e Maio de 1957	Nº 18
--------	---------------------------------	-------

VINTE E CINCO DE MAIO

A' Mamãe

(Composição)

Já todos devem saber que o Dia das Mães se comemora no segundo domingo de maio.

Hoje, com muita satisfação, vou fazer uma composição sobre a minha querida mãezinha.

Minha mãe é a coisa melhor do mundo; não há nada melhor que a nossa mãe. Quando me lembro que foi minha mãe que cuidou de mim desde pequena; que perdeu sono olhando-me quando me encontrava doente; quando me lembro que ela ficava à cabeceira de nossa cama, pesarosa de ver-nos doentes; quando me lembro que foi ela quem me ensinou a dar o primeiro passo, sinto então uma grande gratidão. Por isso, tudo que faço para minha mãe é pouco, e penso que nunca hei de pagar o que ela fez e há de fazer por mim.

A nossa mãe é a rainha do lar: bondosa, paciente e alegre, vive para o bem-estar da família.

Todos os dias peço a Deus que ajude a minha mãe.

No dia das mães quero dar-lhe um ramallete de rosas, porque não posso dar-lhe um presente caríssimo. Se pudesse dar-lhe-ia de todo coração, porque nada recompensará o que ela tem feito por mim: só o amor, a obediência e o respeito, poderão fazê-la feliz.

Sebastiana Ribeiro da Silva
5º ano - Profª. Maria Lúcia.

Comemoramos nesta data, o aniversário de nossa mui querida diretora. D.ª Pelina Novais.

Devemos festejar este grandioso dia, com muita pompa e alegria.

Colegas, nunca devemos nos esquecer desta grande data, 25 de maio e, nesse dia, o Grupo «Mascarenhas» estará em festa, homenageando a nossa bondosa diretora.

Estamos preparando um auditório para oferecer à D.ª Pelina, porque nós a estimamos muito.

D.ª Pelina é muito boa para nós e é amiga de todos.


Ela visita nossa classe diariamente, dando-nos bons conselhos.

Quando ouço sua voz, advertindo ou aconselhando, sinto um desejo imenso de ser boa.

D.ª Pelina, nós, alunos e professoras, por intermédio de «O Brasileiro» a cumprimentamos, formulando-lhe votos de felicidade eterna.

Salve 25 de maio!

Ina Teodoro de Almeida
4.ª série primária
Profª Nadir Gomes da Silva



Dia das Mães

Este é, mães, o vosso dia.
- Vêde que luz! que alegria,
Que riqueza, em cada lar!
O filho humilde - o mais pobre
Hoje de glórias se cobre,
Na glória de vossos olhos!

FONTE: Arquivo da Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva

A aluna Sebastiana Ribeiro da Silva, do 3º ano primário, sob a guia da professora Maria Lúcia homenageia as mães e as descreve como as rainhas do lar. Ela considera sua mãe ao lhe oferecer um ramalhete de rosas e pedir a Deus que a proteja. Então rememora seu carinho e as atenções na saúde e nas doenças. As homenagens às mães no jornal do grupo escolar eram, simbolicamente, homenagens às professoras, consideradas como segundas mães dos alunos pela comunidade escolar.

FIGURA 17. Reprodução de capa do jornal *O brasileiro*, publicado internamente no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 8, n. 35, maio e junho de 1961)



FONTE: arquivo da Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva

Além dessas homenagens, a aluna Ina Teodoro de Almeida, do quarto ano e tendo a professora Nadir Gomes da Silva como mestra, homenageou a diretora Pelina Novais como mãe pelo seu aniversário, em 25 de maio, em sintonia com o mês de comemoração do Dia das Mães. A aluna salientou o carinho dela pelos alunos, em que se mostra como verdadeira mãe de todos da comunidade escolar, advertindo quanto a atitudes corretas e estabelecendo um exemplo para a aluna, que desejou ser uma pessoa boa como a diretora. Essa atividade da aluna mostra o papel das diretoras e professoras entremeado de atitudes que aludem à primeira educadora: a mãe.

Com efeito, o trabalho das docentes em torno da celebração do Dia das Mães consistia em explicar como surgiu a data e sua importância. Afora a comemoração do Dia das Mães, foi marcante em *O Brasileiro* o enfoque na vida de personagens tidas como importantes na história do Brasil. O passado é contado de modo a delinear a identidade nacional, moldada pela regularidade e linearidade de práticas de civismo. De fato, desde o início do período republicano as comemorações cívicas passaram a ter destaque dentro das escolas. Souza (1998, p. 241) quando analisa os grupos escolares paulistas nos primeiros anos após a Proclamação da República, afirma que a escola primária

[...] passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. Festas, exposições escolares, desfiles de batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava ainda maior visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados.

As festas constituíram momentos em que os grupos escolares eram divulgados ou apresentados à população; momento oportuno para construir uma imagem positiva da escola pública em meio à sociedade. As comemorações reuniam não só famílias de alunos e comunidade escolar, mas também autoridades e imprensa. Com o tempo, as festas escolares se tornaram “[...] 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” (SOUZA, 1998, p. 259). Nesse sentido, datas comemorativas da história do Brasil foram assunto do jornal do grupo escolar Mascarenhas. Uma das datas mais emblemáticas era o Dia da Independência, 7 de setembro.

FIGURA 18. Reprodução de capa do jornal *O brasileiro*, publicado internamente Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 7, n. 36, agosto e setembro de 1961)



FONTE: arquivo da Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva.

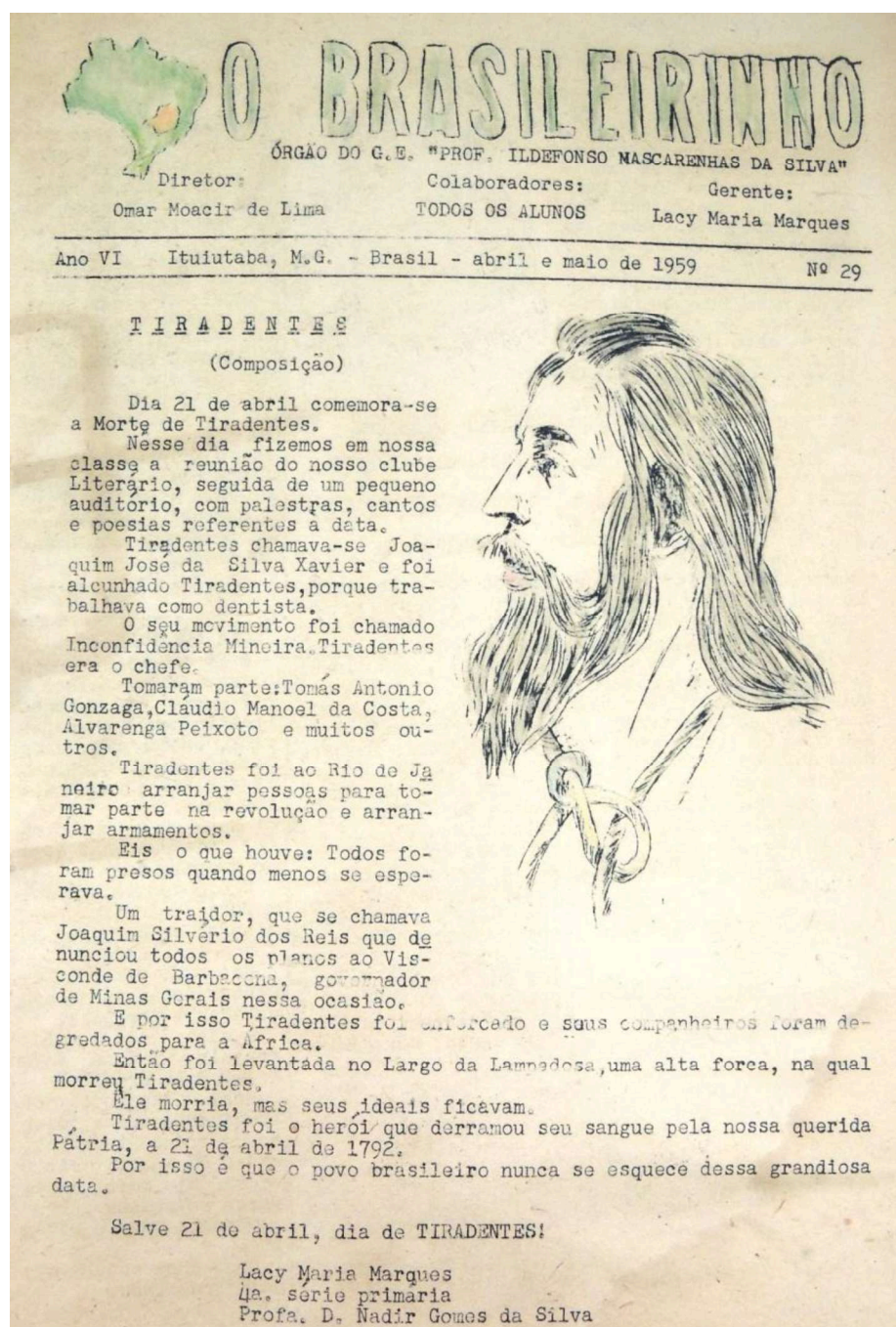
O jornal demonstra, então, o esforço das professoras em tratar da separação do Brasil do reino de Portugal para se tornar uma pátria autônoma. O texto reproduz a narrativa tradicional do grito de dom Pedro, enquanto o desenho alude à iconografia criada em torno de do príncipe regente montado em um cavalo. Essas referências revelam o trabalho de rememorar a formação do país com um olhar de civismo, de amor à pátria e de entendimento, do respeito e da compreensão dos símbolos pátrios; sobretudo, de reprodução de discursos cristalizados no senso comum.

Com efeito, no trato da história dos percursos de formação do país como elemento importante, convém replicar o que disse Catani e Nogueira (1998, p. 29):

Pensa-se que as próprias práticas profissionais dos indivíduos [...] devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentaram ao longo de seu desenvolvimento. Quais as conexões existentes entre essas histórias de formação e as práticas que escolhem para dar respostas ao “como fazer” de seu trabalho? Questões dessa natureza podem e devem se multiplicar caso se queira compreender as especificidades do ofício. A transformação produtiva dos saberes e práticas de formação, no meu entender, deve necessariamente incluir processos de reflexão e autoconhecimento que reconstituem os itinerários individuais de desenvolvimento.

De fato, o enfoque em datas cívicas criava condições para o professorado explicar fatos da história brasileira, trabalhar a mistura de portugueses com indígenas e africanos. Tais assuntos entravam nas tarefas de docentes, que utilizavam a geografia e a história para ensinar sobre o país, o estado de Minas Gerais e outros estados, sobre o início da cidade de Ituiutaba e sua transformação; e vice-versa. Nesse sentido, outro exemplo de tentativa de conscientização histórica — e de cidadania — estimulada em textos de *O Brasileirinho* aparece como composição de uma aluna sobre Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes.

FIGURA 19. Reprodução de capa do jornal *O brasileiro*, publicado internamente no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 6, n. 29, abril e maio de 1961)



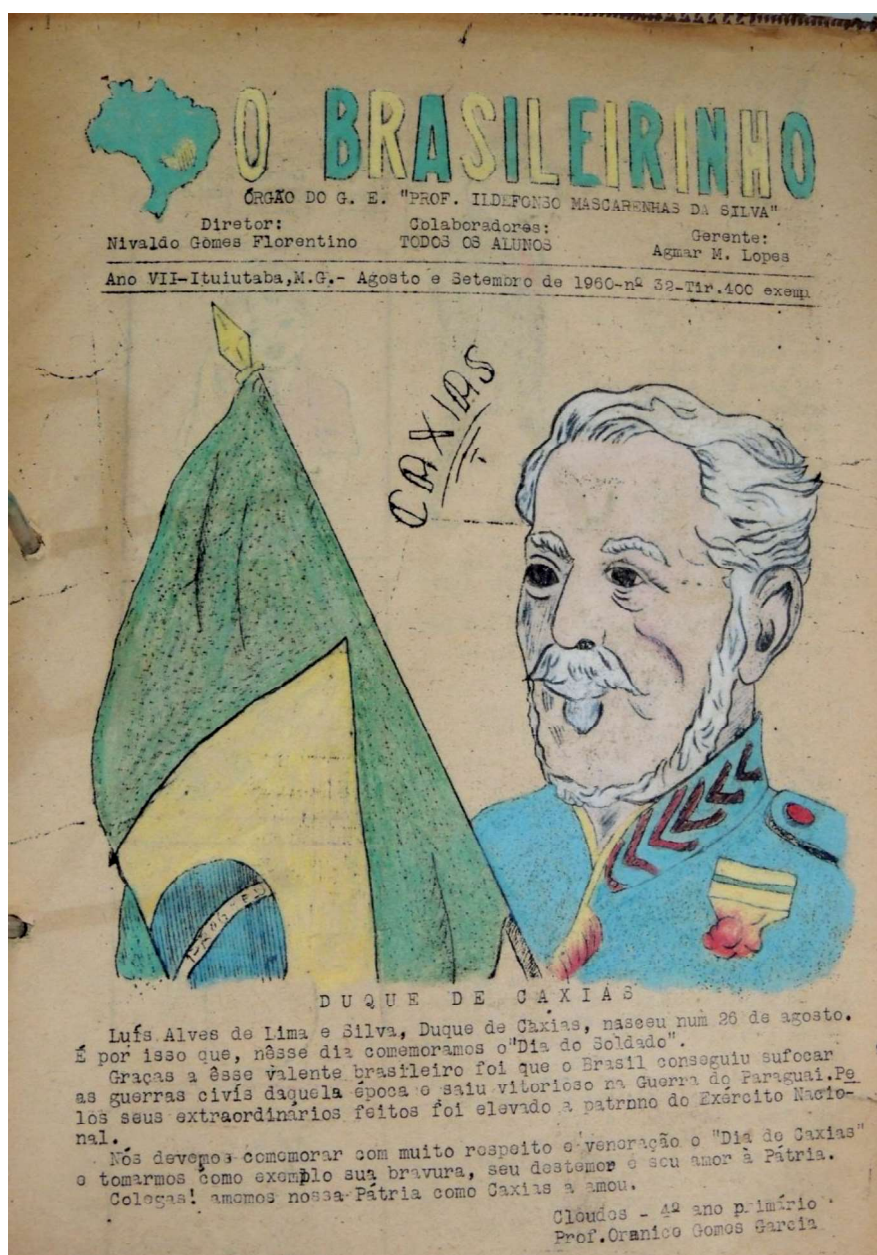
FONTE: arquivo da Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva

Como se lê, Tiradentes foi homenageado na composição da aluna Lacy Maria Marques, sob supervisão da professora Nadir Gomes da Silva, do 4º ano primário. A aluna rememora a Inconfidência Mineira, a exemplo dos componentes do movimento, e o fato de Tiradentes ser aquele que assumiu a culpa e morreu por isso. O relato enaltece a figura do inconfidente como mártir e honra o dia de sua morte, cuja data seria importante como indicadora de um heroísmo

instituído na República, pois, até a proclamação desta, ele era considerado um traidor. Como composição, o texto da aluna revela os vínculos do jornal com a sala de aula, pois a redação era atividade de sala de aula que se inscrevia no caderno de anotações dos alunos; ou seja, a atividade de composição era o que se conhece hoje como atividade de redação.

Ao mesmo tempo, havia homenagem a personagens da história tidos como heróis. Dos exemplos mais conhecidos, está o duque de Caxias.

FIGURA 20. Reprodução de capa do jornal *O brasileiro*, publicado internamente no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 7, n. 32, agosto e setembro de 1960)



FONTE: arquivo da Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva

A homenagem ao heroísmo do patrono do Exército — duque de Caxias lutou na Guerra do Paraguai — foi feita no texto da aluna Cláudia, do 4º ano, orientada pelo professor Oranico Gomes Garcia. Como se sabe, o dia de nascimento do duque — 25 de agosto — foi designado como o Dia do Soldado. Assim, a homenagem prestada pelo jornal *O Brasilerinho* ajudava a solidificar a memória nacional em torno dos “heróis” da pátria seguindo um ideal de inculcar o civismo nos valores a ser apresentados e estimulados pelo grupo escolar em suas atividades pedagógicas.

Com efeito, como se lê em Catroga (2001, p. 27) — que cita Benedict Anderson —, a liturgia cívica da recordação se projetou na formação discente e na prática docente. O objetivo do estudo das realizações de certos personagens continuou na formação de indivíduos aptos a reproduzir o discurso em torno de atos heroicos, de modo a inseri-los no imaginário. Como liturgias de recordação, os relatos biográficos

[...] existem sempre uma tensão entre cordialidade, ou melhor, entre afectividade e conhecimento, bem como memória e normatividade, antíteses que tendem a resolver-se através de mensagens; e estas actuam como correntes pulsionais que agem como deveres.

Também Vieira (2012) considerou a ideia de civismo e instrução. Ele analisa a presença do conceito ciceriano de história em dois manuais escolares de educação cívica publicados entre o fim do século XIX e o começo do século passado. Precisamente, ele investiga a dimensão da *História Magistra Vitae* elaborada nas comemorações da proclamação da República. Seu enfoque incidiu nas obras *História do Brasil ensinada pela biographia de seus heroes (ensino cívico)* — livro para as classes primárias, publicado por Silvio Romero em 1890; e *A história de São Paulo pela biografia de seus nomes mais notáveis*, publicado por Tancredo do Amaral em 1895. Segundo Vieira (2012, p. 329) o livro de Amaral foi produzido no contexto dos problemas engendrados após a afirmação da ideia de República federativa. Nesse sentido, seu manual pode ser entendido como estrutura “estruturada e estruturante” — termo de Pierre Bourdieu, conforme esclarece Vieira — de um civismo de coloração provinciana.

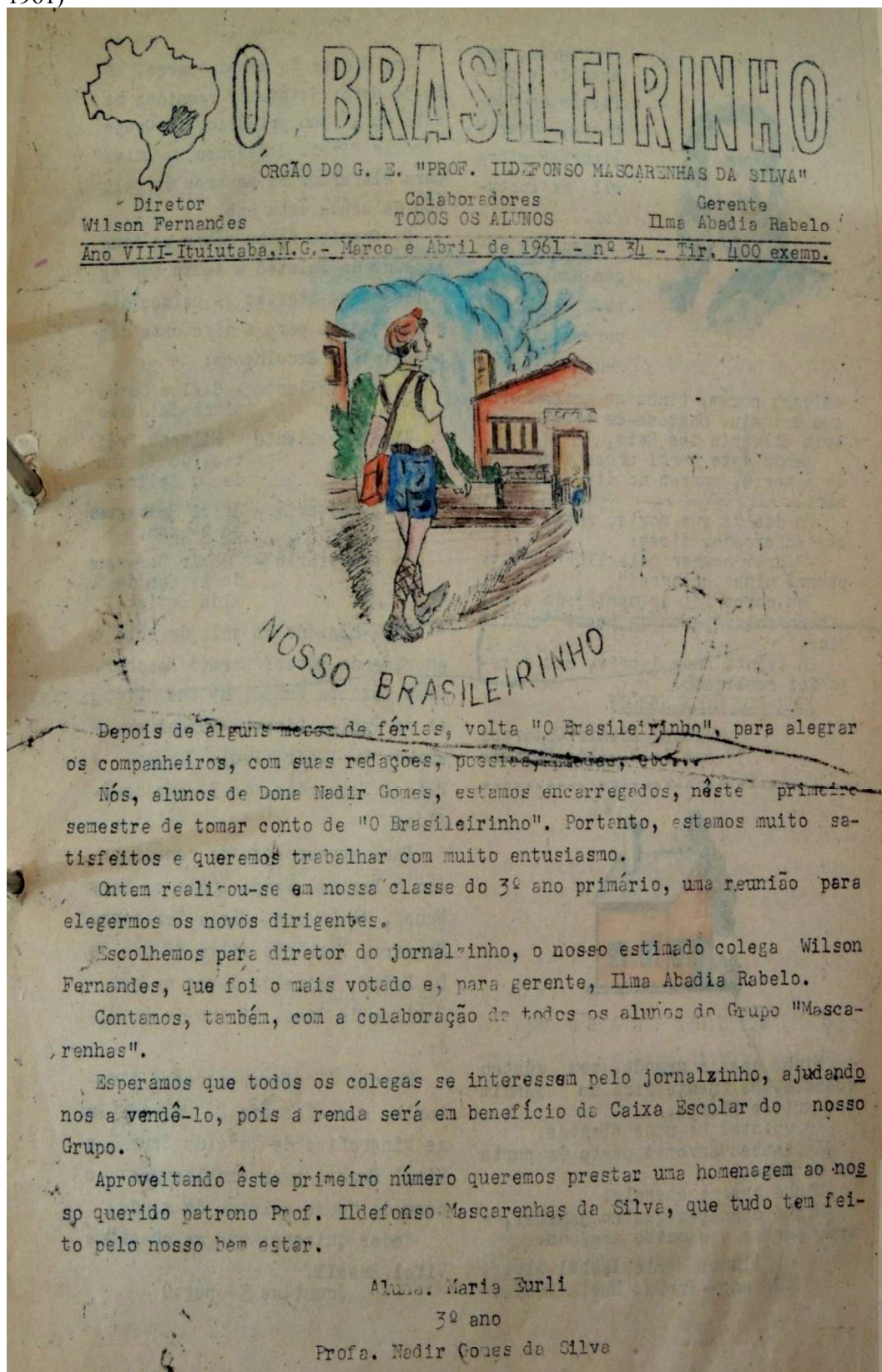
A educação cívica se centrava em biografias de republicanos paulistas, portanto, correspondeu a representações cívicas regionais, face da cultura política que se articulava em torno da política dos governadores. Também Catroga (2001, p. 58) se alinha nesse raciocínio ao dizer que o cientificismo do fim do século XIX e início do século XX — ou seja, o positivismo — sugeriu que

[...] o estudo do passado (ou de um certo passado) seria condição fundamental para se entender o presente e se perceber a direção do futuro. [...] os ritos de recordação, nos quais se inserem biografias de heróis nacionais, cumprem funções criadoras de sociabilidades. A biografia dos vultos considerados mais importantes insere o exemplo da ação no ato de recordação.

A ênfase e necessidade de apostar no civismo, no patriotismo e em heróis republicanos deixam entrever um regime republicano estabelecido, porém ainda instável; ou seja, ainda dependente de tentativas de estabilização política, sobretudo pela ascensão dos republicanos paulistas ao comando do governo federal. Desde a publicação da Constituição de 1891, a institucionalização da República permanecia latente ante as ações militares, jacobinas e oligárquicas regionais (força econômica e política). Tudo impedia a estabilidade do novo regime.

A presença do jornal *O Brasileirinho* como veículo da voz dos alunos e para lhes dar visibilidade na comunidade do grupo escolar Mascarenhas foi tal que mesmo a paralisação da publicação motivava a produção escrita deles, como se vê na figura a seguir. O título do texto salienta a relação que os alunos mantinham com o jornal: era o jornal deles, feito por eles; era o “nosso jornal” — como anotou a aluna Maria Burli, do terceiro ano, cuja mestra orientadora na composição era Nadir Gomes da Silva. Seu texto salienta a alegria de retornar à escola após as férias; sobretudo, revela o envolvimento com a produção e administração de *O Brasileirinho*. O texto da capa se refere à eleição de nova diretoria, com votação, e frisa a importância das colaborações, assim como a importância de que o impresso fosse vendido. Afinal, o valor arrecadado com a venda seria destinado à caixa escolar. Disso se infere que, uma vez cientes dos fatos associados com o grupo escolar como instituição, os alunos tendiam a se comprometer com a causa de ajudar; e uma forma de fazê-lo estava na venda do jornal. Tentar fazer *O Brasileirinho* circular era tentar fazê-lo chegar à comunidade escolar e à sociedade em geral, de modo que desse visibilidade ao grupo escolar e a suas demandas.

FIGURA 21. Reprodução de capa do jornal *O brasileiro*, publicado internamente no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva (ano 8, n. 34, março e abril de 1961)



FONTE: arquivo da Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva

Contudo, a difusão do grupo escolar Mascarenhas em meio à sociedade ituiutabana contava com outros vetores; dentre estes, estavam os desfiles cívicos em datas comemorativas, assim como nas formaturas. Nesse último caso, a imagem transmitida era de uma escola que cumpria seu compromisso social: formar a prole das famílias que acreditavam e demandaram o grupo escolar como instituição necessária, pela qual valia a pena lutar.

3.3 Desfiles e formatura: modos de civismo e celebração

Segundo Roberto da Matta (1997, p. 54), o tempo do Dia da Pátria acentua a ruptura com a colônia em nome de uma maioria política. Seria um rito histórico de passagem, que recria um momento glorioso do passado; em especial, marca a passagem de um mundo colonial para um mundo de liberdade e autodeterminação. Desse modo, “[...] os eventos históricos e empiricamente registrados são tomados como paradigmáticos e os personagens que o engendraram, como heróis nacionais oficiais”. Os desfiles cívicos mostravam uma participação significativa da comunidade escolar; e participar das comemorações cívicas da escola, ser membro da banda ou da fanfarra, ser componente de carros alegóricos e ou ser balizas, tudo significava, para os alunos, ficar em uma posição de destaque, de prestígio e de reconhecimento. Cabem aqui as palavras de Sacristán (2002, p. 119):

Ser reconhecido como alguém que é importante para o outros é um vínculo essencial para a integração no espaço social, além de ser uma necessidade básica do sujeito. Trata-se de um laço social cuja transcendência podemos ver em diferentes níveis: desde a carência que supõe a falta de aceitação da pessoa nas relações face a face até a carência que pode ser produzida nos vários âmbitos de atividade social em que, potencialmente, a participação do indivíduo pode ser motivo para a sua realização.

Nesse sentido, os desfiles cívicos contribuíram para salientar tal passagem quando se pensam naqueles que ocorriam na data de 7 de setembro, quando se celebra a independência do Brasil; e o grupo escolar Mascarenhas não ficou alheio a tal condição, sobretudo ante sua condição de instituição republicana. A figura a seguir capta momentos distintos do desfile de alunos. As imagens os mostram reunidos para se posicionarem em pelotões e iniciar o desfile pelas ruas do Centro de Ituiutaba, assim como mostram um grupo de discentes já desfilando.

FIGURA 22. Alunos do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva reunidos para participar de desfile cívico



Os professores de Educação Física eram responsáveis pelo treinamento dos alunos para que pudessem marchar com elegância e civismo. As professoras colaboravam no alinhamento dos pelotões e nos uniformes, sempre impecáveis.

FONTE: arquivo da Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva

Nota-se que os alunos portavam bandeiras da escola para ser mostradas às pessoas e autoridades no palanque. As bandeiras criavam um cenário de grandeza no desfile. “[...] bandas e fanfarras escolares oportunizam o aprendizado de um instrumento musical, integram o estudante no ambiente escolar e contribuem para a imagem institucional” (CAMPOS, 2008, p. 103).

Desfilar no dia 7 de setembro era um ato de lealdade à pátria. Os desfiles eram admirados pela população, que os aplaudia e comentava. A reverência era feita a políticos no palanque, montado em lugar privilegiado: à frente da prefeitura, onde ocorriam os desfiles. Antes e durante a passagem das escolas, um comunicador informava sobre o desfile, parabenizando escolas e elogiando autoridades presentes.

A fanfarra, com muitos ou poucos instrumentos, sempre estava presente nos desfiles. Geralmente, os pelotões de fanfarras das escolas eram os mais esperados pela população. Para conseguir harmonia, os alunos precisavam ter “obediência”, valor frisado pela escola na organização dos pelotões: obedecer à hierarquia sem questionar. Nos desfiles, construir a obediência era uma prática significativa, pois só eram escolhidos para representações especiais, para participar da fanfarra os alunos que se dedicassem aos ensaios. Bom aluno quem seguia a ordem por amor à pátria e quem cumprisse as regras escolares.

Aos poucos, as festas escolares como aquelas relativas aos desfiles se tornaram “[...] 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” (CAMPOS, 2008, p. 259). Esses momentos de festividades se constituíam como rituais nacionais, em que “[...] toda a sociedade deve estar orientada para o evento centralizador daquela ocasião, com a coletividade ‘parando’ ou mudando radicalmente suas atividades”, como disse Da Matta (1997, p. 46). Segundo esse mesmo autor, tais momentos solenes e formais eram eventos situados fora do dia a dia rotineiro — portanto são especiais — e presumidos — portanto, construídos pela e para a sociedade.

Outro elemento ligado a festas escolares no grupo escolar Mascarenhas foram as formaturas dos alunos, sobretudo para estimulá-los a prosseguir nos estudos (FIG. 23). Era o momento de valorizar o esforço em quatro anos de estudo e aprendizado. As professoras e a diretoria se desdobravam na organização das cerimônias, convidando pessoas destacadas do setor público e do setor privado, tais como empresários e damas da sociedade.

FIGURA 23. Ocasões de formatura de turmas no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva



Fotografia do topo retrata a turma de formandos de 1958; a fotografia do meio exhibe a turma de 1956 e a de baixo mostra a de 1950. A pose das pessoas parece repetir a formação em que os homens ocupam posições centrais em meio ao grupo.

FONTE: arquivo da Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva — fotógrafo não identificado

Mais que um momento festivo de fim de ano, a formatura era como que um encerramento de todas as atividades do grupo escolar; era a demonstração do compromisso de docentes, discentes e equipe dirigente do grupo. Trabalhava-se, também, para que os colaboradores da caixa escolar, muitas vezes convidados como padrinhos da turma, pudessem se certificar do destino de suas doações e da responsabilidade da comunidade escolar. Os alunos formandos eram homenageados pelo padrinho ou pela madrinha; e um deles era escolhido para ser o orador da turma. Seu discurso era orientado pela professora, que também ensinava a forma correta de pronunciar as palavras. Os pais eram convidados a participar da formatura, sendo também homenageados pelo corpo docente e pela equipe gestora, pela contribuição para o sucesso dos filhos.

Com efeito, a formatura é um momento importante no funcionamento das instituições escolares. É referência de comprovação de atos pedagógicos de sucesso processados em seu interior. É o momento final de um processo de formação, significando uma graduação. Como disse Werle (2005, p. 3), a formatura é o reconhecimento público de um avanço na escala escolar que diferenciava os que a obtiveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir para a escrita a história do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva pressupôs remontar a análise aos tempos de sua formação, ou seja, ao contexto histórico do país, de Minas Gerais e de Ituiutaba. Contexto este de edificação da escola pública em nome da escolarização em massa. Edificação esta que não ficou incólume a muitas dificuldades. No caso desse grupo escolar, os entraves puseram em risco a sua existência. Mas a reunião de muitos esforços — dos corpos docente, discente e administrativo, bem como com apoio da comunidade escolar e da sociedade em geral — conseguiu superar as dificuldades. A luta se traduziu na consolidação de uma escola pública que se projetou como importante para elevar os índices de alfabetização em Ituiutaba — logo, em Minas Gerais.

Com efeito, alfabetizar a população foi preocupação central na pauta de problemas que os republicanos almejavam resolver em prol do desenvolvimento econômico. A instituição do republicanismo como sistema político em 1889 teve efeitos mais visíveis sobre a educação com a instituição do grupo escolar: modalidade de escola à qual se atribuiu propósitos ambiciosos, tais com formar uma cultura escolar que civilizasse ainda mais o país. Tal propósito passava pelo combate ostensivo ao analfabetismo da população, que era superior a 80% na virada só século XIX para o século XX. Ideais de civilidade se alinharam nos fins da instrução escolar pública.

O grupo escolar surgiu na capital de São Paulo. A partir dos anos 1910, difundiu-se país afora, entrelaçando-se com os ideais republicanos. Os grupos escolares — como o nome indica — reuniram as chamadas escolas isoladas e, ao fazê-lo, estabeleceram elementos que perduram, a exemplo da seriação e direção escolar, dentre outros que compunham a instrução pública como a figura do inspetor escolar. Mais que isso, essa modalidade de escola passou a demandar um corpo docente com formação pedagógica, então oferecida pelas escolas normais, as quais passaram a ter uma função central: ampliar o número de docentes no país. E passaram a fazê-lo de modo que o trabalho docente supunha cuidar da formação discente tendo em vista demandas várias da infância, como alimentação e higiene. Dito de outro modo, combater a ignorância em nome de um futuro melhor para todos era, também, inculcar valores que caracterizavam o ideário republicano: civilizar a nação para situá-la no patamar de nações mais desenvolvidas tomadas como exemplo do que a educação poderia fazer: fortalecer a economia e a cultura, suprir demandas, gerar desenvolvimento; numa palavra: oferecer a

todas as camadas da população oportunidades de ascensão social e de melhorar suas condições de vida.

A expectativa era que o grupo escolar — instituição republicana por excelência — se projetasse como instituição de ensino modelar em razão das inovações; também em virtude do fortalecimento e da sedimentação dos ideais da República. A contribuição do grupo escolar para tal presumia incluir, no cotidiano de seu funcionamento, um cotidiano de formação em que a instrução era prioridade em suas ações não necessariamente pelos fins pedagógicos; e sim pelos fins de desenvolvimento e engrandecimento do país. Com efeito, a República prescreveu aos grupos escolares a tarefa de criar práticas que refletissem valores como ordem e civilidade, trabalhados como forma de controle e valorização de condutas e comportamentos desejáveis, da disciplina, do civismo e do patriotismo. Disciplinas curriculares como Língua Pátria, Práticas Aritméticas, Geografia, História e Ciências — ministradas segundo o método intuitivo — buscavam formar o aluno através do respeito a símbolos nacionais, a personagens de projeção na história do Brasil — heróis e mártires —, da reiteração de imagens associados com “trunfos” do país — como a luta pela independência e outros —, de valorização da escrita e da leitura pelo corpo docente.

Como renovação da escola pública, os grupos escolares foram instituições tipicamente urbanas. Sua instalação trazia mudanças ao perfil das cidades, em parte pelos prédios — com condições de higiene, com salas separadas por séries e faixa etária, com professores formados, com direção e vice-direção e inspetores (prédios que se destacavam na feição arquitetônica da urbe); em parte pelo público que tais escolas atraíram, incluindo crianças do meio rural cujas famílias viram na cidade condições mais palpáveis de escolarizar a prole.

Entretanto, criar um grupo escolar exigia custos para edificação e manutenção, que o governo federal achou por bem passar aos municípios e estados. Assim, houve casos em que o grupo escolar marcou a cidade não pela existência de prédios de destaque na paisagem urbana; mas pela ausência de prédios. O grupo escolar era criado, porém sua criação não pressupunha necessariamente existir um prédio próprio onde pudesse funcionar. Foi esse traço que marcou a instituição do segundo grupo escolar de Ituiutaba, MG, em 1947, assim como revelou contradições na cidade.

Dentre outros pontos, a obtenção de prédio próprio para o Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas foi objeto da luta do corpo docente e das diretoras. Também a caixa escolar — seu fortalecimento — foi alvo de esforços da comunidade intraescolar e extraescolar, dada a ausência do Estado no financiamento da escola. De fato, como responsabilidade dos municípios, a manutenção do grupo escolar concorria com outras

demandas orçamentárias. Em municípios que passavam por dificuldades financeiras, essa concorrência era acirrada. Contudo, o caso de Ituiutaba era de economia pujante em razão da rizicultura. Daí a ideia de contradição entre desenvolvimento econômico ascendente e falta de financiamento da escola pública, sobretudo do grupo escolar Mascarenhas.

Nessa contradição — de economia pujante *versus* analfabetismo elevado —, a escolarização de crianças de famílias sem recursos financeiros ficava na dependência da caixa escolar para suprir certas demandas, inclusive alimentares. Por sua vez, a caixa escolar dependia de estratégias para levantar recursos que permitissem cobrir despesas da escola. Uma medida era procurar unir esforços da comunidade escolar, de membros da sociedade e do setor político municipal para arrecadar fundos. Nesse aspecto, articulam-se interesses da esfera do privado — pessoas e setores da sociedade ituiutabana envolvidos e comprometidos — em uma causa que era da esfera do público. Apresentavam-se pessoas de projeção cultural, profissionais liberais de conduta ilibada, que participavam dos problemas do grupo escolar, auxiliando na solução e sendo eleitos perante a comunidade escolar.

Com efeito, dificuldades de manutenção levaram aqueles que zelavam da caixa escolar a angariar doações, a fazer festas e bailes beneficentes. O que se arrecadava era revertido em ações como merenda escolar, uniformes e material escolar. Daí a importância que se atribui à caixa escolar na estrutura escolar, pois permitia ao grupo escolar cumprir sua função de vetor da escolarização a toda a população, e não apenas aos que podiam arcar com custos mínimos. Como tal, o grupo escolar Mascarenhas pôde se projetar como escola indispensável à cidade.

De fato, o grupo escolar Mascarenhas já foi objeto de outros estudos cujos achados e resultados foram aqui reiterados. Mas entendemos que um objeto de estudo tão complexo como o passado de um grupo escolar não se esgota em um estudo, em dois estudos ou em mais. Parece-nos que sempre há caminhos para revisitá-lo, seja porque aparecem fontes que não estavam disponíveis aos primeiros pesquisadores, seja porque estes não tiveram acesso a certas fontes disponíveis. Nesse sentido, a pesquisa descrita nesta dissertação acrescentou elementos ao *corpus* de estudos já feito. Seus achados vêm ampliar a escrita de tal história.

Um elemento de destaque foram certas práticas pedagógicas desenvolvidas. Na condição de escola com dificuldades como a falta de prédio próprio, financiamento e materiais didáticos, o grupo escolar Mascarenhas se projetou, em grande medida, mediante atividades pedagógicas; ou seja, a projeção derivou do trabalho professorado e diretoras. Era preciso se esmerar no trabalho docente, de modo que os alunos pudessem ter contato com os conteúdos disciplinares de forma criativa. A criatividade se mostrou na oferta de espaços para que alunos escrevessem e tivessem seus textos publicados em um jornal interno, que

possibilitava explorar conteúdos disciplinares associadamente com o trabalho de sala de aula; aluno e professor podiam trabalhar em conjunto na redação de textos que seriam publicados no jornal. Mais que isso, o jornal interno serviu ao propósito de conscientizar o alunado e a comunidade escolar das dificuldades da escola, bem como de contribuir para levantar fundos; afinal, o jornal era vendido em prol da caixa escolar.

De 1947 a 1961, o Grupo Escolar Professor Ildfonso Mascarenhas da Silva passou da condição de escola sem prédio para a condição de escola que, mesmo com dificuldades, contribuiu para ofertar ensino público a uma parcela da população carente de escola pública; passou da condição de escola com carências à escola que superava os entraves com criatividade. Mesmo funcionando de forma improvisada e precária, ajudou a desenvolver a cidade de Ituiutaba ao ajudar a mitigar o analfabetismo.

REFERÊNCIAS

- ABIKO, Alex Kenya; ALMEIDA, Marco Antônio Plácido de; BARREIROS, Marco Antônio Ferreira. *Urbanismo: história e desenvolvimento*. São Paulo: Escola Politécnica, 1995.
- ADAIR, Flavia. O jornal como instrumento pedagógico. Programa Folha Educação: uma proposta de leitura de jornal em sala de aula. *Comunicação & Educação*, jan./abr., 1995. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p123-126>
- ALVES, Jolinda de Moraes. *Assistência aos pobres em Londrina, 1940–1980*. Londrina: ed. UEL, 2015.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: GRUPOS escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Republicanismo e escola primária nas mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais. ARAÚJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. (Org.). *Escola primária na Primeira República (1889–1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 100–50.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da comunicação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Rui. Preâmbulo do tradutor. In: _____. *Obras Completas de Rui Barbosa*. Vol. XIII, Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BERNARDO, Fabiana de Oliveira. *Promoção da frequência escolar na instrução pública mineira: organização, implementação e representações da caixa escolar (1911–1913)*. 2014. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- BESKOW, Paulo R. Agricultura e política no contexto brasileiro da industrialização do pós-guerra (1946–1964). *Revista Estudos, sociedade e agricultura*, n. 12, p. 56–79, abr. 1999.
- BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina: a América Latina Colonial*. São Paulo: ed. USP, 1998, v. 1.
- BEZERRA, Luciene Teresinha de Souza; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; ARAUJO, José Carlos Souza. Expansão educacional no sudeste e migração em Minas Gerais: impactos na alfabetização da população de Ituiutaba (1956-1971). *HISTEDBR* [on-line], Campinas, 71, p. 191–213, mar. 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i71.8645283>

- BONFIM, Manoel. *América Latina: males de origem. O parasitismo social e evolução*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- BOTTOMORE, Thomas Burton. *Introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- BRANCATO, R. *O fogo da modernização: tradição e tecnicismo no abrigo de menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis (1940–1980)*. 2006. Dissertação (mestrado em Saúde Pública) — Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina.
- BUISSON, Ferdinand. *Conférence sur l'enseignement intuitif: conférences pédagogiques faites aux Instituteurs délégués à L'Exposition Universelle de 1878*. 31 a out 1878. Paris: Ch. Delagrave, 1897.
- CAMPIGOTO, José Adilson; CORSO, João Carlos; KLEIN, Rejane. Terras e doações — igrejas, irmandades e imigrantes poloneses no Paraná. *Hist. R.*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 275–304, jul./dez. 2013. <https://doi.org/10.5216/hr.v18i2.29939>
- CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da Abem*, n. 19, p. 103–111, mar. 2008.
- CAPELO, Maria Regina Clivati. Papéis sociais cruzados: memórias e representações de professoras rurais. *Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 44–65, jan./jun. 2002. <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p44-65>
- CARVALHO, Carlos Henrique de. *Imprensa e educação: o pensamento educacional do Professor Honório Guimarães (Uberabinha–MG, 1905–1920)*. 1999. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- CARVALHO, Rosana Areal de; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. Quando as forças republicanas se fazem presentes: educação em Mariana (1891–1909). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *O município e a educação no Brasil: Minas Gerais na primeira república*. Campinas: Alínea, 2012, p. 157–78.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. As diretrizes e bases: breve história. In: BARROS, Roque Spencer de. *Diretrizes e bases da educação nacional*, 1960.
- CATANI, Afrânio Mendes, NOGUEIRA, Maria Alice, (1998). Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio M. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, p. 7–15.
- CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CERVO, A. L; BERVIAN. P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

- CHAVES, Luciana Domingues. *Produção do espaço urbano e mercado imobiliário: a oferta de terrenos não edificados e imóveis residenciais urbanos em Ituiutaba (MG)*. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Unidade Acadêmica Especial de Geografia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. <https://doi.org/10.5151/9788580391596-10>
- CHOPPIN, Alain. Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. *Veritas*, Porto Alegre, v. 43, n. especial, 1998. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.1998.5.35594>
- CÔRTEZ, Carmem Dalva Cunha. *Ituiutaba conta a sua história*. Ituiutaba: Egil, 2001.
- COSTA, Messias. *A educação nas constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CUNHA, Maria Tereza dos Santos. Tenha modos! Manuais de civilidade e etiqueta na Escola Normal (1920– 1960). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis* (para uma sociologia do dilema brasileiro). Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.
- FARIA, Maria A. *Como usar o jornal na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Texeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497–518.
- FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960a, p. 154–65.
- FERNANDES, Florestan. Dados sobre a situação do ensino. *Revista Brasiliense*, n. 30, p. 67–139, jul./ago. 1960b.
- FERNANDES, Florestan. Em defesa da escola pública. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960c, p. 104–18.
- FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação e Realidade*, v. 2, n. 29, p. 179–200, jul/dez 2004.
- FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. *Da centralidade da infância na modernidade e sua escolarização: a Escola Estadual João Pinheiro Ituiutaba (MG), 1908–1988*. 2007. 209 f. Dissertação (mestrado em Ciências Humanas) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- FISCHER, Beatriz D. A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Org.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III — século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: ed. UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 212, p. 95–107, jan./abr. 2005. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.86i212.851>

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

GERMANI, Gino. *Sociologia da modernização: estudos teóricos, metodológicos e aplicados à América Latina*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

GÓMEZ, Santiago Castro. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. São Paulo: CLACSO, 2005.

GONÇALVES, Irene Aparecida. A melhoria da produção de textos através do jornal escolar. In: PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*, 2014. Curitiba: SEED/PR, 2014. V.1.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, p. 9–43, jan./jun. 2001.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; ed. PUC-Rio, 2006.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades*. São Paulo: ed. UNESP, 1988.

LIMA, Valéria Aparecida de; SILVA, Leila Aparecida Azevedo Silva; INÁCIO, Clarissa Betanho. Primórdios do Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas da Silva no Triângulo Mineiro (1940). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, maio de 2011, Vitória, ES.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A pedagogia de Rui Barbosa*. 4. ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOURENÇO, Luis Augusto Bustamante. *Das fronteiras do império ao coração da República: o território do Triângulo Mineiro na transição para a formação sócio-espacial capitalista na segunda metade do século XIX*. 2007. Tese (doutorado em Geografia) — Programa da Pós-graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva. O debate acerca do ensino público nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). *Educação e Fronteiras*, v. 2, p. 62–79, 2012.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Florestan Fernandes e as discussões acerca do ensino primário no Brasil (1957–1961). In: SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS D PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. *Anais eletrônicos...*, 2012, p. 4.543–59.

MENNUCCI, S. *Cem annos de instrucção publica (1822–1922)*. São Paulo: Salles Oliveira, Rocha & Cia, 1932.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura da escola republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 101–40.

MORAES, V. C. O. *Tudo pela pátria: a história do Instituto “Marden”*. 2004. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

MOURA SOBRINHO, Batista Vicente. *Massificação do ensino em Uberlândia MG: a fala da imprensa (1940–1960)*. 2002. 183f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. *Urbanização e cidades: análises da microrregião de Ituiutaba (MG)*. 2013. Tese (doutorado em Geografia) — Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. *Educação scalabriniana no Brasil*. 2009. 249 f. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

OZOUF, Mona. A festa: sob a Revolução Francesa. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 216–32.

PAIVA, Hélio. B. Reminiscência de velhos professores tijucanos — especial histórico. *Projeção*, Ituiutaba, n. 20, p. 14–7, out./nov. 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PANE, Andrea. O destino do centro histórico de Nápoles, em quarenta anos de debates e propostas projetuais: do plano de 1971, ao grande programa UNESCO. *Pós*, v. 21, n. 35, jun. 2014.

PAVANI, Cecília. *Jornal: uma abertura para a educação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro; LIMA, Valéria Aparecida de; QUILLICINETO, Armindo. Escola pública em Minas Gerais: gênese do Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas da Silva (anos 1940–50). *HISTEDBR* [on-line], Campinas, 51, p. 323–40, jun/2013. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i51.8640280>

RIBEIRO, Betânia Oliveira Laterza. *Escolarização pública na região de Ituiutaba/MG (1940–50)*. Projeto de pesquisa aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa para ser desenvolvido no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Ituiutaba, MG, 2010.

- RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SILVA, Elizabeth Farias da. *Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro*. Ituiutaba: Egil, 2003.
- RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 99, p. 542–57, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200013>
- SAVIANI, Demerval. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMILI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. (Org.) *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCHELBAUER, Anaete R. *A constituição do método intuitivo na Província de São Paulo (1870–1889)*. São Paulo: USP, 2005. 350f. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- SCHELBAUER, Anaete R. *Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: ed. UEM, 1998.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo* [online], v. 13, n. 26, p. 32–55, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>
- SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Rev. Bras. Hist.* [conectados], v. 19, n. 37, p. 59–84, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>
- SILVA, Dalva M. de O. *Memória: lembrança e esquecimento. Trabalhadores nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro (décadas de 1950 e 1960)*. 1997. Dissertação (mestrado em Educação) — Programa pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SKIDMORE, Thomas. *Brasil de Getúlio a Castelo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Saga, 1969.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada na escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)*. São Paulo: ed. UNESP, 1998.

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

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário. In: _____. *Grupos 96 escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SOUZA, Sauloéber Tárσιο de. O universo escolar nas páginas da imprensa tijuca (Ituiutaba–MG — anos de 1950 e 1960). *Cadernos de História da Educação*, v. 9, n. 2, jul./dez. 2010, p. 523–41.

SOUZA, Sauloéber Tárσιο de; SILVEIRA, Daiane de Lima Soares. Migrantes nordestinas e escolarização em Ituiutaba–MG (anos 1950–1960). *HISTEDBR*, Campinas, n. 40, p. 245–57, dez. 2010. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639817>

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Demerval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luis (Org.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1999.

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

TOCCHENTO, J. V. O. *Determinando preceitos, educando condutas: a higiene prescrita para e pelos grupos escolares e a sociedade catarinense nos anos 1910*. 2015. Dissertação (mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, p. 143–178, 2011.

VIANNA, Paulo Domingues. *Constituição Federal e constituições dos estados*. Rio de Janeiro: editora (ilegível), 1911.

VIDAL, Diana. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *Historia de la Educación*, v. 25, p. 131–52, 2006.

VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga. *O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900–1920)*. 2012. 106 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

VIEIRA, Cleber Santos. Civismo, República e manuais escolares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 32, n. 63, p. 325–40, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882012000100015>

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicos. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–89, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

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

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 609–34, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300005>

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *A história da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5, jan./jun. 2003.

■ Fontes jornalísticas

ACAIAÇA. Belo Horizonte: Acaiaca, 1953.

CIDADE ITUIUTABA. Ituiutaba, MG, 1º abril de 1977.

CORREIO DE UBERLÂNDIA. Uberlândia, MG, 22 jul. 1943, ano VI, n. 1.211.

CORREIO DO PONTAL. Os nossos grupos escolares estão caindo de velhos. Ituiutaba, MG, 1958.

FOLHA DE ITUIUTABA. Ituiutaba, MG, 17 ago. 1947

FOLHA DE ITUIUTABA. Ituiutaba, MG, 1956.

FOLHA DE ITUIUTABA. Caixa Escolar do Grupo Ildefonso Mascarenhas. Empossada nova diretoria. Ituiutaba, MG, 11 dez. 1957.

FOLHA DE ITUIUTABA. Esteve ameaçado de paralisação o Grupo Ildefonso Mascarenhas. Ituiutaba, MG, 9 fev. 1957.

FOLHA DE ITUIUTABA. Dia 23 no I. C.: Baile das Debutantes. Ituiutaba, MG, 16 jul. 1960

FOLHA DE ITUIUTABA. Ituiutaba, MG, 6 maio 1961.

LAVOURA E COMERCIO. Uberaba, MG, 6 jul. 1949, ano LX, n. 14.809.

MINAS GERAIS. *Regulamento geral da instrução* — título IX. Belo Horizonte, MG, 12 de junho 1911, n. 10.

■ Fonte documental

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem do presidente da República Eurico Gaspar Dutra dirigida ao Congresso Nacional em 1949*. Rio de Janeiro: 1949. Disponível em: <<http://ddsnex.crl.edu/titles/124>>.

FOLHA DE ITUIUTABA. Empregados para a Usina “Salto do Morais”. Ituiutaba, MG, segunda-feira, 16 de setembro de 1957, ano 16, ed. 836, 1957.

MINAS GERAIS. *Regulamento geral da instrução* — título IX. Belo Horizonte, MG, 12 de junho 1911, n. 10.

■ Fontes orais

MORAES, Mônica Aparecida Leite. Ituiutaba, MG, 30 de dezembro de 2019. Arquivo digital [mp3]. Entrevista concedida a mim na residência da entrevistada

BITTAR, Nagib. Ituiutaba, MG, 4 de fevereiro de 2009. 1 fita cassete (60 min). Entrevista concedida a Valéria Aparecida de Lima.

W. A. Ituiutaba, MG, 8 de janeiro de 2009. 1 fita cassete (60 min). Entrevista concedida a Valéria Aparecida de Lima.

■ Acervo de fontes iconográficas

Arquivo da Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva

Marina Baduy

Museu Antropológico de Ituiutaba