



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IONE RIBEIRO**

**A HISTÓRIA DA ESCOLA DO HOSPITAL DO PÊNFIGO:  
DA MARGINALIDADE AO RECONHECIMENTO PÚBLICO EM UBERABA/MG  
(1959-1985)**

Uberlândia-MG  
2019

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

R484 2019	<p>Ribeiro, Ione, 1963- A HISTÓRIA DA ESCOLA DO HOSPITAL DO PÊNFIGO [recurso eletrônico] : Da marginalidade ao reconhecimento público em Uberaba/MG (1959-1985) / Ione Ribeiro. - 2019.</p> <p>Orientador: Armindo Quillici Neto. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2547">http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2547</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Quillici Neto, Armindo ,1962-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	--

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

**IONE RIBEIRO**

**A HISTÓRIA DA ESCOLA DO HOSPITAL DO PÊNFIGO: DA MARGINALIDADE  
AO RECONHECIMENTO PÚBLICO EM UBERABA/MG (1959-1985)**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Uberlândia, 16 de dezembro de 2019

**BANCA EXAMINADORA**

Professor Dr. Armindo Quillici Neto - Orientador  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

Professora Dra. Sônia Aparecida Siquelli  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL

Professora Dra. Regina Maura Rezende  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM

Professora Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU

Professor Dr. Sauloéber Társio de Souza  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 49/2019/239, PPGED				
Data:	Dezesseis de dezembro de dois mil e dezenove	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11513EDU020				
Nome do Discente:	IONE RIBEIRO				
Título do Trabalho:	"A HISTÓRIA DA ESCOLA DO HOSPITAL DO PÊNFIGO: DA MARGINALIDADE AO RECONHECIMENTO PÚBLICO EM UBERABA/MG (1959-1985)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO SUPERIOR NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sônia Aparecida Siquelli - UNIFAL; Regina Maura Rezende - UFTM; Saulóber Tarsio de Souza - UFU; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU e Armindo Quillici Neto - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Armindo Quillici Neto, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Armindo Quillici Neto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/12/2019, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/12/2019, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sauloeber Tarsio de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/12/2019, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sônia Aparecida Siquelli, Usuário Externo**, em 16/12/2019, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **REGINA MAURA REZENDE, Usuário Externo**, em 18/12/2019, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1759768** e o código CRC **D3C79DCC**.

Referência: Processo nº 23117.107404/2019-30

SEI nº 1759768

*Dedico esta tese aos tantos...*

*Ailton (s), Agnaldo, Vera, Adriana, Adilson, Cícero, Claudete, Antonio, Irinéia, José, Rubens, Marco, Márcio, Marcelina, José, João, Reinaldo, Sandra, Vera, Vantuir, Zilda, Maria e Aparecida etc.*

*Meninos e meninas; homens e mulheres para os quais a construção de suas vidas aconteceu entre sofrimento, medo, dor, choro e o abandono; mesmo assim, fizeram com que os momentos da infância, regado por brincadeiras, risadas e afagos, os impulsionasse rumo ao sonho da educação escolar no anseio de uma vida melhor...*

*À Dona Aparecida, à D. Isabel Bueno (in memória), pelo longo período dedicado à educação e formação desses sujeitos.*

*À minha filha, Alice, que hoje, em outro tempo e lugar, sonha esse mesmo sonho...*

## AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa ex-alunos, ex-professores, ex-coordenadores da Escola do Hospital do Pênfigo, pelos momentos enriquecedores nas entrevistas, suas histórias de vidas e a perseverança com que assumiram o processo da educação escolar. Admiração e respeito pelas trajetórias.

À minha família, aos meus irmãos, em especial a minha mãe D. Agostinha, que investiu tudo que pode na nossa educação, exemplo de vida, dedicação e apoio incondicional às minhas escolhas, pelas palavras firmes e encorajadoras nos momentos difíceis da pesquisa “começou, tem que acabar...”.

Ao meu esposo Wander grande companheiro, minha filha Alice, “luz da minha vida”, pela compreensão no dia a dia diante dos vários momentos que estive ausente dedicando à produção desta tese, as escutas sobre a pesquisa e o apoio incondicional. Vidas compartilhadas com muito Amor.

Ao meu orientador Professor Dr. Armindo Quillici Neto, pela acolhida atenciosa em todos os momentos, principalmente pelo respeito, incentivo e disponibilidade em contribuir com o estudo proposto. Admiração e gratidão pela generosidade no conhecimento e a leveza na forma de ser.

Aos Professores Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Dr. Saulouéber Tércio de Souza, pela dedicação na leitura minuciosa e importantes sugestões na banca de qualificação e defesa.

À Professora Dra. Sônia Aparecida Siquelli da Universidade Federal de Alfenas, por aceitar compor a banca de defesa de tese, agregando seu valioso conhecimento.

À Professora Dra. Regina Maura Rezende da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, por me oportunizar tê-la na banca de defesa e agregar seu saber na finalização dessa pesquisa.

À minha amiga Lázara Cristina da Silva, pelo exemplo de competência profissional e pessoa humana, que nos momentos de incertezas me acolheu com sua grande capacidade de valorizar as pessoas e a educação, pois, sabe bem o que significa. Obrigada pelos abraços calorosos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com os quais cursei as disciplinas que subsidiaram o desenvolvimento do presente estudo: Dr. Décio Gatti Júnior, Dr. Carlos Henrique de Carvalho, Dr. Humberto Guido, e àqueles, que cruzei nessa caminhada e de alguma forma contribuíram para a minha formação.

Ao colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pelas análises e decisões favoráveis dos processos necessários à conclusão desse trabalho.

Ao James Madson, servidor do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela atenção e acolhimento cordial de sempre.

À Valéria Lopes Ribeiro minha irmã e profissional competente, pela empatia e disponibilidade na leitura e correções no texto. Meu respeito, admiração e orgulho pelo seu conhecimento e compromisso na área da pesquisa e da educação universitária nesses tempos sombrios.

À Maria Cristina Gonçalves pela correção do texto final, seu trabalho excede o compromisso técnico, sua competência está associada a capacidade da escuta e das palavras acolhedoras.

Aos coordenadores e funcionários do Lar da Caridade-Hospital do Pênfigo, em especial a Maria José Ferreira, Ivone Aparecida Ferreria da Silva e equipe da secretaria pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa, não medindo esforços na localização do acervo, acesso aos documentos e organização dos dados.

Aos familiares, filhos e netos de Dona Aparecida pelas contribuições e valorização da educação escolar, respeito e carinho com que acolheram esta pesquisa.

À Dona Aparecida Conceição Ferreira em outro plano existencial, pelo legado deixado, resultado de muito trabalho, dedicação e persistência. Exemplo de vida.

Ao Colégio Dr. José Ferreira em especial a secretária Léia, exemplo de profissional, por me acompanhar nos arquivos da escola em busca do acervo, e a acolhida sempre carinhosa desde o primeiro momento da presente pesquisa. Carinho especial.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em especial à diretora do Núcleo de Atenção à Saúde do Servidor Eloisa de Oliveira Baiense pela autorização da licença para capacitação e confiança depositada em meu potencial. Eterna amizade e respeito pela competência.

Aos meus colegas de trabalho no NASS/UFTM, pelo apoio, carinho, incentivo e compreensão durante os dois anos e meio de afastamento.

Aos colegas Adilour Nery Souto e Liciane Mateus da Silva entre idas e vindas Uberaba/Uberlândia, pelas conversas produtivas, o compartilhamento de anseios, medos, alegrias e conquistas no trilhar da trajetória acadêmica.

## **HINO DA ESCOLA**

*(Maria Crema Marzola<sup>1</sup>).*

*Salve Escola, querida e modesta,  
Relicário de luz e saber,  
Em um dia risonho de festa  
Gloriosa, queremos te ver!*

*Coro*

*Batida de sol ardente  
És do saber o fanal  
Que nos guia para frente  
Bendita Escola do Hospital*

*Através da lavoura florida  
Que a riqueza da Pátria produz.  
Nossos pais vão lutar pela vida,  
E nós vimos em busca de luz!*

*Salve Escola querida e modesta,  
De paredes branquinhas de cal.  
És um dia risonho de festa  
Alegrando a vida do Hospital!*

*A nossa alma formando enobrece,  
Boa Escola risonha e gentil.  
Ensinando a cantar como preces  
As cantigas do nosso Brasil!*

---

<sup>1</sup>Responsável pela letra e música do hino Escola do Hospital do Pênfigo.

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa situada no campo da História e Historiografia da Educação, insere-se na subárea da História das Instituições Escolares, tem como objeto de investigação a Escola do Hospital do Pênfigo, criada em Uberaba/MG em 1959 no espaço do hospital denominado de Hospital do Pênfigo Foliáceo, a qual manteve-se em funcionamento até 1985, ano em que é legalmente reconhecida pelos órgãos municipais. O estudo dedicou-se em analisar a criação e organização da escola e seu papel junto aos alunos e comunidade circundante nos aspectos estruturais, filosóficos e políticos, no período de 1959 a 1985. Para tanto, algumas questões foram suscitadas a fim de conduzir o estudo. Qual o contexto de criação da escola do Hospital do Pênfigo e seu significado social, considerando o contexto histórico nacional, estadual e local de organização da educação escolar de forma geral? Como se efetivou a organização da educação escolar no interior da instituição, suas especificidades e características? Qual o perfil e o papel dos alunos, professores e diretores na organização das práticas educativas? Qual o sentido e o significado da escola na vida dos sujeitos envolvidos no processo? A fundamentação se fez a partir das principais referências teórico-metodológicas da pesquisa historiográfica no campo das Instituições Escolares, sob a orientação dos estudos centrais nesse campo. Os recursos documentais foram fundamentais unindo-se às fontes bibliográficas, documentos iconográficos, arcabouço legal de regulamentação da educação em todas as instâncias de governo, sendo ainda de fundamentação importância metodológica para coletas e análises de dados os documentos construídos a partir dos depoimentos orais, os quais foram colhidos através de entrevistas com os ex-coordenadores e colaboradores, ex-professores e ex-alunos. Nessa proposta metodológica estabeleceu-se a dialética entre o contexto local às dimensões estadual e nacional para compreender como as determinações legais e os discursos presentes sobre a história da educação e a escolarização se reverberam no contexto local. O estudo demonstrou que o percurso de organização da Escola do Hospital do Pênfigo reflete o modelo de educação construída no país ao longo do século XX, revelando as dificuldades encontradas na educação escolar enquanto “direito de todos” demonstrando ainda os limites impostos pela legislação quanto ao (des) compromisso do Estado na “obrigatoriedade” da educação para a população, reforçando a marginalização de grande parte da sociedade ao tratar-se do acesso à educação escolar. A realidade vivenciada pela comunidade atendida na instituição hospitalar ao não conseguir inserir sua demanda na educação escolar regular se respaldava em uma determinação excludente ditada pela legislação reguladora da educação nacional, regional e local a qual determinava que os acometidos por doença grave e ou/contagiosa e em situação de pobreza encontravam-se desobrigados em matricular-se na unidade escolar. Diante desse impasse a criação de um espaço educacional pelo Hospital do Pênfigo tornou-se inevitável. Dessa forma os resultados confirmaram a tese inicial de que a Escola do Hospital do Pênfigo, embora marginalizada socialmente na sua gênese como escola de improviso, mas necessária socialmente, assume a função de garantir a escolarização de um grupo, cuja legislação excluía do imperativo da obrigatoriedade e do reconhecimento do seu significado na vida escolar da população. Apesar de todo processo de marginalização vivenciado pelos doentes e pela própria condição da escola, seus professores e seus gestores, principalmente o trabalho da fundadora Dona Aparecida, conseguiram sobrepor às dificuldades até seu reconhecimento enquanto escola pública, possibilitando a inserção escolar de um número significativo de alunos internos da instituição como também a demanda existente na comunidade circundante, mudando a trajetória de vida de muitos deles. Conclui-se que, a Escola do Hospital do Pênfigo teve uma atuação expressiva no campo da educação no município de Uberaba. Todavia, sua condição singular a colocou em uma posição dualista, ao oferecer a educação escolar em circunstâncias distinta das outras se edificou em um formato no qual os alunos reclusos naquele espaço mantiveram um distanciamento do convívio social,

tornando-se também um espaço de segregação reforçando para alguns o estigma da marginalização social. Os órgãos públicos responsáveis pela ampliação da educação para todos no município, se isentaram desse apoio à Escola do Hospital do Pênfigo durante décadas, ao contrário, passaram a utilizar dessa escola como alternativa de suprir as necessidades de vagas escolar, muitas vezes fazendo dela um espaço de abrigamento institucionalização da pobreza.

**Palavras-chave:** História das Instituições Escolares. Escola do Hospital do Pênfigo Marginalização escolar. Segregação educacional. Institucionalização da pobreza.

## ABSTRACT

This is a research located in the field of History and Historiography of Education, inserted in the subarea of History of School Institutions, whose object of investigation is the Hospital do Pênfigo School, created in Uberaba / MG in 1959 in the hospital space called Hospital do Pênfigo Foliáceo, which remained in operation until 1985, the year in which it is legally recognized by Organs municipal bodies. The study was dedicated to analyzing the creation and organization of the school and its role with students and the surrounding community in structural, philosophical and political aspects, from 1959 to 1985. For this purpose, some questions were raised in order to conduct the study . What is the context for the creation of the Hospital do Pênfigo school and its social significance, considering the national, state and local historical context of organizing school education in general? How did the organization of school education take place within the institution, its specificities and characteristics? What is the profile and role of students, teachers and principals in the organization of educational practices? What is the meaning and significance of the school in the lives of the subjects involved in the process? The reasoning was based on the main theoretical and methodological references of historiographical research in the field of School Institutions, under the guidance of studies in this field. Documentary resources were fundamental, joining bibliographic sources, iconographic documents, legal framework for the regulation of education in all levels of government, and the methodological importance for collecting and analyzing data was also based on documents constructed from oral testimonies, which were collected through interviews with former coordinators and collaborators, former teachers and former students. In this methodological proposal, the dialectic between the local context and the state and national dimensions was established to understand how the legal determinations and the discourses present on the history of education and schooling reverberate in the local context. The study showed that the organization of the School of Hospital do Pênfigo reflects the model of education built in the country throughout the 20th century, revealing the difficulties encountered in school education as a “right for all”, further demonstrating the limits imposed by legislation regarding the (dis) commitment of the State in the “mandatory” education for the population, reinforcing the marginalization of a large part of society when it comes to access to school education. The reality experienced by the community served in the hospital institution when it was unable to insert its demand in regular school education was supported by an exclusive determination dictated by the national, regional and local education regulatory legislation which determined that those affected by serious and / or contagious disease and in poverty they were released from enrolling in the school unit. In view of this impasse, the creation of an educational space by the Hospital do Pênfigo became inevitable. Thus, the results confirmed the initial thesis that the School of Hospital do Pênfigo, although socially marginalized in its genesis as an improvisation school, but socially necessary, assumes the function of guaranteeing the schooling of a group, whose legislation excluded the mandatory imperative and the recognition of its meaning in the school life of the population. Despite the whole process of marginalization experienced by the patients and the very condition of the school, their teachers and their managers, especially the work of founder Dona Aparecida, managed to overcome the difficulties until their recognition as a public school, allowing the school insertion of a significant number of students. internal students of the institution as well as the existing demand in the surrounding community, changing the life trajectory of many of them. It is concluded that the Hospital do Pênfigo School had an expressive performance in the field of education in the city of Uberaba. However, her unique condition placed her in a dualistic position, by offering school education in circumstances different from the others, it was built in a format in which the prisoners in that space kept a distance from social life, also becoming a space of segregation reinforcing for some, the stigma of social marginalization.

The public bodies responsible for expanding education for all in the municipality, exempted themselves from this support to the Hospital do Pênfigo School for decades, on the contrary, they started to use this school as an alternative to supply the needs of school places, often making it a space of institutionalizing poverty.

Keywords: History of School Institutions. School of Hospital do Pênfigo. School marginalization. Educational segregation. Institutionalization of poverty.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 Caderneta de saúde.M Mato Grosso-Irajá-RJ-1940 .....	108
FIGURA 02 Mapa de localização do município de Uberaba-Triângulo Mineiro .....	113
FIGURA 03 Praça do Largo da Matriz .....	115
FIGURA 04 Estação Férrea da Mogiana original -1920 .....	128
FIGURA 05 Criança acometida pela doença do pênfigo-s/d .....	153
FIGURA 06 Vagão com leproso do Asilo de Abadia em Uberaba-1942 .....	154
FIGURA 07 Santa Casa de Misericórdia-1950 .....	155
FIGURA 08 Registro do leito feminino em ala improvisada do HP-1959 .....	159
FIGURA 09 Registro do início das obras da sede própria do HP-1962 .....	165
FIGURA 10 Campanha realizada nas ruas de São Paulo s/d .....	166
FIGURA 11 Prédio do Hospital do Pênfigo inaugurado em 1968 .....	167
FIGURA 12 Dona Aparecida no Hospital-década de 1970 .....	169
FIGURA 13 Dona Aparecida nos últimos anos de trabalho .....	182
FIGURA 14 A Escola-Poema de aluno da EHP.....	183
FIGURA 15 Registros das matrículas dos alunos no curso ginásial-1965 .....	185
FIGURA 16 Sala de aula no Asilo São Vicente de Paula década de 1960 .....	191
FIGURA 17 Mãe internada acompanhada dos filhos s/d.....	194
FIGURA 18 Creche Izabel de Aragão criada em 1961 .....	195
FIGURA 19 Primeiras crianças nascidas dentro do HP filhos de internas-1960 .....	196
FIGURA 20 Entrega dos diplomas no Asilo São Vicente de Paulo década de 1960.....	197
FIGURA 21 Diploma de conclusão do 4º ano-1963 .....	198
FIGURA 22 Portaria de reconhecimento das classes anexas-1971 .....	204
FIGURA 23 Alunos e professores em aula na Escola do Hospital do Pênfigo-1966 .....	205
FIGURA 24 Alunos de 3ª e 4ª séries em sala de aula dentro do hospital-1970 .....	206
FIGURA 25 Novos Alunos da Fundação do Estado de Bem Estar do Menor-FEBEM s/d... 211	
FIGURA 26 Ficha de acompanhamento FEBEM-1976.....	212
FIGURA 27 Sala de aula das primeiras turmas criadas no hospital.....	217
FIGURA 28 Requerimento de matrícula assinado por Dona Aparecida.....	231
FIGURA 29 Ata de promoção da escola a partir de exames-1971 .....	236
FIGURA 30 Ata de registro e controle dos exames de promoção-1975 .....	242
FIGURA 31 Atestado de aprovação 4º ano primário-1964.....	244
FIGURA 32 Alunos caracterizados para festa junina s/d.....	245
FIGURA 33 Desfile cívico dia da Independência do Brasil-1972 .....	246
FIGURA 34 Professor no curso de padeiro s/d .....	250
FIGURA 35 Oficina do curso de sapateiro s/d.....	251
FIGURA 36 Sala do curso de sapateiro s/d .....	251
FIGURA 37 Lembrança da formatura do ex-aluno.....	252
FIGURA 38 Formatura no curso superior da professora e ex-aluna.....	265
FIGURA 39 Contrato de trabalho da professora -PMU (1976) e o CCJF (1979).....	266
FIGURA 40 Folha de registro de professores da EHP-CCJF (1979).....	267
FIGURA 41 Espaço utilizado como sala de aula (escritório) -1960 a 1966 .....	271
FIGURA 42 Sala de aula no início das atividades da EHP – 1965-1966.....	272
FIGURA 43 Turma de alunos no pátio do hospital- Dona Aparecida e professoras s/d.....	274
FIGURA 44 Prédio do Grupo Brasil - 1908.....	278
FIGURA 45 Escola Estadual Mal. Humberto de Alencar Castelo Branco-1948.....	278
FIGURA 46 Escola Estadual Quintiliano Jardim-1966 .....	278
FIGURA 47 Prédio da Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes-EHP-1985 .....	278
FIGURA 48 Pátio da construção nova da EHP-1979 .....	279

FIGURA 49 Imagem atual do piso do corredor da EHP construído em 1973 .....	280
FIGURA 50 Imagem da escada de entrada e fachada de 1973 do prédio da EHP.....	281
FIGURA 51 Decreto que regulamenta a Lei de criação da Escola “Adolfo Bezerra de Menezes” em continuidade a EHP .....	282

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 Teses e dissertações com o tema história da educação e história das instituições escolares em Uberaba- 2002 a 2018.....	29
QUADRO 02 Instituições filantrópicas e/ou ONGs objetos de pesquisa na área da história das instituições educativas – 2009 -2018.....	35
QUADRO 03 Perfil dos entrevistados na pesquisa.....	42
QUADRO 04 Constituições Federais e as leis da educação primária e secundária no Brasil no período de 1934 a 1980 .....	59
QUADRO 04 Classes especiais anexas a hospitais – 1950 a 1970.....	96
QUADRO 05 Teses que abordaram o higienismo na I Conferência Brasileira de Educação - 1927 .....	105
QUADRO 06 Dados da imigração em Uberaba-MG até 1909 .....	126
QUADRO 07 Instituições assistenciais criadas em Uberaba entre 1901-1959.....	137
QUADRO 08 Instituições escolares particulares e/ou leigas e confessionais criadas em Uberaba/MG-1903-1960 .....	141
QUADRO 09 Instituições públicas estaduais de ensino primário e ginásial e instituições filantrópicas de ensino especial primário, criadas no município até meados do século XX.....	149
QUADRO 10 Registro dos primeiros pacientes do HP (1957).....	157
QUADRO 11 Número anual de pacientes com registrados na internação no HP de Uberaba (1957-1985).....	166
QUADRO 12 Homenagens e títulos de Dona Aparecida Conceição Ferreira .....	181
QUADRO 13 Denominações e número de matrículas por período-1959-1985.....	184
QUADRO 14 Professores atuantes na EHP voluntários ou cedidos pela prefeitura 1959-1978.....	262
QUADRO 15 Professores contratados pela Escola Dr. José Ferreira-1979-1985- Escola anexa ao HP.....	267

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Percentual de alunos matriculados por nível escolar na EHP -1959-1985 ...	213
GRÁFICO 02	Origem dos alunos por estado .....	215
GRÁFICO 03	Declaração de endereço dos alunos-fichas de matrículas .....	222
GRÁFICO 04	Alunos matriculados na EHP por sexo .....	223
GRÁFICO 05	Matrículas na EHP por faixa etária .....	224
GRÁFICO 06	Idade de inserção no ensino primário .....	225
GRÁFICO 07	Ocupação profissional dos pais dos alunos.....	229
GRÁFICO 08	Ocupação profissional das mães .....	232
GRÁFICO 09	Origem escolar dos alunos matriculados na EHP .....	233
GRÁFICO 10	Período escolar frequentado pelos alunos EHP .....	238
GRÁFICO 11	Situação dos alunos ao final do período na EHP .....	241
GRÁFICO 12	Número de matrículas e rematrículas com as mudanças de espaço físico...	275

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>AHPFU</b>	Associação do Hospital do Pênfigo Foliáceo de Uberaba
<b>CAPES</b>	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCJF</b>	Colégio Cenecista Dr. José Ferreira
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>EHP</b>	Escola do Hospital do Pênfigo
<b>EMATER</b>	Empresa de Assistência Técnica e Rural
<b>FEBEM</b>	Fundação do Bem Estar do Menor
<b>FUNABEM</b>	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
<b>HP</b>	Hospital do Pênfigo
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>s/d</b>	sem data
<b>SEE</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFTM</b>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual de São Paulo
<b>UNIFRAN</b>	Universidade de Franca
<b>UNIUBE</b>	Universidade de Uberaba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 O BRASIL DO SÉCULO XX E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: O “DIREITO DE TODOS” E A “OBRIGATORIEDADE”</b> .....	46
2.1 Os reflexos do processo histórico, social e econômico na organização escolar.....	46
2.2 A organização da educação no Brasil: processo histórico-social reformista.....	51
2.3 Questão legal e a educação no Brasil .....	57
2.4 As faces da legislação escolar: entre o “direito” e a marginalidade.....	83
2.5 Higienismo e a Escola: pessoas com deficiência e as doenças contagiosas e anomalias graves.....	98
2.5.1 A educação escolar enquanto “lôcus” do higienismo.....	104
<b>3 O CENÁRIO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA DO HOSPITAL DO PÊNFIGO A CIDADE COMO ESPAÇO DE ESCOLARIZAÇÃO</b> .....	113
3.1 Formação e urbanização da cidade.....	113
3.2 O progresso: entre o declínio comercial e os coronéis do “Zebu” .....	119
3.3 Espaço urbano: ambiguidades e contradições .....	123
3.4 Os reflexos sociais da modernização: a filantropia e a caridade .....	131
3.5 As instituições escolares: o desafio da escolarização.....	140
<b>4 O HOSPITAL DO PÊNFIGO: CRIAÇÃO E SURGIMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR</b> .....	152
4.1 Doença do Pênfigo: questão de saúde ou caridade?.....	152
4.1.1 Os primeiros atendimentos e a demanda da escolarização.....	157
4.2 Aparecida Conceição Ferreira-Vó Cida: vida, educação e trabalho.....	168
<b>5 A ESCOLA DO HOSPITAL DO PÊNFIGO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b> .....	183
5.1 Gênese e evolução .....	183
5.1.1 O curso ginásial: Escola anexa “Dr. José Ferreira”-Escola do Pênfigo .....	199
5.2 O perfil dos ex-alunos: entre o sentido e o significado .....	213
<b>6 A VIDA NO INTERIOR DA ESCOLA</b> .....	235
6.1 Tecendo o cotidiano: evolução, saberes e ser social.....	235
6.2 Os professores: do voluntariado a regularização da função docente.....	254
6.3 Espaço escolar: do improvisado à sede própria .....	268
<b>7 CONSIDERAÇÕES</b> .....	283
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	291
<b>APÊNDICE</b> .....	316
<b>ANEXO</b> .....	322

## 1 INTRODUÇÃO

*Que devem ser enviados às escolas  
não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos  
principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e  
pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias  
e casais isolados.*

**COMENIUS.**

Inserida na linha de pesquisa sobre a história das instituições escolares, esta tese dedicou-se a analisar as motivações políticas e sociais para a criação e organização da Escola do Hospital do Pênfigo, bem como seu papel junto aos alunos e comunidade circundante nos aspectos estruturais, filosóficos e políticos. Essa instituição faz parte de um conjunto de ações desenvolvidas com os internos do Hospital do Pênfigo, localizado na cidade de Uberaba-MG, cuja finalidade de sua criação, no ano 1957, foi prestar assistência às vítimas da doença do Pênfigo ou Fogo Selvagem<sup>2</sup>.

O recorte temporal de estudo compreende o período de 1959 – época em que foi instalada a primeira sala de aula dentro do hospital de caráter filantrópico – a 1985, ano de sua municipalização. Esse período foi escolhido tendo por base as considerações de Barros (2005, p. 41), que afirma:

Uma delimitação adequada do período histórico que será examinado é, naturalmente, questão de primeira ordem para qualquer historiador. A escolha de um recorte qualquer de tempo historiográfico não deve, por outro lado, ser gratuita. [...] a escolha de um recorte temporal historiográfico não deve corresponder a um número propositalmente redondo (dez, cem ou mil), mas sim a um problema a ser examinado ou a uma temática que será estudada. É o problema que define o recorte.

O Hospital do Pênfigo foi criado a partir da necessidade de atender os pacientes acometidos pela doença do Pênfigo que, durante a década de 1950, eram acolhidos juntamente com portadores de doenças contagiosas, tais como hanseníase, tuberculose e outras em

---

<sup>2</sup> Pênfigo Foliáceo Endêmico, também denominado fogo-selvagem, é dermatose bolhosa autoimune, de causa desconhecida, endêmica no Brasil, e em menor escala, em outros países sul-americanos. A doença, que acomete mais frequentemente adultos jovens que vivem nas áreas rurais de regiões endêmicas, caracteriza-se, clinicamente, por bolhas e erosões na pele, e histologicamente, por acantólise e formação de bolhas subcórneas [...] Os primeiros registros da doença são do início do século 20, no Estado de São Paulo. Nos anos seguintes, a doença se espalhou para os Estados de Minas, Goiás, Mato Grosso e Paraná, seguindo a onda de desmatamento e desenvolvimento dessas regiões, onde, nas décadas de 1960, 1970, e 1980 atingiu seu apogeu em número absoluto de casos. Atualmente, o maior número de casos concentra-se na região centro-oeste, originando-se de focos estabilizados, com significativo acometimento das populações indígenas. Cf. CAMPBELL, Iphis. et al. Pênfigo foliáceo endêmico-fogo-selvagem. *Revista ABD Anais Brasileiros de Dermatologia*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Dermatologia, online, 2001.

situação de internação em setor específico na antiga Santa Casa de Misericórdia<sup>3</sup>. A instituição passava por uma crise política e administrativa que exigiu, por parte de sua diretoria e do conselho deliberativo, a decisão de limitar suas atividades. Tal crise foi agravada pela falta de repasse de verbas da União e do Estado, consequência de questões político-partidárias, culminando na decisão de encerrar os atendimentos a pacientes em situação de internação, fato esse noticiado em 15/10/1956 pela imprensa local, como afirma o historiador Bilharinho (2009, p. 123): “É comunicado pela direção da Santa Casa o fechamento do hospital, não mais aceitando, a partir de agora doentes internos”.

A partir dessa decisão os pacientes foram liberados gradativamente. Os que se encontravam em melhores condições receberam alta hospitalar, sendo que outros foram comunicados das dificuldades do hospital e da decisão tomada em não atendê-los mais naquele local, sendo definitivo o fechamento da ala do isolamento do hospital com a saída dos pacientes em 1957 (LUZ, 2012, p. 294). Diante dessa realidade, a auxiliar de enfermagem do setor, Aparecida Conceição Ferreira, Dona Aparecida<sup>4</sup>, resolveu assumi-los e levá-los sob os seus cuidados, “[...] sendo abrigados na residência da enfermeira [...] e daí sendo transferidos para o pavilhão da ordem dos Vicentinos, com eles indo residir a referida enfermeira” (BILHARINHO, 2009, p. 134).

Por mais de cinco décadas, essa história foi construída e reconstruída a partir de ações coletivas da comunidade, com o propósito de acolher pessoas doentes e suas famílias, as quais, muitas vezes, eram originárias de lugares distantes de todo o Brasil. A instituição se instalou em sede própria, ampliou o seu leque de atenção através de vários programas (creche, abrigo, escola, cursos de formação), criados com a finalidade de atender esses usuários do hospital.

Logo no início de suas atividades, o foco era o tratamento e cuidados dos doentes de Pênfigo, com intuito de alcançar a sobrevivência desses indivíduos em situação de sofrimento físico e emocional. Consequentemente, esse processo de adoecimento trazia sequelas familiares e sociais, revelando situações como: a falta de emprego, abandono de filhos em

---

<sup>3</sup> Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM. Cinco anos depois, tinha início a construção do Hospital Escola da FMTM, inaugurado em agosto de 1982. Ampliado e modernizado, o hospital passou a ser chamado Hospital de Clínicas, a partir da transformação da FMTM em Universidade, em 2005. Mais informações: BILHARINHO, Guido. *Uberaba: dois séculos de história*. 2ª ed.: Instituto Triangulino de Cultura, v. 2: il.. – Uberaba.2009.

<sup>4</sup> Aparecida Conceição Ferreira ficou conhecida no Brasil por “Dona Aparecida do Hospital do Pênfigo” e era chamada, no seu dia a dia por “Dona Aparecida”, como será tratada ao longo desta tese, uma vez que o pronome de tratamento praticamente agregou-se ao seu nome. Ela faleceu aos 95 anos, no dia 23 de dezembro de 2009.

decorrência da internação prolongada, crianças ausentes do processo de escolarização, idosos abandonados pelos familiares.

Mediante essa realidade, a instituição tornou-se uma espécie de abrigo em decorrência da situação de abandono e pobreza que caracterizava as vítimas de uma doença ainda pouco conhecida e que provocava tais demandas de cunho assistencial. O grupo que se formou heterogêneo em gênero, faixa etária, etnia, origem e condições familiares, demandou ações específicas no campo social, em decorrência do longo tempo de internação hospitalar e o distanciamento de uma vida social e familiar. Em alguns casos, o hospital acolhia famílias inteiras da cidade e região do Triângulo Mineiro em situação de risco social e pessoal.

A demanda da educação escolar se fortaleceu à medida que foram ampliados os atendimentos, sendo muitos deles por tempo prolongado, exigindo a permanência dos pacientes por longas temporadas. Isso dificultava, muitas vezes, que os pacientes pudessem retornar às suas atividades externas como frequentar a escola, inserir-se no mercado de trabalho e dar segmento a sua vida familiar e social, além de enfrentar o preconceito em decorrência do aspecto físico causado pela doença.

A legislação brasileira garantia a inserção escolar no ensino primário através do Decreto Lei, 8.529 – Lei Orgânica do Ensino Primário. que afirmava:

Art. 41 O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares (BRASIL, 1946a, online).

Apesar do imperativo da “obrigatoriedade” e do reconhecimento da importância e do significado da educação escolar naquele período na vida da população, não foi possível a inserção desse público do hospital em escolas públicas existentes no entorno. Nesse sentido, as tentativas foram frustradas e os relatos revelam a não aceitação dessas matrículas nas escolas próximas. Sobre esse fato, o ex-aluno relata “[...] nenhuma escola aceitava um pênfígo todo cheio de ferida no meio dos alunos” (E01A). Mediante essas barreiras e consciente da importância da educação escolar na vida dessas pessoas, segundo a fundadora Dona Aparecida, “[...] as crianças precisavam de escola, comecei a escola dentro do hospital” (LUZ, 2012, p.163), optou pela criação de uma escola, mesmo que improvisada.

Sobre a Escola do Hospital do Pênfígo é que se debruça este estudo. Ao considerarmos que a instituição foi criada para atender uma demanda escolar não absorvida por outras existentes, ela já se torna objeto de interessante investigação científica, exatamente porque

passou a ocupar uma centralidade na formação de sujeitos. Nesse sentido, Chauí (2000, p.18), afirma que o sujeito é diferente dos objetos, pois ele cria e descobre significações, institui sentidos, elabora conceitos, ideias, juízos e teorias. “É dotado de capacidade para conhecer-se a si mesmo no ato do conhecimento, ou seja, é capaz de reflexão. É saber de si e saber sobre o mundo, manifestando-se como sujeito percebedor, imaginante, memorioso, falante e pensante”. Assim, é importante estudar o modelo de educação escolar proposto pela Escola do Hospital do Pênfigo, que traz consigo o caráter singular em suas características e especificidade, ao mesmo tempo plural em suas ações entre o ideário filantrópico e a efetivação da educação escolar.

Nessa perspectiva, a proposta desta tese de pesquisa sustenta-se na afirmativa de que, embora essa instituição tenha sido marginalizada socialmente na sua gênese como escola de improviso, ela torna-se necessária socialmente na medida em que assume a função de garantir a escolarização a um grupo cuja legislação excluía do imperativo da obrigatoriedade e do reconhecimento do seu significado na vida escolar da população. Concordamos com Foracchi (1982, p.13), quando ela afirma que essa marginalização pode ser compreendida como uma forma singular de participação-exclusão em nível econômico, social, político e cultural. No aspecto cultural, de acordo com a pesquisadora, essa noção compreende especificamente o universo de representações simbólicas, os significados e experiências vividas. A participação-exclusão expressa assim um processo de interiorização da objetividade, ou seja, uma modalidade de experiência no campo de carências. Há um campo de carências no qual os agentes humanos se movem. Assim:

A renda mínima familiar garante a perpetuidade desse sistema de carências e a preservação da homogeneidade de seu estoque simbólico. Por essa razão, o privilegiamento do indicador renda implica na opção metodológica de presumir imutabilidade e o poder de determinação desse sistema de carência [...] que configura, de modo extremo, as características dos sistemas de privações inerentes à formação social subdesenvolvida/dependente. (FORACCHI, 1982, p.14)

Outro importante educador brasileiro, Paulo Freire (1981, p. 70), também reforça essa linha de raciocínio. Para ele, o conceito de marginalidade ou marginalização é empregado para falar da perversidade endógena de que é capaz o modelo social de organização da vida sob os princípios do capitalismo. Ele afirma que [...] na verdade [...], os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em

“integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.

Desse modo, apesar de todo processo de marginalidade vivenciada pelos doentes, essa escola, seus professores e seus gestores, principalmente o trabalho de Dona Aparecida, conseguiram sobrepor-se às dificuldades até seu reconhecimento enquanto escola pública no ano de 1985, quando de fato, passa a ser mantida pelo poder público municipal.

Ainda nesse sentido, Magalhães (2004, p. 124) ressalta que:

A história da escola não necessariamente é a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço. Desenvolve-se, desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até aos aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais.

As instituições educativas estão inseridas no quadro mais amplo do sistema educativo, por isso, o estudo que oferece exige integrá-la de forma interativa, segundo aponta Magalhães (2004), procurando compreender os reflexos da organização da sociedade brasileira em seus aspectos políticos, econômicos e sociais sobre a organização geral da educação.

O mergulho nos estudos bibliográficos da História da Educação e sua organização foi imprescindível para este estudo ao se considerar o distanciamento da temática, em decorrência da área de formação dessa pesquisadora e a proposta de pesquisa em um programa de Pós-Graduação em Educação. Diante disso, o detalhado estudo foi necessário e providencial, a fim de compreender o significado e a função da educação na sociedade brasileira. Tal significado estruturou-se em conformidade com o ideário de modernidade e progresso, assim como os interesses presentes em sua organização a partir da responsabilidade que lhe foi dada, no sentido de superação da “crise” econômica, política e social e da construção de uma grande “nação” através da educação das “massas”<sup>5</sup> a qual não se efetivou. A educação foi vista como investimento e qualificação do trabalho humano, um meio de gerar benefício ao Brasil e ao próprio indivíduo.

---

<sup>5</sup> Por “massa popular” compreende um estado de ignorância que se encontrava a população brasileira no início da república, e a educação é dada a função de transformação no caminho da civilização em busca da modernidade sendo que através dela o país alcançaria as transformações sociais, econômicas e políticas, ou seja, a educação nesse contexto “reinventar[ia] os sujeitos sociais, sendo a escola afirmada como local legítimo de transmissão do saber considerando como necessário ao cidadão republicano”, à educação escolar coube regenerar o cidadão republicano desde a infância pobre para que não fosse impregnado pelos males supostamente presentes nas populações pobres”. Cf. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Editora UPF, 2000, p.39.

Segundo Schultz, (1973, p. 32-33):

O mero pensamento do investimento em seres humanos é ofensivo a alguns dentre nós. Nossos valores e nossas crenças nos inibem de olhar para os seres humanos como bens de capital [...] mas os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações [...].

Esse percurso histórico na História da Educação se fundamentou na compreensão dos parâmetros e dispositivos legais pertinentes à organização da educação no Brasil, ou seja, as Constituições Federais e as leis voltadas para a regulamentação da educação primária e secundária (ginasial) no país, estados e municípios a partir da década de 1920 ao recorte final desta pesquisa no ano 1985. O recuo histórico se justifica na medida em que as mudanças políticas, econômicas e sociais que marcam o país até meados do século XX influenciam a organização do Sistema Educacional Brasileiro. Nesse sentido, a análise se concentrará em compreender como e em quais aspectos as leis reverberam o pensamento dominante naquele momento quanto à função, finalidade e a quem destinava essa educação escolar.

Nesse contexto legal, interessou analisar as diferentes facetas da organização escolar, e suas formas de marginalização. Há que se pensar que a legislação, apesar de garantir o “direito de todos à educação”, sob o imperativo da “obrigatoriedade”, ao mesmo tempo apresenta uma educação escolar limitada, insuficiente, que atende apenas um grupo seletivo da elite econômica da sociedade, um modelo pensado para o sujeito dentro dos padrões hegemônicos da sociedade capitalista.

Nesse contexto, sob os reflexos do higienismo<sup>6</sup> na educação, quando médicos e sanitarianos refletiram sobre sucessivas ocorrências de surtos epidêmicos de algumas doenças, como febre amarela, tifo, varíola e tuberculose, as quais aumentavam em estatísticas de mortes entre populações urbanas, outros dispositivos legais são criados e abarcam diferentes modelos de educação escolar que pudessem atender às especificidades, como exemplo, as pessoas com deficiência, deixando de fora os doentes graves e contagiosos. Esses dispositivos trazem consigo a afirmação da segregação dos deficientes e da desobrigação do acesso à escola dos improdutivos, ou seja, os doentes contagiosos e/ou anomalias graves. Apesar deste estudo não ter como objetivo as pessoas com deficiência, esse tipo de educação compõe o processo histórico. Sua abordagem, mesmo resumida, deveu-se no intuito de analisar os aspectos segregadores e marginais da educação que, no caso dessa

---

<sup>6</sup> O movimento higienista ou movimento sanitariano demarca o Brasil em meados do século XIX e início do século XX com a preocupação central na saúde pública. Na Educação, ocupava-se em valorizar a população como um bem, como capital, um recurso principal da Nação. Cf. HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento:** as bases da política de Saúde Pública no Brasil. São Paulo, Hucitec/Anpoc, 1998.

demanda, exigiu o esforço da sociedade civil com ações oficiais e particulares de forma isolada que, com o tempo, foi tutelado pelo Estado sob a regulamentação de leis, espaços e práticas pedagógicas específicas<sup>7</sup>, após um longo período de discriminação e exclusão.

Aos doentes contagiosos e/ou anomalias graves, a obrigatoriedade da matrícula escolar é acrescida do adendo da exceção, imperando o arbítrio da exclusão e da marginalização, recaindo naquele momento (1959) diretamente na realidade vivenciada pelos doentes internados em tratamento no Hospital do Pênfigo, os quais não são aceitos na escola pública regulamentada.

A apreensão desse conteúdo, apesar de suscitar várias interrogações, permitiu a compreensão de como essa formatação da organização escolar em âmbito nacional e local refletiu no distanciamento entre o dispositivo legal do “direito à educação”, o qual se desarticula no momento em que o imperativo da “obrigatoriedade” é vedado, ao permitir a marginalização escolar dos alunos da instituição Hospital do Pênfigo, quando da negativa da efetivação de sua inserção nas escolas locais, implicando na abertura da escola de improviso naquele momento, porém necessária. A Lei de diretrizes e bases da educação nº 4.024/1961(BRASIL, 1961), ratifica essas decisões através de dispositivos legais,

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.  
*Parágrafo único.* Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961, online).

Ocorre que tais determinações não eram novas no estado de Minas Gerais, pois elas já se faziam presentes na reforma da educação mineira no ano de 1927 e foram reafirmadas no Código Mineiro do Ensino Primário, Lei nº 2.610 de 08/01/1962, que também trata da não obrigatoriedade da matrícula de crianças no caso de doenças contagiosas, e que consequentemente refletiu no município de Uberaba-MG.

O espaço urbano – representado aqui pelo município – reflete características e

---

<sup>7</sup> A partir dos estudos de Mazzota (2011), compreende-se que o atendimento educacional dos portadores de deficiência, teve seu início no Brasil, ainda no século XIX, a partir das experiências trazidas da Europa e Estados Unidos. Tais serviços educacionais visaram atender aos cegos, surdos, deficientes mentais e físicos, através de ações isoladas oficiais e particulares. A autora afirma que “A inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem ocorrer somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX”. Cf. MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª.ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2011, p.27.

ideologias daqueles que o produzem. As referências históricas da produção de um lugar são fundamentais para a compreensão de sua organização social, econômica e política e vão refletir, de certa forma, em sua organização no campo da educação.

Nesse contexto, a necessidade recai sobre a importância de se compreender os conflitos gerados pela posse do espaço e apropriação das terras do sertão, sendo que o início da organização do espaço urbano vai definir claramente, nesse caso, a divisão social de seus habitantes e o papel das representações políticas de um povo. Além disso, o significado dos empreendimentos ferroviário e rodoviário define o perfil desses habitantes em decorrência da imigração, determinando os modelos de produção econômica e os reflexos dos interesses da elite, em detrimento da população, explicando as ambiguidades e contradições sociais.

A organização da educação no município aponta a divisão social existente através das instituições de educação e filantropia, no processo de higienização urbana. Nesse contexto, um grupo se inseriu nas instituições filantrópicas, enquanto outro se insere nas escolas regulares, entre elas, públicas, particulares e confessionais. Outras realidades que não se encaixaram no arcabouço institucional escolar existente se encontraram na condição de marginalidade, o que demandou a fundação da Escola do Hospital do Pênfigo, gerando duas questões fundamentais sobre a função hospitalar no tratamento da doença do Pênfigo sobre os aspectos: Questão de saúde ou de caridade? A quem caberia a responsabilidade daqueles doentes que demandavam da educação?

Sem condições de responder essas perguntas naquele contexto, essas indagações serviram como os primeiros sinais aos gestores do Hospital do Pênfigo na organização da atividade escolar dentro da instituição. Na verdade, são indagações permeadas por grandes desafios, mediante as resistências e impedimentos em decorrência de diversos fatores sociais, políticos, econômicos e ideológicos presentes, mas também de possibilidades.

### **Motivação, objeto e objetivos que direcionaram o estudo**

Trilhar o caminho da pesquisa na área da educação não foi uma tarefa fácil, considerando que a temática não se relaciona diretamente com a formação da pesquisadora, a qual se insere na área do Serviço Social, inclusive com especialização e mestrado<sup>8</sup>. Ainda assim, a motivação para este estudo no campo da educação não está tão distante, já que o mundo escolar fez parte do seu percurso profissional, ora como professora no ensino primário

---

<sup>8</sup> A pesquisadora desta tese fez especialização no Centro Universitário do Triângulo – Unitri (Uberlândia/MG), em 1995 e mestrado na Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, em 2003, na área de Serviço Social..

(setor público), ora no ensino universitário (público e privado). A atuação como assistente social no período de 25 anos permitiu-lhe uma aproximação com várias áreas das políticas públicas como: assistência social, saúde e educação, sendo que o trabalho desenvolvido na área da educação contribuiu significativamente para o encaminhamento desta pesquisa. Dessa forma, não é um campo de trânsito natural, pois requer um esforço, significa abandonar a zona de conforto e aventurar-se rumo ao novo.

A educação faz parte da vida dos indivíduos, se não de todos, pelo menos de grande parte deles. A educação escolar sempre se fez presente de alguma forma, seja positiva, tendo em vista ser a escola um espaço do conhecimento, da aprendizagem formal, ou mesmo por ser um ambiente permeado por situações diversas em decorrência da complexidade do conjunto de fatores que envolvem o processo educativo. Em qualquer situação, a educação se constitui na construção da subjetividade do sujeito, a “[...] educação é uma construção humana de maturação, conhecimento, capacitação técnica e atitudinal, conscientização e sentido crítico, estético, ético” (MAGALHÃES, J.P, 2004, p. 20). Dessa forma, das memórias revisitadas do período de inserção desta pesquisadora no grupo escolar em 1970, no auge da ditadura militar, algumas delas somente agora fazem sentido e sugerem reflexões que impulsionam o debruçar sobre a temática da história das instituições escolares educação.

Das experiências no ensino primário no grupo escolar, no curso ginásial no colégio estadual (5ª a 8ª série) e também do curso normal na Escola Normal (2º grau), as lembranças são dos prédios, da organização das salas de aula – carteiras duplas, o livro didático, a merenda escolar, os professores, a direção da escola, os castigos e punições, as festas de auditório, a fila para cantar o hino nacional, a pequena biblioteca, o uniforme composto por camisa branca e saia de suspensório azul marinho, os eventos patrióticos como a visita do Exmo. Presidente da República na cidade no interior de Minas Gerais.

Os grupos escolares e as escolas normais<sup>9</sup> haviam se expandido, desde o início do século XX em Minas Gerais, com a finalidade de formar professoras, atingindo todo o território mineiro, inclusive os pequenos municípios no interior do Estado, atendendo a uma política nacional de desenvolvimento e modernização do Brasil. Foi essa realidade que possibilitou a formação desta pesquisadora através da escola pública como professora do ensino primário.

---

<sup>9</sup> A formação de professores primários através das escolas normais se consolida no período de 1890 a 1932, tendo a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo, que serviu de exemplo para outros Estados brasileiros, tornando-se referência na formação de professores da instrução pública primária. Cf. SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Unicamp. V.14, nº 40, jan./abr., 2009, p.144.

A inserção desta pesquisadora no quadro de magistério na escola pública ocorre 15 anos após o início na escola primária (1970-1984). O período era de mudança política. O Brasil passava por um momento de organização da sociedade em busca de um projeto democrático na década de 1980. A transição dos regimes autoritários para a democracia não era exclusividade do Brasil, mas uma realidade em toda América Latina, trazendo consigo o enfrentamento dos agravos de cunho político, social e econômico (KECK, 2010). Tal momento, apesar da limitação do acesso ao conhecimento naquela realidade a qual vivia, possibilitou-lhe um olhar crítico para a situação do país e, principalmente, permitiu-lhe a participação em movimentos sociais (a sua primeira greve dos professores) que se estabeleciam no interior de Minas Gerais de forma ainda muito frágil comparativamente aos grandes centros como São Paulo, Rio de Janeiro e outras capitais.

Nesse contexto político, em 1985, efetivou-se a inserção desta pesquisadora como professora na educação escolar no ensino primário, em uma escola pública estadual, na zona rural. Apesar de existirem outras opções e modelos para atuar, como as escolas particulares confessionais e as escolas de ensino especial – tais como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) –, naquela realidade vivida e por vontade da família, fazia-se presente o grande significado, ou de certa forma o status, em exercer a profissão de professora do Estado, ou seja, a aspiração por um cargo público.

A insatisfação não demorou a chegar. O vínculo de trabalho como professora na educação escolar ainda era como professora contratada e, nessa realidade, os contratos eram constantemente interrompidos. Apesar da aprovação em um concurso público, muitas vezes era árdua a espera para efetivação na vaga. Mediante essa realidade de insegurança, a alternativa foi buscar outra formação acadêmica ou uma melhor capacitação, aspirando à estabilidade profissional. Buscou-se então a formação no curso de História e Pedagogia, portanto ainda dentro da área da educação, entretanto, questões pessoais não permitiram que a pesquisadora concluísse esses cursos.

A formação acadêmica foi retomada então por outro caminho, em 1989, na inserção no curso de graduação em Serviço Social, sendo alcançado o título de assistente social em 1992, quando esta pesquisadora iniciou o trabalho técnico profissional na área social. Nesse contexto, o anseio pelo aprofundamento na formação e na capacitação profissional foi ponto crucial para realização do mestrado, levando a uma reaproximação com o mundo da educação. O título de mestre possibilitou a atuação como docente universitária no curso de

Serviço Social na Universidade de Uberaba (Uniube) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba/MG) e o envolvimento em projetos de pesquisas acadêmicas.

Simultaneamente a essa função de docente universitária, a atuação enquanto assistente social se efetivava na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberaba-MG (1998 a 2003), como coordenadora do Projeto Bolsa Escola, um programa de transferência de renda para a manutenção das crianças na escola, subsidiado pelo Governo Federal e implantado em Uberaba em 2001. Para esta pesquisadora, essa coordenação foi de muito significado, pois lhe permitiu o contato com a realidade das escolas públicas da cidade de Uberaba-MG.

As visitas e reuniões nas escolas com a equipe e pais de alunos foram fundamentais para a aproximação com o espaço das instituições escolares, um lugar que havia marcado o início da carreira desta pesquisadora em outro tempo e lugar. O acesso às escolas situadas em vários bairros da cidade – suas histórias e as histórias das comunidades – permitiu um despertar para a identidade de cada uma delas e seu significado para a construção histórica da educação em Uberaba. Tanto que uma dessas escolas, em especial a Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes, antiga Escola do Hospital do Pênfigo, despertou a atenção pela característica de sua criação: uma proposta que nascera no interior de uma instituição de filantropia e assistência social – o Hospital do Pênfigo, instituição na qual já haviam sido desenvolvidas algumas ações junto aos seus usuários.

O despertar para o estudo da criação dessa escola deve-se à sua especificidade: ser criada com a finalidade de atender a uma demanda peculiar decorrente das condições sociais vivenciadas, e não por vontade dos gestores políticos. No mesmo período de surgimento da escola, observou-se a enorme demanda pela construção de escolas e a falta de vagas, apesar da ampliação das leis, como a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Na prática, a construção de instituições escolares ainda era deficitária. Diante disso, o que caracterizou a criação da Escola do Hospital do Pênfigo foi a especificidade de sua demanda, distinta das demais escolas: seu espaço físico, que não teria o padrão de outras escolas públicas e sua estrutura de organização. Assim, ao primeiro olhar, pareceu bastante singular esse processo de criação, pela natureza marginal em que se instituiu.

Assim, a aproximação da pesquisadora ao objeto desta tese – a Escola do Hospital do Pênfigo – não é recente, mas sim um projeto que vem sendo alimentado há pelo menos 15 anos. A escolha pela área da educação com certeza não significa um distanciamento da área

social e humana que marcou a formação desta pesquisadora na graduação e no mestrado, considerando, como sugere Magalhães (2004, p. 27) que “[...] a educação é uma prerrogativa humana”. Essa proximidade com a área da assistência social possibilitou colocar em pauta não apenas a educação ou as instituições de educação em si, mas também compreender as várias faces da gênese e da história de uma instituição escolar.

É importante enfatizar que a criação de uma instituição escolar decorre de várias situações, cada uma com sua peculiaridade. A motivação para sua existência pode definir o papel que ela representa para a sociedade e comunidade circundante. Alguns estudos apontam que o surgimento de uma escola tem uma finalidade geral de atender a uma política educacional vigente, entretanto, os motivos e formas de organização são os mais variados possíveis. Por isso, “a origem de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer grandes surpresas” (SANFELICE, 2006, p. 23), o que pode orientar e impulsionar o caminho de uma pesquisa acadêmica. Nesse sentido, a escolha do objeto de estudo sustenta-se na aproximação teórica à temática da historiografia das instituições escolares, aliada à análise das características da instituição, sua distinção na forma de organização, seu público atendido, o conjunto de valores que envolvem a sua criação e a sua representação dentro de um contexto político e econômico da época.

Estas explicações complementam uma à outra e justificam o fato de o Hospital do Pênfigo ser tema central de alguns estudos, dentre eles de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Entretanto, nesses trabalhos, a questão escolar foi apenas citada como uma entre outras atividades realizadas no interior da instituição, não ocupando espaço central em nenhum estudo. Mesmo os relatórios, entrevistas, folhetos, jornais e cartilhas de divulgação da instituição não apresentam um aprofundamento da questão educacional, que não é destaque nas publicações. Além de trabalhos acadêmicos, acrescenta-se ainda o livro escrito por Isabel Bueno<sup>10</sup>, intitulado “Uma vida de amor e caridade” (BUENO, 2002). No livro, a autora relata sua história de trabalho na instituição, não sendo uma obra oriunda de pesquisa, mas sim de depoimentos e relato de vida. A obra foi publicada pela Editora Fonte Viva em 1992 e serviu de fonte bibliográfica para esta tese.

---

<sup>10</sup>Sobre Isabel Bueno as informações são de que ela trabalhou durante 18 anos, como professora e coordenadora da Escola do Hospital do Pênfigo, tornando-se uma pessoa de referência no local tanto que por várias vezes será citada neste texto. Segundo dados da pesquisa, ela residiu dentro do Hospital do Hospital do Pênfigo juntamente com Dona Aparecida. Nos documentos da Escola não foram encontrados registros de sua atuação ou vida familiar, apenas alguns documentos assinados por ela. Esta pesquisadora tentou contato com familiares no estado do Ceará, mas sem sucesso.

Envolvendo a Escola do Hospital do Pênfigo foi possível apontar produções acadêmicas que elegeram outras temáticas como objeto de estudo, mas sempre destacando a instituição. As principais são:

1 – “A prática do assistente social na Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes: uma experiência do município de Uberaba/MG” (FERREIRA, 2012), dissertação de mestrado defendida por Maria José Ferreira na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp – Franca/SP), no Programa de Pós-Graduação do Serviço Social. O objeto de estudo concentra-se na atuação do assistente social na escola oriunda do Hospital do Pênfigo, considerando o histórico de construção e as demandas sociais instaladas em decorrência dessa origem, sua localização geográfica e finalidade. O estudo demonstra ainda a importância da atuação do profissional em um trabalho multiprofissional, comprovando que, após a inserção do assistente social, houve um impacto positivo nos resultados dos programas sociais instalados.

2 – Tese de doutoramento de Nádia Luz, vinculada ao Programa de Pós-Graduação de História-Unesp-Franca/SP que resultou no livro “Fogo-Selvagem Alma Domada – A doença e o Hospital do Pênfigo de Uberaba: História e psicografia”, (LUZ, 2012). O estudo está centrado na história da doença do pênfigo foliáceo endêmico, seu conceito e tratamento e também na história do Hospital do Pênfigo e de sua fundadora, tecendo uma análise à luz dos estudos do espiritismo a partir dos trabalhos desenvolvidos dentro do hospital pela sua fundadora Aparecida Conceição Ferreira e do médium espírita Francisco Cândido Xavier, o renomado “Chico Xavier”, grande apoiador na construção do hospital.

3 – Monografia sob o título “Dona Aparecida: a mulher além do tempo”, de Mariany do Vale Silvério (SILVÉRIO, 2011). O trabalho traz um texto que se caracteriza como livro reportagem, sendo resultado de pesquisa na graduação do Curso de Comunicação Social para habilitação em jornalismo da Universidade de Uberaba. Seu conteúdo revela a história da vida de Dona Aparecida, criadora do Hospital do Pênfigo, e sua dedicação aos projetos que dele resultaram.

A descrição desses trabalhos confirma a ausência de pesquisa com o tema educação, criação e organização da escola na instituição Hospital do Pênfigo, o que reforça a relevância desta tese em decorrência do seu significado social e da centralidade que a instituição ocupou durante anos, além da importância que mantém atualmente no município de Uberaba.

Conforme pode ser constatado no Quadro 1, ao longo da investigação sobre essas produções acadêmicas, foi possível detectar uma significativa ampliação das pesquisas no

campo da história das instituições escolares no município de Uberaba-MG, sendo que elas priorizaram as escolas confessionais privadas até 2007. Nos últimos anos, diversificaram-se, entre os estudos históricos dos grupos escolares públicos, instituições de ensino secundário, nível técnico e superior privadas e públicas, além das instituições filantrópicas que trilharam o caminho da educação escolar.

Quadro 1 – Teses e dissertações na área de História da Educação e História das Instituições Escolares em Uberaba-MG – 2002 a 2018.

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de instituição</b>	<b>Instituição</b>
Por trás dos muros escolares: luzes e sombras na educação feminina Colégio Nossa Senhora das Dores – Uberaba (1940-1966)	2002	TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo	Confessional católica privada	Colégio Nossa Senhora das Dores
Sociedade e Educação em Uberaba: Colégio Marista Diocesano	2003	MATOS, F.C	Confessional católica privada	Colégio Marista
A criação e a consolidação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino em Uberaba, Minas Gerais: uma experiência singular da congregação dominicana no Brasil (1948-1961)	2003	OLIVEIRA, Sebastião José de	Privada	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Tomás de Aquino.
Gênese e implantação do Colégio Marista Diocesano de Uberaba (1903-1916)	2004	SILVA, Washington Abadio	Confessional católica privada	Colégio Marista
A educação do deficiente visual no Brasil: história do Instituto dos Cegos do Brasil Central-Uberaba, MG, (1942-1978).	2005	BORGES, D. C.	Filantrópica	ICBC
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino: um marco humanista na história da educação brasileira (1960-1980)	2006	SANTOS, Maria de Lourdes Leal dos	Privada	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Tomás de Aquino
Grupo Escolar de Uberaba: desvelando a história e recriando a memória do ensino primário público em Uberaba, MG (1906-1918)	2007	GUIMARÃES, Rosângela M. Castro	Pública Estadual	Grupo escolar Brasil
História do Instituto Zootécnico de Uberaba: uma instituição de educação rural superior (1892-1912)	2009	MACHADO, Sonaly Pereira de Souza	Privada	Instituto Zootécnico de Uberaba
Escola de Farmácia e Odontologia de Uberaba: gênese e desenvolvimento (1926-1936)	2010	LOUREIRO, Marilda Arantes	Privada	Escola de Farmácia e Odontologia de Uberaba
O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba-MG entre 1927-1972	2012	SOUZA, Marilza Aparecida Alberto Assis	Pública Estadual	Grupo Escolar Minas Gerais
Escola de Economia rural doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)	2012	FERREIRA, Nilce Vieira Campos	Pública Federal	Centro Federal de Educação Tecnológica
O Colégio Triângulo Mineiro e o ensino secundário em Uberaba (1940-1960)	2015	SOARES, Edilene Alexandra Leal	Particular	Colégio Triângulo Mineiro
Pioneirismo do ensino superior em Uberaba: a Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro (1947-1950)	2015	FERREIRA, Neirimar de Castilho	Particular	Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro
História das instituições educacionais para o deficiente visual: o Instituto dos Cegos do Brasil Central de Uberaba (1942-1959)	2015	LEÃO JÚNIOR, Wandelely	Filantrópica	Instituto dos Cegos do Brasil central

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Tomás de Aquino – FISTA e o Curso de Pedagogia em Uberaba, MG (1949-1955).	2016	CARVALHO, Gleicimar, Barcelos de	Particular	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras S.T.A
A história da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro: primeiros anos (1953-1960)	2016	LOPES, Sonia Maria Gomes	Pública Federal	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
Ensino profissionalizante feminino em Uberaba: o Centro de Treinamento e Escola Rural de Magistério de Economia Doméstica de Uberaba (1953-1963)	2016	RICCIOPO, Ana Carolina	Pública Federal	Centro Federal de Educação Tecnológica
Ensino secundário e a campanha nacional de educandários gratuitos (CNEG): Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, Uberaba-MG (1953-1971)	2017	SOUZA, Cristiane Rodrigues Mendonça de	Particular	Colégio Cenecista Dr. José Ferreira
A formação docente em Minas Gerais: Escola Normal Oficial de Uberaba, (1948-1959)	2017	SOUZA, Gabriela Marques de	Pública estadual	Escola Normal Oficial de Uberaba
A escola normal de Uberaba (1881-1905): memória e cotidiano	2018	OLIVEIRA, André Luís	Pública estadual	Escola Normal de Uberaba
O orfanato Santo Eduardo e a assistência às crianças pobres em Uberaba-MG (1920-1964)	2018	SOUZA, Marilsa Aparecida Alberto Assis	Filantrópica	Orfanato Santo Eduardo

Fonte: dados da pesquisa, Souza (2012); Capes (2015-2018).

Os dados apontam o aumento das pesquisas em instituições públicas estaduais e federais a partir de 2012, mas que não atingiu às escolas filantrópicas, sendo incipiente o número de estudos sobre o tema nessas instituições. O levantamento mostra apenas duas pesquisas sobre a mesma instituição e um estudo em uma nova. Isso significa que, em 16 anos de pesquisa voltada à história das instituições educativas no município, as instituições filantrópicas que ofertaram educação despertaram pouco interesse dos pesquisadores.

Constatada a importância da Escola do Hospital do Pênfigo no campo da história das instituições escolares, a questão central que motiva esta tese é saber qual é a motivação política e social para a criação e organização dessa instituição e seu papel junto aos alunos e comunidade circundante na cidade de Uberaba/MG no período de 1959-1985. O recorte temporal justifica-se por contemplar o ano em que se iniciaram as atividades escolares na Escola do Hospital (1959) e a data da publicação da Lei nº 3.667, de 23/09/1985 promulgada pelo prefeito municipal de Uberaba, o Sr. Wagner do Nascimento, que autorizou à criação da Escola Municipal de 1ª a 8ª séries com nova denominação “Adolfo Bezerra de Menezes” no mesmo prédio, dando continuidade a escola com respaldo técnico e subsídios financeiros da prefeitura.

Em face da questão central, alguns pontos foram elencados como preponderantes na elucidação da investigação: Quais os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a análise da questão proposta? Qual o contexto de criação da escola do Hospital do Pênfigo e seu significado social, considerando o contexto histórico nacional, estadual e local de

organização da educação escolar de forma geral? Como se efetivou a organização da educação escolar no interior da instituição, suas especificidades e características? Qual o perfil e o papel dos alunos, professores e diretores na organização das práticas educativas? Qual o sentido e o significado da escola na vida dos sujeitos envolvidos no processo?

A busca pelas respostas para os pontos elencados sugere que Escola do Hospital do Pênfigo foi criada para atender a uma demanda escolar não absorvida pelas instituições escolares existentes. Assim, ela passou a ocupar uma centralidade na formação dos sujeitos envolvidos, através do modelo proposto de educação escolar, trazendo consigo o caráter singular em suas características e especificidade, ao mesmo tempo sendo plural em suas ações, entre o ideário filantrópico e a efetivação da educação escolar.

Nessa perspectiva, a proposta de tese de pesquisa sustenta-se na afirmativa de que, embora essa escola tenha sido marginalizada socialmente na sua gênese, como escola de improviso, ela torna-se necessária socialmente, na medida em que assume a função de garantir a escolarização a um grupo, cuja legislação excluía do imperativo da obrigatoriedade e do reconhecimento do seu significado na vida escolar da população. Apesar de todo processo de marginalidade vivenciado pelos doentes, essa escola, seus professores e seus gestores, principalmente o trabalho de Dona Aparecida, conseguiram sobrepor-se às dificuldades até seu reconhecimento enquanto escola pública no ano de 1985, quando, de fato, passa a ser mantida pelo Poder Público Municipal.

A fim de avançar na defesa desta tese, buscou-se analisar o contexto das motivações políticas, sociais e econômicas para a criação e organização dessa escola e seu papel junto aos alunos e comunidade circundante. Foi fundamental, nesse sentido, a análise histórica da legislação nacional, estadual e local, no contexto do recorte temporal da pesquisa (1959-1985), com o objetivo de desvelar a regulamentação da educação primária e ginásial e observar os obstáculos presentes na legislação que impactaram diretamente na marginalização pela educação daquele grupo específico.

A partir da compreensão da organização da educação escolar e da história das instituições escolares de forma mais ampla, este estudo teve como foco adentrar para o interior da instituição para compreender sua origem, organização e evolução do espaço escolar, bem como as mudanças ocorridas desde sua implantação. Nesse contexto, foi possível compreender o seu significado social, por meio da história de vida construída através da análise do perfil dos ex-alunos e suas trajetórias educacional e profissional, revelando

segundo Nosella e Buffa (2009, p. 68) “[...] a natureza de uma escola e da sociedade em que os formandos se inserem”.

Sobre perfil dos professores e coordenadores encontrou-se dificuldades de obter dados nos documentos da escola, em decorrência da falta de registros sobre essas categorias, sendo que a maioria deles prestou serviços à escola na informalidade. Entretanto, com os dados coletados, mesmo que reduzidos, foi possível tecer uma análise do interior da instituição quanto às atividades de práticas educativas e a participação efetiva de um grupo de professores que atuaram quase no anonimato de forma voluntária, elucidando, assim, os saberes escolares, métodos de ensino e normas disciplinares.

### **Aportes teórico-metodológicos e possibilidades de análise**

A pesquisa concentrou-se em compreender a motivação para a criação de uma instituição escolar e em quais circunstâncias social e política ela se instituiu. Para isso, teve como subsídio a análise da organização legal da educação no Brasil no século XX e a institucionalização desse processo por meio do espaço escolar construído para essa finalidade ou outros espaços de organização da educação. As fontes teóricas que a sustentaram se inserem no campo da história da educação e da historiografia do processo de escolarização via as instituições escolares, perpassando pela organização política, social e econômica da sociedade no Brasil no século XX.

Nesse contexto, foi fundamental – para esta pesquisadora – debruçar-se sobre os estudos acerca da organização escolar, principalmente nas décadas de 1920 a 1960, momento em que se acirrou o debate sobre a legislação e as reformas na educação. Nessa direção, foram importantes a compreensão e análise da legislação referente à educação e à organização das instituições escolares vigente no Brasil, nesse período. Isso porque ambas revelaram o papel que a sociedade atribuiu à educação naquele contexto, um dado que se refletiu na forma da organização da educação escolar no Estado de Minas Gerais e, conseqüentemente, no município de Uberaba, e que contribuiu diretamente para a criação e organização desse modelo da Escola do Hospital do Pênfigo.

Desse modo, recorreu-se a argumentação teórico-metodológica envolvendo a Educação e a História das Instituições Escolares nos estudos de M. C. C. Magalhães (2004), J.P Magalhães (1999; 2004), A.M Magalhães (2006), L. Magalhães (1997), Nosella e Buffa (2009), Saviani (1994, 1999; 2003, 2004a; 2004b; 2005; 2008; 2009; 2013;2015), Nagle

(1974; 1976), C. G. Veiga (2007), Faria Filho (2000; 2002), Kossoy (190; 2001), Meihy; Holanda (2010), Portelli (1997, 2001), Alberti (1989), Horta (2012), Germano (2005), Hochman (2005), Romanelli (1986), Jannuzzi (2012), Mazzota (2011), Marcílio (1997), Bosi (1994), Halbwachs (2006), Candau (2011), Lanna Júnior (2010), Gondra (2004; 2010), Góis Junior (2000), Miranda (2013), Lourenço (2010), Rezende (1983), Fonseca (2014), Rizzini (1990), Foucault (2014; 2016) e Goffman (2013), dentre outros.

A partir desse aporte teórico foi possível pensar a história da Escola do Hospital do Pênfigo, instituindo-lhe materialidade e/ou visibilidade enquanto instituição escolar. Nesse sentido, J. P. Magalhães (1999), pesquisador da Historiografia das Instituições Escolares, contribui ao afirmar que essa existência envolve a compreensão do meio sócio-histórico a que está imersa, assinalando que,

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade, e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, J.P, 1999, p.64)

Dessa forma, foram escolhidas as possibilidades de estudo, os recursos metodológicos, definidos os sujeitos e o direcionamento dos objetivos do estudo. A aproximação ao objeto permitiu uma prévia materialização da instituição escolar, validando-a no contexto histórico das instituições escolares e no seu significado para a comunidade local, o que permitiu uma melhor fluidez no aprofundamento do estudo quanto à base metodológica na pesquisa da história das instituições escolares.

Nesse contexto, foi possível pensar a instituição educativa conforme o conceito de Magalhães (1998, p. 61-62), que destaca,

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais [sic].

Sendo assim, procurou-se compreender as instituições e, de modo específico, as instituições de educação, enquanto espaços de prática, ou seja, segundo Saviani (2005, p. 28) “[...] como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles

operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas”, demonstrando que as instituições são sociais em sua origem e em seu funcionamento, considerando que atendem às necessidades presentes advindas das relações entre os homens, constituindo-se segundo o autor “[...] como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade”.

Nesse contexto, foi possível pensar a educação institucionalizada como ação pedagógica, enquanto prática escolar, mas que não se centraliza obrigatoriamente no espaço da instituição escolar, onde se desenvolve o trabalho pedagógico de modo primário. De acordo com Saviani (2005, p.5), é possível perceber a educação enquanto prática educativa e pedagógica em um modelo de instituição secundária como “sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais”. Nesses espaços de produção e reprodução dessa prática escolar desenvolve-se “atividade educativa informal”, sendo também possível, “[...] desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente” (SAVIANI, 2005, p. 05).

A demonstração da diversidade dos espaços – instituições – que acolhem a educação como prática pedagógica é reforçada em estudos mais recentes sobre a história das instituições escolares, conduzindo a compreensão de que as instituições se classificam por tipologias variadas que orientam os interesses de pesquisa. Sobre esse tema, os estudiosos apontam dados significativos quanto à pesquisa no campo da historiografia das instituições escolares.

De acordo com Nosella e Buffa (2009), apesar de algumas décadas dessa prática educativa através das instituições escolares, os estudos históricos se fortalecem somente a partir dos anos de 1990, e envolvem vários tipos de instituições escolares, sendo classificadas por grau escolar (fundamental, médio, superior), pelo estatuto jurídico (pública, particular, leiga, religiosa, comunitária) e ainda considerando a natureza institucional, (educação geral ou profissional, instituição escolar ou de pesquisa).

As instituições escolares estudadas são, na sua maioria, particulares de ensino básico, de caráter laico e confessional, instituições públicas e privadas de ensino superior e as de ensino profissional e escolas normais. Os estudos apontam que instituições mais antigas e socialmente mais prestigiadas são as mais estudadas, dentre elas encontram-se as escolas normais, confessionais femininas e outras mais antigas de maiores centros como São Paulo e Rio de Janeiro. Segundo Nosella e Buffa (2009, p. 25), as escolas menos prestigiadas e que despertam menor interesse de pesquisa, são as destinadas à formação para o trabalho e aquelas

chamadas de “[...] mais modestas destinadas à população carente, como escolas comunitárias ou de caráter assistencial”. Compreende-se que apesar desses espaços serem considerados como espaço de prática escolar, ainda o que predomina é o caráter de assistência em detrimento da educação, como se a prática pedagógica fosse de caráter secundário e seu papel na educação não tivesse relevância na história.

O acervo documental da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) demonstra que a História da Educação é um campo em construção e em constante movimento. Nos últimos dez anos, é constatado um crescimento no interesse em pesquisa nesses modelos de instituições educativas de cunho filantrópico/organizações não governamentais voltadas para o atendimento de pessoas marginalizadas. O acervo aponta ainda um aumento dos números, apesar do menor interesse.

Na busca ao acervo, este estudo utilizou alguns termos (juntos ou em separados) como: “instituições escolares”, “educação”, “história”, “pobreza”, “marginalidade”, “marginalização”.

Quadro 2 – Instituições filantrópicas/ou ONGs objetos de pesquisa na área da História das Instituições Educativas – 2009-2018.

Nº	Título	Ano	Instituição
01	Tenha piedade de nós: uma análise da educação feminina do Educandário Nossa Senhora da Piedade em Paraíba do Sul	2010	UERJ-RJ
02	Abrigo dos Filhos do Povo: A formação para os "filhos do povo" segundo as ideias e propostas de Raymundo Frexeiras (1918 a 1920)	2012	UEB-BA
03	A escola dos cegos na historiografia da educação especial maranhense	2013	UFM - MA
04	O Asilo de Órfãs São Benedito em Pelotas - RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional	2014	UFP-RGS
05	Traços de compaixão e misericórdia na história do Pará: instituições para meninos e meninas desvalidas no século XIX até início do século XX	2010	PUCSP-SP
06	Escola Santa Clara: Ensino Especializado no interior de Goiás (1982-2000)	2016	UFG-GO
07	História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira – PR	2009	UEL-PR
08	As organizações não governamentais no processo educacional Alagoano: que relação é esta?	2013	UFA- AL
09	A banalização das práticas pedagógicas: notas sobre uma pedagogia de exceção em um Centro de Internação de Adolescente	2014	USSC-PR
10	A (in) existência de um projeto educacional para os negros quilombolas no Paraná: do império a república	2016	UEPG-PR
11	História da educação do Patronato de Menores São José em Paranaíba-MT (1953-1963)	2014	UFU-MG

12	O Asilo de Órfãs São Benedito em Pelotas-RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional	2014	UEOP-PR
13	Vinde a mim os pequeninos: história da educação de crianças desamparadas na Instituição Educativa Espírita (1947-1992).	2016	UFS-SE
14	Instituição Pia Nossa Senhora das Graças: assistência e educação de crianças pobres, órfãs e abandonadas em Belém (1943-1975).	2016	UFP - PA
15	História das instituições educacionais para o deficiente visual: o Instituto dos Cegos do Brasil Central de Uberaba (1942-1959)	2015	UNIUBE - MG
16	O orfanato Santo Eduardo e a assistência às crianças pobres em Uberaba-MG (1920-1964).	2018	UFU-MG

Fonte: Capes (2009-2018).

Foram catalogadas 16 teses e dissertações apresentadas em universidades públicas e privadas em nove estados brasileiros, cujos temas estão voltados à atuação de instituições filantrópicas no campo educacional. Os dados apontam que, apesar do aumento do interesse pelo tipo de instituição, ainda é um número restrito considerando a amplitude dos programas de pós-graduação existentes nas universidades brasileiras e o amplo recorte temporal utilizado na busca de pesquisa.

Dessa forma, compreende-se que este estudo contribui para área da educação, ao expor a ausência de qualquer estudo científico que revelasse a função e o papel histórico da prática escolar da Escola do Hospital do Pênfigo, a qual se insere no modelo de menor interesse dos pesquisadores no campo da pesquisa das instituições escolares. A escolha metodológica de pesquisa em instituições escolares permitiu conduzir as interpretações a partir do contexto da “Nova História”<sup>11</sup>, no que se refere aos processos de criação e desenvolvimento das instituições escolares, respeitando as especificidades locais e regionais e principalmente privilegiando, segundo Nosella e Buffa (2009), a instituição escolar considerada em sua materialidade e em seus vários aspectos.

Nesse sentido, os autores indicam alguns elementos que servem como categorias de análise e que podem ser utilizados como exemplo na condução da compreensão da realidade escolar, respeitando as diferenças dos espaços institucionais. Nesta tese, tais indicações foram essenciais na condução na análise dos dados e elaboração deste relatório final. Alguns desses elementos são

[...] contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar;

<sup>11</sup> **Nova história** é corrente historiográfica surgida nos anos 1970. Seu nome derivou da publicação da obra "*Fazer a História*", em três volumes, organizada pelos historiadores Jacques Le Goff e Pierre Nora, seus principais expoentes na França. O historiador desse novo modelo deveria ser objetivo e deveria apresentar seus escritos sem qualquer traço da estética literária. Ver mais em: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.91.

o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracteriza; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA e BUFFA, 2009, p.18).

Esse roteiro permitiu à pesquisadora adentrar no processo de criação e implantação da escola e as relações que se estabeleceu com a comunidade local e regional no contexto político, social e econômico, desvelando a motivação de seus criadores para a fundação da instituição escolar. Dessa maneira, foi possível registrar o processo de evolução da escola frente às mudanças ocorridas na sociedade e às modificações nas legislações; as alterações realizadas no espaço escolar, mudança de prédio e das instalações; os processos de mudança no perfil de alunos, professores e administradores; continuidades e descontinuidades da organização dos saberes, normas disciplinares, eventos culturais, festivos, etc.

### **Bases documentais utilizadas na pesquisa**

Nas palavras de Certeau (2011, p. 69),

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Esse gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física, e em "desfigurar" as coisas para constituí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto, proposto a priori.

Mediante essa afirmativa, compreende-se que as condições de organização do acervo documental da escola foi um dos primeiros desafios a ser enfrentado. Devido à escola ser parte de um hospital, de mudanças de espaço, de alteração na denominação, da rotatividade de professores e gestores e da inexistência de um arquivo pedagógico dos primeiros anos de funcionamento, foi encontrado apenas um pouco do material didático pedagógico do ensino primário. A responsabilidade pelos documentos era dos administradores do hospital até 1979, quando parte da escola era anexa ao Colégio Dr. José Ferreira. Este colégio assumia a responsabilidade por toda documentação e organização curricular das disciplinas do ensino ginásial e, após esse período, anexou também o ensino primário.

Uma parte do acervo documental foi localizada nesse colégio, como por exemplo:

livros de atas de aprovação em exames de admissão e encerramento do ano letivo referente aos primeiros anos do curso ginásial (1964 a 1970) e parte de livros de atas de aprovação dos alunos em geral a partir de 1971 a 1985. Entretanto, não foram encontrados registros em atas dos alunos do curso primário entre 1959 a 1963, apenas declaração de conclusão do ensino primário.

O arquivo de pastas de alunos foi localizado no espaço de arquivo geral do colégio, totalizando 42 caixas plásticas, contendo pastas individuais organizadas em ordem alfabética com alguns documentos pessoais e escolares dos alunos. A coleta dessas fontes permitiu a construção e análise da origem social, familiar e escolar desses ex-alunos. Parte desse material foi transcrita manualmente em tabela construída para esse fim, sendo que se optou por digitalizar parte desses documentos como prova de registros da época. Isso porque:

A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada aos projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p.14)

Na sede do Hospital do Pênfigo, denominado hoje Lar da Caridade, onde ficou sediado o espaço físico até a construção da sede própria da escola (1973), foi localizada outra parte de um acervo documental da instituição. Esse achado foi significativo para a compreensão da história da escola. Tais materiais se encontram em uma sala do antigo hospital, entre eles foram encontradas listas de internação de crianças, registros fotográficos de turmas da escola, entrega de diplomas, livros de registros de internação de pacientes, registro de entrevistas, publicações em jornais e documentos dos cursos profissionalizantes.

Na primeira aproximação ao acervo foram encontrados documentos em caixas de arquivos desgastadas pelo tempo, alguns rasgados e outros destruídos por águas da chuva, conforme relato da coordenação atual da instituição. A análise cuidadosa do material e a digitalização realizou-se ao mesmo tempo em que uma funcionária da instituição organizava a sala de arquivo, aproveitando o momento desta pesquisa. O acervo documental foi recolhido, analisado, esmiuçado em seu conteúdo. Entre fotos sem identificação, retratos da vida de pessoas e outros fatos interligados foram surgindo algumas respostas e suscitando outras perguntas.

Os fatos e acontecimentos históricos da construção da instituição escolar estavam ali naquele universo, registrados nos livros de atas, fitas cassetes (áudios e vídeos) documentos das crianças (certidões de nascimento, cartões de vacina, avaliações sociais), fichas de alunos, cadernos de relatórios, acervo de fotografias, ou seja, são dados que demonstram uma concretude, construídos durante anos de trabalho. Ao revisitar esse passado, o que se encontra são dados das pessoas, fichas, fotografias dos alunos em salas de aula improvisadas, recortes de momentos das atividades festivas, comemorações realizadas naquele espaço considerado como o espaço escolar, sobre a parte pedagógica pouco foi encontrado.

Essas bases documentais são constituídas também de diversas fontes bibliográficas que serviram para coletas e análises de dados na tentativa de buscar evidências históricas do objeto estudado, dentre eles: dissertações, teses, livros, artigos produzidos sobre a história local e regional, resultados de pesquisa na instituição, leis, decretos, portarias nacionais, estaduais e municipais.

Outros documentos foram utilizados para colaborar com a pesquisa, tais como jornais, revistas e fitas cassetes, além do acervo da instituição, tais como: documentação escrita, manuscrita, correspondências internas e externas, normas e regulamentos, estatutos, livros de atas e documentação iconográfica existente na escola, arquivos pessoais e arquivo público municipal. Esses documentos são fundamentais na contextualização histórica e sociocultural, quando se trata da reconstrução de uma história vivida. Sobre essa importância dos documentos na pesquisa histórica, Cellard (2008, p.295-297) orienta que por documentos considera-se:

[...] tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado documento ou fonte [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc..

É necessário destacar a restrita produção por parte dos memorialistas de Uberaba referente à instituição. Foi constatado que as obras existentes mencionam a criação do Hospital do Pênfigo de forma bastante resumida, não destacando sua finalidade e atividades, não fazendo qualquer referência à sua escola. Nos documentos e nas listas das escolas criadas nesse período no município de Uberaba, sejam estaduais, municipais, particulares e/ou confessionais, não foi mencionada a existência da escola anexa criada para atender àquele público específico. Isso demonstra a invisibilidade da escola no contexto social local.

Segundo Houaiss (2001), a invisibilidade é “qualidade, condição, atributo do que é invisível, do que não apresenta visibilidade”. Dessa forma, o não reconhecimento desse espaço enquanto uma instituição escolar por parte do poder público e da população local perdurou por longos anos (1959-1985). A prova disso pôde ser constatada ao se deparar com a ausência de qualquer referência documental à Escola do Hospital do Pênfigo na Prefeitura Municipal de Uberaba, nos arquivos e atas da Câmara Municipal do município e também nos jornais da época.

Nesse contexto, as fontes iconográficas enquanto fontes históricas foram fundamentais como base de análise, sendo relacionadas ainda outras, orais e escritas, no sentido de trazer as imagens, os símbolos/signos (entre o concreto e o abstrato), os fatos e circunstâncias produzidas no contexto da cultura escolar. Segundo Kossoy (2001, p.45), “Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente”. Nesse sentido, segundo o autor, o recurso da fotografia como fonte de pesquisa exige, incluindo outras, o cuidado meticuloso, sendo que ao serem manipuladas podem conter verdades e inverdades. Desse modo, torna-se imprescindível a capacidade do pesquisador em seu uso. Entretanto, a utilização da imagem como fonte histórica contribui para o avanço metodológico de pesquisa. Ao refletir sobre “objeto espaço”, Lissovsky (1983) acredita que a fotografia revela um determinado momento, instante, traz à mostra um lugar, um fato em um determinado tempo e espaço, o vivido pelos sujeitos na escola. Segundo o autor,

O sujeito, quando olha a fotografia, estabelece uma ponte entre aquele momento e o espaço que está na imagem e o momento que ele está vivendo. Como a distribuição dos objetos no espaço não pé gratuita, tudo se posiciona no espaço, devendo serem levadas em consideração as relações entre os objetos. A orientação dos corpos também não é gratuita, eles traduzem orientações: linhas de autoridade, de subordinação, de hierarquia, de disciplina [...] A explicação espacial da cultura, da política, das relações sociais pode ser percebida. (LISSOVSKY, 1983, p. 118)

Na historiografia da educação, com base em estudos realizados em instituições escolares, Barros (2005, p. 129) afirma que a fotografia possibilita, “[...] a pesquisa sobre o mundo escolar em determinada época e espaço, remetendo ao vestuário, aos tipos étnicos, à composição sexual, à arquitetura escolar, aos materiais e recursos pedagógicos [...]”. Sob a orientação de quem contratou, do fotógrafo, e da comunidade – podem “[...] sugerir discursos não verbais, indiciando campos discursivos nos quais estão presentes ideologias, estéticas, enfim, uma gnose que organiza e dá sentido à visibilidade”.

Vale destacar que o acervo iconográfico da instituição conta com um grande volume de fotografias. Apesar disso, a pesquisa verificou que muitas se perderam, rasgaram e outras se apresentam em péssimas condições de qualidade, devido ao tempo e às formas de acondicionamento. As fotos analisadas são de pacientes, quartos do hospital, eventos comemorativos, desfiles cívicos na cidade, salas de aula, entrega de diplomas e construção do prédio. No entanto, a maioria se encontra sem identificação como datas, nomes e circunstância. Nesse caso, o acesso aos sujeitos que vivenciaram aqueles momentos foi fundamental durante a leitura das fotografias, pois foi possível compreender a história através delas e, conseqüentemente, desvelar uma realidade oculta.

A escolha pela metodologia da “história oral” nesse contexto deve-se à crença de que esse recurso permite a produção de material documental, podendo superar as deficiências da documentação escrita e expor revelações essenciais na complementaridade das fontes existentes nessa realidade pesquisada. Por história oral entende-se, a partir de Thompson (2002, p. 09-10), “[...] a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças”. Nesse sentido, o autor não a compreende de forma isolada, com “regras fixas”, mas a enxerga como um método “[...] interdisciplinar, um caminho cruzado entre sociólogos, antropólogos, historiadores, estudantes de literatura e cultura [...]”.

Nessa mesma direção, essa metodologia da história oral permite o uso da narrativa, possibilitando o acesso à memória das experiências vividas pelo sujeito, suas práticas, conflitos, problemas e desafios enfrentados, ou seja,

[...] um método de pesquisa (história, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimento, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

Dessa forma, compreende-se que a força e potencialidade da pesquisa em história oral possibilita dar voz àqueles, entre tantos, “[...] que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas, porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos” (THOMPSON, 2002, p.16). O exemplo são as pesquisas com grupos, muitas vezes, excluídos da história (mulheres, trabalhadores, pobres, deficientes, negros, índios, os sem teto), “grupos marginalizados”, cuja abordagem se instalou na história oral, possibilitando dar voz aos excluídos corroborando com a proposta desta pesquisa.

Optou-se pela entrevista como fonte oral utilizada como um dos conjuntos de procedimentos que, segundo Meihy e Holanda (2010, p.14), “[...] é a manifestação do que se convencionou chamar de documentação oral, ou seja, suporte material derivado de linguagem verbal expressa para esse fim”. Assim, a partir de uma ação planejada, pensada e articulada como um conjunto de atitudes – e partindo de um projeto previamente organizado – foram definidos, de forma aleatória, os grupos de participantes das entrevistas em um total de 09, sendo: 06 ex-alunos, 3 ex-professores. Somou-se aos participantes a ex-coordenadora da escola que acumulou os dois cargos por um determinado tempo. Todos tiveram vínculo com a Escola do Hospital do Pênfigo em algum momento no período estudado (1959-1985) e constavam nos registros documentais dela.

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, optou-se por pessoas que se inseriram na instituição desde o início da sua criação, principalmente se a motivação dessa inserção foi a doença do Pênfigo. O Quadro 03 destaca algumas características do perfil dos sujeitos da pesquisa, porém será respeitado o sigilo de suas identidades, conforme determinação do Conselho de Ética em Pesquisa – CEP e compromisso da pesquisadora.

Quadro 03 - Perfil dos entrevistados para esta pesquisa.

Participante	Sexo	Idade da inserção	Condição na EHP	Profissão atual	Tempo de permanência
E01A	Masculino	13 anos	Aluno doente de Pênfigo	Médico	18 anos
E02P	Feminino	14 anos	Aluna/professora	Professora aposentada	40 anos
E03A	Feminino	13 anos	Aluna doente de Pênfigo	Do lar	15 anos
E04P	Feminino	-----	Professora voluntária	Aposentada	-----
E05A	Feminino	2 anos	Aluna abrigo/justiça	Farmacêutica	atual
E06A	Masculino	8 anos	Aluno abrigo/justiça	Padeiro	10 anos
E07A	Masculino	8 anos	Aluno abrigo/justiça	Serralheiro	10 anos
E08P	Feminino	17 anos	Aluna/professora	Aposentada	40 anos
E09A	Feminino	2 anos	Aluna abrigo/justiça	Cabeleireira	13 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a escolha do número de participantes foi considerado a disponibilidade e as condições (física e mental) para a entrevista e observado a possível idade avançada de alguns participantes, por ser uma pesquisa histórica com um recorte datado na segunda metade do

século XX. As entrevistas foram conduzidas a partir do instrumento para coleta de dados, por meio de questionário semiestruturado (um modelo para cada segmento dos participantes). Elas foram gravadas por um gravador digital, de forma individual e em espaço adequado previamente definido pelos dois elementos presentes na entrevista, ou seja, entrevistador (o próprio pesquisador) e entrevistado, respeitando a privacidade de ambas as partes em uma proposta colaborativa.

Nesse sentido, foi proposto antecipadamente um tempo previsto para a duração (tempo de gravação dos encontros) e condução da ação de aproximadamente duas horas, sendo que, em alguns casos, esse tempo excedeu por mais alguns minutos, nunca com menor tempo. As entrevistas gravadas foram transcritas e textualizadas sempre preservando as identidades dos entrevistados, aos quais foram dadas denominações fictícias. Devidamente autorizadas com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, as entrevistas foram transcritas em “transcrição absoluta [...] em estado bruto” e textualizadas “texto mais claro e liso” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 140-141), e utilizadas para análise e posteriormente incorporadas parcialmente no relatório desta tese.

A utilização da entrevista permite, através da memória, a produção da identidade e a possibilidade de reconstrução de uma história que não se tem escrita e está nas lembranças e experiências dos sujeitos envolvidos. Sobre essas “versões do passado” ou “memória”, pode-se afirmar que:

Ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças. Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. (PORTELLI, 1997, p.13)

Nesse sentido, a entrevista na história oral revela a importância dos sujeitos diante do objeto de estudo desta pesquisa, cuja centralidade tem como tema específico – a educação escolar. Foi por meio dessa técnica que a pesquisa conseguiu dar visibilidade e concretude às memórias e experiências de grupos que participaram efetivamente para a construção histórica da Escola do Hospital do Pênfigo de Uberaba. Dessa forma, a narrativa é o alicerce da história oral, pois:

Um acontecimento vivido pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isso significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista. Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma o que foi vivenciado em

linguagem, selecionando e organizado os acontecimentos de acordo com determinado sentido. (ALBERTI, 1989, p.171)

Essa história narrada por pessoas que fizeram parte de um processo de acontecimento carrega um arcabouço de grande significado e produz materialidade ao objeto de estudo. De alguma forma, o indivíduo, ao relatar suas experiências, traduz a concretude de algo vivido, trazendo seu olhar, seus sentimentos e emoções, suas reflexões e críticas de algo que compartilhou da sua construção.

Posto isso, a tese está estruturada da seguinte forma: Introdução, incluindo os caminhos trilhados em direção à pesquisa e a organização deste relatório de tese, norteando o leitor sobre a motivação que alimentou a pesquisadora rumo ao objeto de estudo e à proposição dos objetivos. Nesse sentido, são apontadas as escolhas teórico-metodológicas que determinam as possibilidades de análises no campo da pesquisa da história das instituições escolares e os recursos documentais utilizados na pesquisa.

A segunda seção, intitulada “O Brasil do século XX e a educação escolar: direito de todos e obrigatoriedade”, retoma a instituição econômica, social e política do Brasil após 1920, realidade essa que influenciou a organização da educação sobre vários aspectos. Nesse espaço, concentrou-se na análise e compreensão da organização legal da educação em conformidade com as Constituições Brasileiras e de que forma elas influenciaram na efetivação do modelo proposto à educação escolar sob o ponto de vista político e ideológico.

Com o objetivo de compreender o cenário em que se desenvolveu a pesquisa, a terceira seção, “O cenário de criação da Escola do Hospital do Pênfigo: a cidade como espaço de escolarização – Uberaba-MG”, ocupou-se em dissertar e analisar sobre a formação e urbanização do município procurando pontuar os desafios enfrentados rumo ao progresso, urbanização e modernização, permeada pelas ações de filantropia e caridade e os desafios na grande demanda da organização das instituições escolares.

Na quarta seção, “O Hospital do Pênfigo, criação e o surgimento do espaço escolar”, são apresentadas as circunstâncias da criação do Hospital questionando sua missão: questão de saúde ou caridade? Buscou-se compreender, a partir disso, as motivações e demandas para a escolarização dentro do hospital e o papel de Dona Aparecida Conceição Ferreira – Vó Cida no processo de organização desse espaço e conseqüentemente na implantação das atividades escolares.

A quinta seção, “A Escola do Hospital do Pênfigo: desafios e possibilidades (1959 a 1985)”, tem por objetivo pontuar a gênese e evolução da instituição com o intuito de

compreender o sentido e o significado dela na vida dos sujeitos envolvidos no seu processo de organização. A fim de compreender a realidade social e familiar dos ex-alunos e de que forma ela contribuiu para a implantação da Escola no interior do Hospital, foi realizada uma ampla análise do perfil dos alunos, no que tange à origem, situação familiar – trabalho e organização, situação de moradia, faixa etária, sexo e situação escolar.

A última seção “A vida no interior da escola”, reúne por meio de fontes documentais, iconográficas e orais, a realidade do interior da escola analisando o cotidiano escolar, os desafios da gestão, aprendizagem, disciplina, a regularização da função docente e a evolução do seu espaço físico. Os argumentos apresentados pela pesquisa demonstram que a Escola do Hospital do Pênfígo teve uma contribuição significativa para as pessoas marginalizadas e que, dentro dos limites existentes para o funcionamento da Escola, as possibilidades existentes foram aproveitadas, superando as restrições impostas naquele contexto social.

## **2 O BRASIL DO SÉCULO XX E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: O DIREITO DE TODOS E A OBRIGATORIEDADE**

### **2.1 Os reflexos do processo histórico, social e econômico na organização escolar**

O século XX pode ser compreendido pelo menos por duas vertentes teóricas tomadas como parâmetro neste estudo: a primeira a partir da análise de Eric Hobsbawm (1995), que o compreende como o “breve século XX”; e a segunda à luz dos estudos de Giovanni Arrighi (1996), que o reconhece como o “O longo século XX”. Nesse contexto, os autores apresentam certa divergência ao compreendê-lo, no mínimo, quanto ao recorte temporal, considerando os aspectos mundiais da organização da sociedade em termos políticos, econômicos e sociais.

Hobsbawm (1995) demarca o século XX a partir da Primeira Guerra Mundial (1914) até o fim da União Soviética (1991), explicando fatos históricos marcantes nesse período (tais como guerras, revoluções, ascensão do capitalismo, desenvolvimento tecnológico, crise, instabilidade econômica e desigualdade social) relacionando-os entre si, procurando compreender as profundas mudanças ocasionadas em âmbito mundial no período.

Por sua vez, Arrighi (1996) faz um recuo procurando compreender a realidade mundial a partir da história do capitalismo nos últimos quatro séculos que antecedem o século XX. Ele entende que os acontecimentos mundiais em torno do sistema capitalista vivenciado no final deste século, reconhecido por muitos como um “momento decisivo”, apresenta antecedentes históricos cruciais indispensáveis para sua compreensão. Segundo o autor,

Longos períodos de crise, reestruturação e reorganização – ou seja, de mudanças com descontinuidade – tem sido muito mais típicos da história da economia capitalista mundial do que os breves momentos de expansão generalizada por uma via de desenvolvimento definida, como a que ocorreu nas décadas de 1950 e 1960. No passado, esses longos períodos de mudança com descontinuidade terminaram em reorganizações da economia capitalista mundial sobre bases novas e mais amplas (ARRIGHI, 1996, p. 02).

Dessa forma, ele procura identificar as “condições sistêmicas” para a compreensão do século XX, através dos “Ciclos Sistêmicos de Acumulação”, atribuindo a eles as consequências da concentração do capital, marcadas pelas expansões materiais e financeiras como a base das estruturas e organizações, ressaltando ainda o papel do estado hegemônico na regulamentação da ordem do sistema capitalista.

Ambas as análises iluminam a compreensão da realidade brasileira, já que esses acontecimentos mundiais impactaram diretamente o Brasil, em menor ou maior grau de proporção. As mudanças e transformações mais significativas no país, no âmbito econômico, político, social e cultural, acontecem no final do século XIX e primeiras décadas do século

XX, e refletem na organização da educação, que teve seu debate acentuado na Primeira República (1889). Segundo Saviani (2008), ao analisar a história brasileira, a referência ao termo “longo século XX”, torna-se uma opção favorável, considerando que no Brasil foram, nos anos de 1880, ainda no século XIX, “gestadas” muitas condições para as transformações que desencadearam na “Revolução de 1930”, demonstrando que os antecedentes iluminam a compreensão do processo histórico.

Sabe-se que o início do século XX é marcado pela ideia de que para se tornar uma grande nação, o Brasil teria que seguir o caminho da educação. Naquele momento, o país atingia o índice de 80% de analfabetismo, percentual considerado “uma doença, uma vergonha nacional” (SAVIANI, 2008, p.05). Nesse sentido, o país adentra o novo século com uma proposta de educação popular enquanto responsabilidade do Estado, Isso se daria através da implantação do ensino primário, de forma a levar a educação para as massas, por meio da ampliação dos grupos escolares e, conseqüentemente, as escolas normais na formação dos professores. Esse ideário de modernidade e progresso faz da educação a via de superação dos problemas da nação, sendo capaz de elevar o ser humano a uma condição social melhor.

O Brasil viveu grande parte das primeiras décadas do século XX sob o predomínio da estrutura de poder do coronelismo, conduzido pelas forças oligárquicas da “política dos governadores” ou “política dos Estados”, em que predominava uma política nacional marcada pela frágil organização dos partidos políticos, em um esforço de “concretizar os velhos ideais republicanos” (NAGLE, 1974, p. 9-11).

Essa “base de estrutura de poder” relacionava-se com a base material ou estrutura econômica brasileira de fins do século XIX e início do século XX, baseada no sistema principalmente agrário-comercial e, também, em menor medida, o urbano industrial. O café seria a principal mercadoria produzida e comercializada, inclusive para fora do país. Apenas a partir do final dos anos de 1920, na leitura de Furtado (2007), sob os efeitos da crise econômica internacional de 1929, é que a queda na demanda pelo café levaria a uma queda nos preços e promoveria uma crise no setor, levando, ao mesmo tempo, a uma mudança do centro dinâmico da economia brasileira na direção da indústria.

O contexto de crise da agricultura cafeeira e de surgimento do centro dinâmico interno baseado na indústria têm reflexos em outros setores principalmente o social. Predominavam divergências entre os que defendiam o ruralismo<sup>12</sup>, os interesses latifundiários,

---

<sup>12</sup> Neste contexto de estudo, compreende-se o “ruralismo” como: “[...] uma elaboração ideológica baseada na tendência compensatória dos momentos de urbanização intensa, visando criar o mito de um passado ideal; no caso, a virtude mágica do passado rural como sistema formador de homens e ambiente mais propício à sua

o equilíbrio da agricultura e da indústria, oscilando entre aqueles que defenderiam novos arranjos produtivos, em decorrência da penetração de grupos estrangeiros na economia nacional (NAGLE, 1974, p. 14-22). Nesse contexto, a influência dos condicionantes políticos e econômicos sobre o setor social do país é inegável. Os reflexos do aumento da população urbana decorrentes da imigração<sup>13</sup>, da instabilidade econômica e da mudança do comportamento frente à política vigente, refletem substancialmente na realidade social, processo esse amplamente criticado pelo ruralismo, ou seja, os antiurbanos sustentados pela “ideologia colonialismo”, os quais tinham interesse em manter a atual conjuntura ruralista.

O incipiente processo de industrialização inserido no modo capitalista de produção ocasionou o aceleração da divisão social do trabalho, resultando cada vez mais na especialização de funções, determinando o surgimento de novas camadas sociais, consolidando o empresariado rural e o proletariado industrial. A expansão dos núcleos urbanos provoca o aumento da mão de obra e, conseqüentemente, acirra os interesses divergentes que influenciarão a ordem econômica, política, social e cultural de toda a República Velha. Nesse contexto, surgirão a burguesia comercial e industrial, as classes médias urbanas ou camadas médias<sup>14</sup> e o proletariado industrial em crescimento no período e responsáveis por parte das lutas sociais daquele momento.

Nesse contexto, os reflexos sociais são de grandes proporções, evidenciando uma crise que se expressa em vários setores da sociedade, como a organização do trabalho, a educação, a saúde, o saneamento básico, etc. O Estado, por sua vez, não assume o papel de interventor nesses setores do ponto de vista da legislação, e se apresenta totalmente ausente e sem condições estruturais para o enfrentamento dessa realidade. A questão era tratada como problemas de “polícia” e não de “política” estatal.

---

felicidade”. Cf. SOUZA, A. C. de M. As diferenças entre o campo e a cidade e seu significado para a educação. Pesquisa e planejamento. **Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo**, ano 1, vol. 1 junho, 1957, p. 51-65.

<sup>13</sup>A imigração, embora tenha se destacado no período de 1888-1914, ainda se fazia presente em menor grau (quantitativo), no final da primeira república, sendo de grande significado nesse período para o setor social; suas ações e comportamento influenciaram as formas das relações trabalhistas, o que representou “novos sentimentos, ideias e valores”, alterando as relações sociais atinentes ao trabalho, assumindo o papel de uma nova força de trabalho. Cf. NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, p. 25.

<sup>14</sup> Ao analisar a origem e a estrutura interna das classes médias na Primeira República, Carone (1970) as divide em três camadas: a originária das ricas classes médias agrárias (alta classe média), que optam pelas profissões liberais e a alta administração (técnicos industriais e setores do médio comércio e indústria); a classe média intermediária, composta de imigrantes, de segmento de classes liberais e do exército; e por fim, a baixa classe média, formada de funcionários públicos, artesãos. Cf. CARONE, Edgar. **Revoluções do Brasil Contemporâneo**, 1922/1938. Coleção Buriti, 11. São Paulo, 1965, p. 175.

Mediante essa realidade, a organização da sociedade foi sustentada pelas ideias revolucionárias e movida pela organização dos movimentos político-sociais com ideais socialistas e anarquistas que se apresentaram como forças importantes no processo reivindicatório, marcando o fim da primeira República Brasileira. Nesse contexto, o poder público e os grupos dominantes reagem no sentido de imobilizarem a atuação desses grupos, como operários e “anarquistas”, estes últimos quase sempre identificados como estrangeiros, criando dispositivo de controle, decretos, leis, revisão constitucional (1926) e estabelecendo regras repressivas aos que subvertessem a organização social imposta. O objetivo era colocar fim ao que se chamava de “excessivo liberalismo” presente nas leis em vigor (NAGLE, 1974, p. 35-43).

Mediante essa efervescência ideológica, o terreno se torna fértil para o fortalecimento do nacionalismo ou entusiasmo patriótico que se sustentada em duas bases: a formação do exército nacional e o investimento na educação escolar como uma alternativa influenciadora dos ideais de cunho nacionalista. Essa “consciência nacional” tinha como questões centrais de orientação e doutrinação os princípios da disciplina, da ordem, do ensino da língua pátria em escola estrangeira, a educação física, a instrução popular com interesse no voto, o combate ao estrangeirismo, a defesa do catolicismo, o combate ao urbanismo e a defesa do autoritarismo dos governos.

Esse cenário político, econômico (crise de 1929) e social originado a partir do processo de industrialização, urbanização e em decorrência das mudanças na estruturação das bases de uma sociedade de classes, fez com que desencadeasse, além dos movimentos político-sociais, o surgimento de correntes e movimentos ideológicos como o “catolicismo, o tenentismo e o modernismo”; sendo que, por meio deles, foi possível perceber alterações significativas nas formas de se pensar e construir o Brasil, tendo como fonte a retomada do ideário liberal.

O objetivo de alterar a realidade brasileira se pautava em dois elementos, o da “representação e da justiça”, onde se pretendia “mudar o sistema de representação vigente e alcançar a recomposição do poder”. Nesse sentido, “tentou-se interromper o processo que cimentava a união entre as camadas superiores e dirigentes”, ou seja, a política dos Estados (oligarquia agrária), ação que culminaria na Revolução de 1930 (NAGLE, 1974, p. 97).

Nesse contexto, as forças do Exército contrárias ao organismo nacional são de fundamental importância, na medida em que defendem a revolução e se manifestam no terreno político-social, criando um ideário crítico aos governantes autoritários e opressores.

Tal movimento contou com a participação popular da massa operária, com respaldo da classe média e das forças sociais das regiões de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e da Paraíba.

Esse contexto de grandes transformações torna-se um marco para se pensar as políticas sociais, inclusive a educação, pensada enquanto política sob a ordem das “políticas Keynesianas”<sup>15</sup> e do Estado intervencionista, correspondendo aos anseios da burguesia industrial, principalmente no que tange à questão da organização do trabalho.

Nesse momento de ampliação da população nas áreas urbanas, em decorrência das propostas de modernidade e do início de uma ascendência da industrialização, aumentaram os problemas sociais, sendo a falta de escolas e o analfabetismo um deles, reforçando a insatisfação de grande parte da sociedade, incluindo a classe média e alguns grupos de intelectuais. Crescia a concentração de renda e, com isso, ampliavam-se as desigualdades sociais, “aumentando as tensões nas relações de trabalho e agravando-se a questão social”. Nesse momento, a intervenção do Estado, sob a égide do populismo, foi no sentido de reconhecer a “existência da questão social”, mediante a pressão das forças sociais, “que passou a ser uma questão política, a ser enfrentada e resolvida pelo Estado” (BULLA, 2003, p. 5).

As políticas sociais<sup>16</sup> de caráter preventivo – com o intuito de coibir os conflitos, e sob o conceito de integrar o progresso social e institucional – abarcaram as aspirações da burguesia e da classe média. Dessa forma, o governo “conseguiu, [...] estabelecer uma política de compromissos e conciliações entre os grupos dominantes, as camadas médias e os trabalhadores, que sustentavam a ideologia da ‘paz social’, que deu suporte à expansão do capitalismo no Brasil” (BULLA, 2003, p. 6).

O tratamento da questão social, através da implantação desse modelo de políticas sociais, foi uma estratégia de submissão das classes subalternas à política do governo,

---

<sup>15</sup> “A teoria econômica de John Keynes prevê que só se evitarão as crises do capitalismo pelo planejamento e investimento estatal, com vista a uma política de pleno emprego e salário justo, aumento da produtividade e do consumo e com a criação de “salários indiretos”, para evitar a descapitalização, ou seja, instalando serviços sociais”. Cf. MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 25.

<sup>16</sup> Nesse caso específico com a organização das políticas sociais, o foco principal foi a proteção ao trabalhador com a criação de uma legislação trabalhista, cujo objetivo era atender aos interesses da industrialização e as necessidades do trabalhador com intuito de amenizar os conflitos. Além da criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), foi criado em 1931, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), tendo este último contribuído para a reorganização educacional, principalmente do ensino profissional, sendo fundamental para a instituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac (1943), visando à formação técnica profissional de mão de obra. Cf. SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8ª. Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

considerando que elas não contavam com a participação desse primeiro grupo. A ideia ilusória do estado de bem-estar social se estabelece, mantendo-se a centralidade das ações políticas e administrativas voltadas para o capitalismo, em detrimento da vontade e participação da classe trabalhadora, no intuito de impedir ou limitar as tensões entre o capital e o trabalho. Outro dado significativo, entre tantos, foi o reestabelecimento da aliança entre o Estado e a Igreja Católica, a qual toma posição frente à questão social (Encíclica Quadragésimo Ano – PIO IX, 1931 e Rerun Novarum – LEÃO XIII, 1891), reforçando a participação de ambos em prol de uma sociedade consensual, harmônica e sem conflitos de classes. O apoio mútuo permitiu o suporte da igreja nas políticas do Estado e a cooperação do governo nos interesses da igreja (restauração cristã) na sociedade, inclusive por meio da educação (instituições educativas católicas).

Esse cenário político, econômico e social instalado no Brasil até a metade do século XX, embasado no ideário de modernidade e progresso, é base de sustentação para o debate da educação. O processo de modernização capitalista no Brasil nos anos de 1930 provocou a expansão de novas camadas sociais, nesse contexto a educação torna-se um instrumento de inserção social para a população e assume o seu papel de propulsora do progresso, de reconstrução nacional e promoção social enquanto política social.

## **2.2 A organização da educação escolar no Brasil: processo histórico-social reformista**

A historiografia da educação no Brasil traz vários apontamentos quanto à organização da instrução no país. Uma das linhas de pensamento defende a tese de que o Estado Nacional, desde o regime do Império, desobriga-se da função de oferecer a instrução popular. Isso se deu em 1834, quando a Constituição Brasileira (BRASIL, 1824) vigente foi alterada, colocando as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, o que provocou a renúncia de um projeto de escola pública nacional.

O tema foi retomado décadas depois na primeira Constituição Federal do período republicano (BRASIL, 1891), que ficou conhecida por não conter propostas educacionais, demarcando os impasses sociais decorrentes do alto índice de analfabetismo, ao limitar o direito ao voto apenas aos alfabetizados. Nessa mesma lei, além de obstruir a participação do Governo Federal, não consta Capítulo, Título ou Seção que se refira à organização da educação primária, ou mesmo da instrução pública no Brasil.

Vale ressaltar que o Capítulo IV dessa Constituição atribui ao Congresso Nacional algumas funções gerais, embora de forma privativa e sem nenhuma definição de ação

específica, como se percebe no Art. 35, inciso 2º: “Animar no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham as ações dos Governos locais” (BRASIL, 1891). Esse inciso isenta o Congresso Nacional do papel de legislar no campo da educação e apenas o coloca como estimulador de forma muito ampla, não se referindo à educação nacional.

Entretanto, apesar do novo regime republicano não assumir a educação de forma geral, o debate em torno da instrução pública se intensifica no início do século XX, sendo uma questão central naquele contexto a construção do sistema nacional de ensino. Segundo Saviani (2004a, p. 02), naquele momento “emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da escola redentora da humanidade”. Tais problemas seriam aqueles associados às questões de saúde, moradia e ao alto índice de analfabetismo (80%), considerado por muitos como “uma doença, uma vergonha nacional” (SAVIANI, 2008, p. 05). Segundo Ribeiro (1993, p. 17), a consequência disso é traduzida em movimentos de pressão social, tendo como ator central a “pequena burguesia, ou classe emergente”, que desempenha papel relevante enquanto classe reivindicadora em defesa da instrução pública.

Mediante essa realidade, os posicionamentos foram diversos no contexto dos movimentos político-sociais e das correntes de ideias, frente à crise do sistema “civilização urbano-industrial versus civilização agrário-comercial” (NAGLE, 1974, p. 98). Alguns se comprometem com a conservação da ordem existente, defendendo, ao mesmo tempo, a manutenção e a alteração das condições dominantes, enquanto outros se contrapõem a essa ordem social estabelecida; há ainda aqueles que defendem concomitantemente a manutenção e a alteração da realidade existente.

Entretanto, compreende-se que, nesse momento, coube aos defensores da nova civilização urbano-industrial, um deles o “Estado”, segundo Saviani (2013, p.193), “como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial”, a função de pensar e disseminar novas formas de padrões culturais, representados por novos padrões de pensamento e novas formas de comportamento. É sob esse processo de transformação cultural e das condições da existência social no contexto político-econômico da sociedade brasileira na Primeira República que deve ser analisada a “escolarização”, compreendida como um período de “entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico” (NAGLE, 1974, p.99). Apesar da expressividade dessa afirmação, o momento foi marcado por uma sequência de insucessos entre uma reforma e outra, resultando em ações concretas restritas.

Entre o debate político, econômico, social e a tensão da centralidade do Estado no desenvolvimento da sociedade, tendo em vista as modificações de alguns setores e a efervescência ideológica de movimentos sociais, o início do século XX e as três primeiras décadas ficam marcados como o período em que,

[...] a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora do progresso da sociedade brasileira. A crença nos poderes da escolarização difundiu-se amplamente no período, o que se demonstra pela ocorrência de várias iniciativas e reformas, dos Governos Federal e Estadual, no campo da escolarização; durante todo o período da história brasileira, até 1930, não se encontra outra etapa de tão intensa e sistemática discussão, planejamento e execução de reformas da instrução pública (NAGLE, 1974, p. 125).

Nesse sentido, imbuídos no propósito de progresso da nação, nesse período são registradas as proposições de várias reformas<sup>17</sup> da educação pelo governo federal, o qual assumia, naquela época, a responsabilidade sobre o ensino superior e secundário, sendo, o ensino primário descentralizado aos Estados. Isso demonstrava que, na República, a União não assumiria para si a instrução pública. Apesar disso, o governo federal foi chamado pelo Estado de São Paulo para um maior envolvimento e participação no debate sobre a educação primária. O referido Estado, motivado pela atuação da Liga Nacionalista de São Paulo, propõe essa discussão na Conferência Interestadual de Ensino Primário, cujo objetivo era disseminar o debate sobre a escola primária.

O debate se efetivou em torno da centralização e descentralização da responsabilidade da instrução nacional. “Nesse momento, a União era solicitada a prestar efetiva colaboração na campanha para a extinção do analfabetismo e pela ampliação da rede escolar primária” (NAGLE, 1974, p. 135), principalmente sobre qual participação o poder público federal teria no sentido de “impedir a desnacionalização da infância brasileira”. Naquele momento, o ensino primário seria um grande aliado na formação do “espírito de

---

<sup>17</sup> Sobre as reformas proposta pelo governo central na Primeira República em consonância com Art. 35 da Constituição Federal os estudos apontam as seguintes: Reforma de Eptácio Pessoa (1901); Rivadávia Correia (1911); a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luís Alves (1925), que acontecem no auge das transformações econômicas e sociais do país. Essas reformas se ocuparam em equiparar as escolas privadas às oficiais, inspecionar currículos, reverter à obrigatoriedade da frequência escolar, a oficialização e desoficialização do ensino, reforma do ensino secundário, introdução do regime seriado, e a reforma dos cursos superiores com a criação das universidades. A partir dessas reformas, viabilizou-se: a) a reorganização da administração escolar com a criação do Departamento Nacional de Ensino e do Conselho Nacional de Ensino; b) a regulação do ensino profissional criado pelo Decreto nº 1.606, 29/12/1906 e reformulado pela Portaria de 13/11/1926, que sistematizou as medidas para funcionamento dos cursos técnico-profissionais, mantendo e reformulando as Escolas de Aprendizes Artífices; c) a regulamentação do ensino das ciências econômicas e comerciais (Decreto nº 17.329, 28/05/1926); e d) o ensino agrônômico (Decreto nº 8.319, 20/10/1910) que contou com duas modalidades de ensino, os Patronatos Agrícolas (Decreto nº 13.706, 2/07/1919) e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (Decreto nº 14.120, de 29/03/1920).

brasilidade” e no combate à estrangeirização, ou seja, a nacionalização se tornou uma questão de segurança nacional. Nesse sentido, Nagle (1974, p.231) afirma:

Desde o seu aparecimento, o nacionalismo provocou o desenvolvimento de novos padrões de cultura, como o demonstram a efervescência ideológica da época e especialmente as tentativas vitoriosas para se repensar a problemática brasileira; da mesma forma, desde o seu aparecimento, o nacionalismo esteve associado a uma intensa preocupação com a educação, em primeiro lugar, e com a escolarização, em segundo lugar, que se transformam em instrumento para dar solidez às bases da nacionalidade.

Entretanto, no caso da educação e da escolarização, conclui-se que não houve esforço por parte da União para mudanças no ensino primário, ficando sua atuação mais restrita ao discurso ideológico e à exploração do tema, a fim de arregimentar a população para seus ideais. Não obstante, a atuação do governo federal centralizava-se na difusão ampla da campanha do civismo e do moralismo e, a partir disso, na construção do jogo da tese católica entre o bem e o mal. Desconsiderando totalmente o clima cultural do entusiasmo e do otimismo educacional e pedagógico defendido por jornalistas, intelectuais, homens públicos, educadores, associações de classe, movimentos político-sociais e correntes de ideias (NAGLE, 1974).

Quanto ao ensino primário, as ações permaneceram descentralizadas do poder central. Dessa forma, os estados atuavam no sentido de efetivar as reformas no ensino primário, imbuídos nos ideais de modernização e progresso, os quais foram marcados pelo “advento dos grupos escolares” desde o início da República<sup>18</sup>, cuja proposta era a substituição das escolas isoladas<sup>19</sup> por esse outro modelo, ações essas que adentram o século XX.

Os grupos escolares foram disseminados amplamente em São Paulo, mas nunca em número suficiente, sendo utilizados como modelos em vários estados do país como: Paraná e Maranhão, 1903; Minas Gerais, 1906; Paraíba e Rio Grande do Norte, 1908; Mato Grosso, 1910; Santa Catarina e Sergipe, 1911 (SAVIANI, 2013, p. 173-174). Os resultados em São Paulo não foram satisfatórios, apesar da organização pedagógica. Com a formação das classes de alunos com os níveis iguais de aprendizagem, o modelo provocou uma “seleção, com altos

---

<sup>18</sup>Segundo Demerval Saviani, a grande inovação data de 1892, com a “reforma geral da instituição pública paulista (Decreto n. 144B de 30/12/1892)”, na qual umas das propostas era a reforma da instrução primária. Cf. SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 171.

<sup>19</sup>Quanto à organização das escolas isoladas Saviani (2013) explica que eram organizadas em uma única sala, de forma que um professor “ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem”, enquanto que, os grupos escolares deveriam funcionar de forma seriada ou “escolas graduadas”, sendo que “o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série” de forma progressiva. Ibidem, p. 172.

padrões de exigência”, aumentando o índice de repetência, tornando-se seletivo ao atender muito mais a formação da elite econômica do que a educação das massas populares. (SAVIANI, 2013).

Duas décadas depois, o alto índice de analfabetismo ainda estava em pauta no Brasil, com um índice de 65% de analfabetos com 15 anos ou mais. A instrução primária a todos, especialmente em São Paulo, continuava a ser uma questão preponderante, correspondendo ao ideário nacionalista presente na época, juntamente aos compromissos políticos de natureza republicana e democrática. Os dados apontavam uma grande parte da população, principalmente entre os 7 e 12 anos, fora da escola.

Diante dessa realidade, o estado de São Paulo marca o primeiro ciclo das reformas estaduais da instrução primária na década de 1920. A reforma Sampaio Dória apresentou os principais pontos do ideário reformista naquele momento. Ela representava “o ideário de republicanização da República, de sua democratização, de elevação intelectual e moral de amplas camadas da população, de formação de consciência cívico-patriótica” (NAGLE, 1974, p. 192). A partir desse ideário, a proposta da reforma consistiu em incluir o maior número de alunos na escola primária em menor tempo, transformando a duração do curso primário, que era de quatro anos, para dois anos de duração, com a pretensão de garantir a universalização da instrução primária. Esse modelo foi chamado pelo próprio Sampaio de “escola primária aligeirada” (SAVIANI, 2013, p. 175).

Sob a influência da reforma paulista e seguindo o mesmo propósito do ideário da educação primária, outros estados, cada um a seu modo, em conformidade com suas demandas e dependendo das condições existentes, implantaram as reformas<sup>20</sup>.

Os ideais reformistas refletiram em alguns aspectos da escolarização, como consequência da grande preocupação e dos interesses em difundir a escola primária naquele contexto. Dentre estes aspectos: a organização dos órgãos administrativos e técnicos pedagógicos, através da estruturação das Diretorias Regionais e a instalação das Secretarias de Educação; profissionalização do magistério através das escolas normais; reformulação

---

<sup>20</sup> Nos estados, registra-se o primeiro ciclo das reformas: a Reforma Cearense (1922), Lourenço Filho; Paraná (1923), Lysimaco Ferreira da Costa e Pietro Martinez; a reforma do Rio Grande do Norte (1924), José Augusto; a reforma Baiana (1925) Anísio Teixeira. E o chamado segundo ciclo das reformas compreende: a Reforma Mineira (1927), Francisco Campos e Mario Casasanta; a reforma do Distrito Federal (1928), Fernando Azevedo; e a reforma Pernambucana (1929), Carneiro Leão. Esse segundo ciclo vai demarcar a sistematização das ideias renovadoras da educação.

curricular; ampliação dos níveis e ramos de ensino como jardim de infância, escolas maternas, instituições escolares especiais, escolas profissionais e a ruralização do ensino.

Nesse contexto, alguns Estados tinham o domínio das decisões políticas, e econômicas e enfrentavam realidades sociais específicas do processo da industrialização, situação esta que os levava ao fortalecimento enquanto unidades federadas, reforçando o denominado “Estadualismo”. Em paralelo, as ações voltadas para a escolarização colaboravam e contribuíam para a manutenção dessa posição política, esses Estados fortaleceram o ideário educacional na década de 1920, transformando essa década em um período fértil as propostas sob a influência do escolanovismo. Assim,

[...] foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial. (SAVIANI, 2013, p.193)

Nesse contexto, alguns resultados podem ser pontuados, como: a “ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições” e ainda uma ampliação das funções atribuídas à escola, não apenas uma ampliação física, mas também, “uma remodelação no sentido de introdução das instituições e orientação das práticas escolares” (NAGLE, 1974, p. 190). Mudanças essas que caracterizam o momento da inserção do ideário da Escola Nova<sup>21</sup>, em substituição ao ideário educacional vigente. Para o autor,

[...] os sistemas escolares estaduais, durante os três primeiros decênios do regime republicano, não sofreram alterações mais significativas. [...] um amplo processo reformista e remodelador só se inicia na última década da Primeira República, graças à convergência de um clima extraeducacional rico em orientações, [...] foi nesta que, pela primeira vez na história da

---

<sup>21</sup> Essa organização possibilitou o que pode ser chamado de diagnóstico da educação pública no Brasil culminando na publicação do documento de política educacional em 1932, “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O documento foi assinado por 26 renovadores. Nele foram traçadas as diretrizes fundamentais para a formulação de um “Plano de Reconstrução Nacional”, o que representou na história da educação “um divisor de águas”, na visão de Xavier (2002, p.71), ao afirmar que essa construção “interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novo marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional”. O teor desse manifesto traz afirmações que demonstram a urgência da questão educacional no Brasil que, segundo os renovadores, encontrava-se “inorganizado”, diante disso, se manifestam dada a urgência e o grande significado do momento. Cf. XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. Bragança Paulista, EdUSF, 2002.

educação brasileira se verifica, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma discussão doutrinária e também a realização de novos padrões de cultura e de ensino (NAGLE, 1974, p. 191).

As propostas dos ideais da Escola Nova, no sentido de repensar o modelo tradicional pedagógico da educação, encontra no Brasil, naquele momento, um terreno sedimentado do reformismo. Com isso vem compor historicamente o projeto de mudanças que se efetivavam no campo das ideias educacionais em âmbito mundial.

Para Nagle (1974, p. 240), nessa dimensão universal, várias etapas já haviam se estruturado no sentido de edificação da Escola Nova, fortalecidas “por meio de diversas correntes teórico-práticas”, e na “difusão, consolidação e oficialização das ideias e dos princípios, dos métodos e das técnicas”, lugar ocupado com destaque por John Dewey denominado “o pai do movimento ativista na ordem teórica”. Sendo que, no Brasil, esse processo vem acontecendo gradativamente com uma “modesta infiltração” de ideias e princípios que alimentam ou sustentam um novo ideário na educação.

Enfim, o ambiente reformista da escola favoreceu a difusão do escolanovismo, que tinha em seus ideais a “reconstrução educacional” por meio do combate ao modelo de educação tradicional vigente. Esse ideário pedagógico renovador foi respaldado no campo político e administrativo, pela força e relevância exercida desde 1924, pela criação da Associação Brasileira de Educação, resultado da iniciativa de um grupo de educadores na organização de um movimento de conscientização dos problemas educacionais brasileiro.

### **2.3 Questão legal e a educação no Brasil**

As definições presentes nas leis a partir da década de 1930, quanto à responsabilidade do poder público na efetivação da política educacional, foram pautadas pelo “direito de todos” e a “obrigatoriedade” do acesso à escola. Isso teve efeito direto nas condições de acesso à escolarização enfrentada pelas pessoas que a demandavam. A partir da análise da legislação do período, pretende-se compreender a realidade vivida no Hospital do Pênfigo na cidade de Uberaba em 1959, ano de sua criação, e a demanda da inserção escolar de seus pacientes, negada pelo público, ou seja, em quais parâmetros da lei sustenta-se a des(obrigatoriedade) assumida pelo poder público na época.

É indiscutível que o espírito renovador foi assumido pelo novo governo após a Revolução de 1930, pautando a educação como questão nacional, favorecendo a regulamentação legal em âmbito nacional da educação brasileira. Nesse contexto, foi criado o

Ministério da Educação e Saúde Pública, assumido por Francisco Campos, o qual criou um conjunto de reformas em âmbito federal<sup>22</sup>, dentre elas a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio do Decreto 19.850, que vai se constituir como órgão de jurisdição nacional, cuja função é analisar e propor soluções para as questões educacionais.

Entretanto, contrariando o discurso da ampliação da educação como questão nacional, essas reformas não incluem o ensino primário, demonstrando que a centralidade do governo federal permanecia na educação superior, secundário e formação profissional, deixando exposta a ausência de uma proposta de educação nacional que abrangesse os estados e municípios. Fato esse ratificado pelo diagnóstico elaborado sobre a situação da educação pública no Brasil, contido no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932, afirmando que “[...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (MANIFESTO, 1932, online).

Pode-se afirmar que, tanto o movimento das reformas quanto as diretrizes traçadas no Manifesto, que buscam a coesão e a hegemonia educacional, influenciaram na organização das leis instituídas naquele momento. Gradativamente, as Constituições Federais apresentam propostas no campo da educação e conseqüentemente leis específicas vão sendo criadas com o intuito de superação do problema da educação no Brasil. Entretanto, isso acontece a partir do interesse restrito de progresso presente na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), que institucionalizou uma reforma da organização político-social brasileira, porém manteve-se no jogo de poder as oligarquias rurais, os militares e a classe média urbana e industrial. Com a promulgação da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) há um avanço na legislação, já que, pela primeira vez, uma delas apresenta um capítulo voltado à “educação e cultura”. (O Quadro 04 ressalta as principais características da legislação brasileira, a partir de 1934)

---

<sup>22</sup> Foram sete os decretos conhecidos como a Reforma Francisco Campos: Decreto 19.850/11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de educação; Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931: dispõe sobre o ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto 18.852 de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890 de 18 de abril 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto 19.941 de 30 de abril de 1931: que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas; Decreto 20.158 de 30 de junho 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. Cf. SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.. , p.195-196).

Quadro 04 – Leis - Constituições Federais e a Educação primária e secundária no Brasil no período de 1934-1980

Constituição	Principais características	Decreto-Lei Educação	Finalidade
1934	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelece a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional, e na criação de um plano nacional de educação.</li> <li>- Dispõe sobre a criação dos sistemas educativos nos Estados e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.</li> <li>- Prevê imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso;</li> <li>- Ensino primário gratuito e obrigatório extensivos aos adultos.</li> </ul>	Não há registro de Decreto-Lei para organização do ensino primário e/ou secundário.	
1937	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não registra preocupação com o ensino público, e estabelece a livre iniciativa para educação;</li> <li>- Prevê competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos Estados;</li> <li>- Ensino primário obrigatório e gratuito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprovação do Decreto-Lei n. 4.244, de 30 de janeiro de 1942.</li> <li>- Aprovação do Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946.</li> </ul>	<p>Lei Orgânica do Ensino Secundário.</p> <p>Lei Orgânica do Ensino Primário.</p>
1946	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalecendo à ideia de educação pública;</li> <li>- Definidos os princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito e a previsão de criação de institutos de pesquisa;</li> <li>- Restabelecimento da vinculação de recursos para a pasta da educação;</li> <li>- A competência legislativa da União delimita-se às diretrizes e bases da educação nacional</li> </ul>	- Aprovação da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1967	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantém a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados.</li> <li>- Fortalecimento do ensino particular, em detrimento do ensino público inclusive mediante previsão de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo;</li> <li>- Redução do percentual de investimentos vinculados para a manutenção e desenvolvimento do ensino.</li> <li>- Obrigatório, direito de todos, e com restrição na gratuidade.</li> </ul>	Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação para o Ensino de 1º e 2º graus.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após quarenta e três anos da Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), essa nova Constituição [de 1934] apresenta no Título V, Capítulo II – Da Educação e Cultura, que responsabiliza o Poder Executivo, no Art. 148, a função de “favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral”. Os termos verbais indicam apoiar, ajudar, proteger, e não define ainda o papel de centralidade na execução de uma proposta de educação nacional. Entretanto, o texto afirma a competência da União em “fixar o plano nacional de educação” (Art.150) e determina a educação como “direito de todos”, ampliando sua abrangência conforme apresenta o art. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, online).

Nesse sentido, determina a obrigação dos poderes públicos – União, Estados e Distrito Federal – e da família em oferecer a educação, abrindo um espaço para a determinação do oferecimento da educação no lar em lei posterior. Apesar das discussões polêmicas e acirradas naquele momento sobre a questão do alto índice de estrangeiros no Brasil e a ameaça à nacionalidade, a referida lei compreende a educação aos brasileiros e aos estrangeiros domiciliados, com o objetivo de estabelecer a moralidade e a contribuição ao progresso econômico do país, atribuindo à educação um meio de atingir e expandir o espírito nacionalista e humanitário da população.

No que se refere às competências sobre a educação, pouca coisa muda do modelo já instalado. A União assume: coordenar e fiscalizar a execução do ensino em todos os graus conforme o Plano Nacional de Educação, o qual deverá ser organizado pelo CNE; organizar e manter os sistemas educativos nos territórios, o ensino secundário, superior e universitário; ação supletiva em todo país; e assume destinação financeira ao ensino nas zonas rurais. Alguns pontos significativos para a educação são a determinação da competência da União na organização do ensino em todos os graus e a obrigatoriedade de destinação orçamentária para todos os níveis da federação, que contribui para a criação de Diretrizes da Educação Nacional.

Foi com a Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) que o Governo percebeu que não poderia ficar neutro diante da realidade complexa que vivia a sociedade brasileira naquele momento. Assim, ao instituir o Estado Novo, traçou um panorama do papel da educação a serviço da Nação. Nos discursos, o que estava presente era que a educação tivesse diretrizes

“[...] morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação, e que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do estado” (BRASIL, 1937, online).

A fim de alcançar esse objetivo, era necessário que a educação preparasse “o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão e como trabalhador, a fim de que ele realize integralmente, no plano moral, político e econômico, a sua vida, para servir à Nação” (BRASIL, 1937, online). Está aí a indicação de que o Estado deveria assumir a direção e organização nacional da educação e traçasse suas diretrizes ideológicas nas instâncias federal, estadual e municipal.

A Constituição de 1937 foi construída com o propósito de programar reformas radicais em vários setores da vida social, inclusive da educação, a qual deveria se colocar a serviço da “ideologia autoritária do Estado Novo”. Dessa forma, o novo Governo assumiu a centralidade na organização da educação, com o discurso de que “o Governo não tem mais intermediário entre ele o povo”, devendo ser seguida a doutrina do Estado Novo (HORTA, 2012, p. 157-158).

O governo assumiu a centralização na organização da educação, entretanto, para a efetivação de seu projeto era possível perceber uma indicação de maior abertura à participação da sociedade no processo educacional, na busca de se efetivar os ideais de modernização através da educação, como se via no Art. 128 da Constituição de 1937 (BRASIL, 1937, online): “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e as associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”. O Estado assumiu o compromisso de apoiar e estimular a fundação de instituições que favorecessem as ações voltadas para as artes, às ciências e o ensino, afirmando que: “É dever do estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (BRASIL, 1937, online).

Nesse direcionamento, foi instalado o que pode ser denominado de “democracia social” (GOMES, 2003 p. 201), ou uma nova democracia, com o intuito de atender às demandas populares, por meio de ações centradas no controle e na repressão por parte de um governo autoritário. No Estado Novo, o governo, a partir de seus interesses, coloca-se como interventor dos problemas e desloca-se da condição de observador, direcionando-se no sentido de fortalecer a questão do trabalho, tecendo uma linha que contribuirá para a ideologia do “trabalhismo de Vargas”, acalmando o movimento operário que crescia e se fortalecia, com a organização dos sindicatos em um país em processo de industrialização.

Nesse sentido, várias ações foram tomadas com o interesse de aproximação com a classe trabalhadora, através do Ministério do Trabalho, como a criação do Sindicato Oficial, que possibilitou ao Estado assumir as relações entre trabalhadores e patrões numa lógica conciliatória, investindo, nesse caso, na educação profissional<sup>23</sup>, através do ensino técnico-profissionalizante e criação de instituições do ensino profissional com interesse na formação de mão de obra das classes menos favorecidas. O ensino pré-vocacional profissional (BRASIL, 1937), presente naquele momento, revelou que a educação passou a ser um instrumento de manutenção e defesa da ordem social vigente.

A educação no ensino primário, com objetivo de educar crianças e jovens, ganha ênfase na Constituição de 1937, sendo determinado o caráter “obrigatório e gratuito”. Entretanto, no mesmo artigo, a questão da gratuidade ficou comprometida, ao revelar que, aos que tivessem condições financeiras, seria exigida uma “contribuição módica”, deixando a entender que seria um ato de solidariedade aos que têm menos. Dessa forma, essa gratuidade ficou condicionada à situação econômica da família, perdendo sua garantia.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937, online).

Apesar de apresentar-se como “obrigatório”, somente no final desse período foi criada uma lei específica para a organização do ensino primário. O Governo apenas discursava quanto à importância do Governo Federal em difundir o ensino primário, revelando o interesse na intervenção global e tecendo crítica à descentralização desse ensino através dos governos estaduais até aquele momento, mas na prática não se via uma efetivação de uma prática nesse campo. Segundo o presidente:

---

<sup>23</sup> Nesse campo da educação profissional, o Governo deu continuidade ao modelo tradicional de educação, quando, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, e assume, nessa Constituição de 1937, no Art. 129, pela primeira vez, a questão da formação profissional para as classes pobres, assumindo como dever do Estado a fundação e apoio a outras iniciativas de criação de instituições do ensino profissional. O Governo reafirma duas questões importantes nesse Artigo: assume-se como protagonista da formação profissional, e dá abertura à iniciativa privada no campo dessa educação, sob a tutela do Estado, através da regulamentação, e assegura ainda subsídio às iniciativas. Essa análise indica o interesse do Estado em atender às demandas da industrialização e às propostas do nacionalismo. A vocação, as aptidões, o ensino técnico e a formação profissional se tornaram o tema central no capítulo Da Educação e Cultura da Constituição de 1937. Cf. BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)> Acesso em: 16 mar. 2018. O ensino profissional foi tratado em vários momentos desde o governo provisório com a criação de decretos que regulam sobre sua aplicação sendo eles: Decreto n. 558, de 03 de julho de 1934; Decreto 378, de 13 de janeiro de 1937, e após alguns anos pelo Decreto n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1934, 1937, 1942).

A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova Constituição, se processará de forma intensiva e rápida, estendendo-se a todo o território do país. Não se cogitará apenas alfabetizar o maior número possível, mas, também, de difundir principalmente uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio. Revela notar, a propósito, a maneira dispersa e caótica com que sempre se legislou sobre o ensino. O que existe, nesta matéria, é fragmentário e se distribui entre a competência da União e dos Estados. A educação é, entretanto, um problema nacional por excelência (VARGAS, 1938, p. 183).

Nesse contexto, a Constituição se concentrava em reforçar o modelo da educação tradicional, apesar dos ideais renovadores difundidos naquele momento. Nos artigos subsequentes era reforçado o espírito ideológico da questão moral e do civismo, através do adestramento físico, incluindo o ensino primário, normal e secundário.

Nos artigos 131 e 132, a Constituição de 1937 resolvia:

A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. O Estado fundará instituições ou dará auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (BRASIL, 1937, online).

A lei registrava uma exigência de uniformidade das ações, em todos os níveis educacionais, e que perpassem todo o conteúdo escolar, cujo objetivo era introduzir o “sentimento patriótico” e a “consciência patriótica” para a formação do caráter, o caminho seria através da educação moral no ensino cívico.

Quanto ao dispositivo explicitado na lei em promover a “disciplina moral e o adestramento físico”, as discussões se concentraram em garantir essa formação no âmbito escolar e extraescolar, através da formação da juventude brasileira envolvendo alguns quesitos: a educação moral; a educação física; a educação pré-militar; a educação doméstica ou educação familiar. Para isso, foram organizados, em clima de conflitos de interesse de órgãos do governo, e sob o arbítrio do Presidente da República, vários decretos que regulamentaram a Juventude Brasileira, os Centros Cívicos, o Agrupamento de Escoteiros, a instrução pré-militar, o que resultou na publicação de quinze decretos-lei sobre o tema, tamanha importância dada ao assunto no regime autoritário vigente (HORTA, 2012).

Com o fim do Estado Novo, uma nova Constituição foi aprovada em 18 de setembro de 1946 (BRASIL, 1946). Em seu conteúdo “restabelecem-se elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934” (SAVIANI, 2013, p. 281). Dessa forma, o artigo 5º dessa Constituição, no inciso XV, alínea d, definia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o que significou responsabilidade do Governo Federal em traçar orientações e dar suporte, em âmbito nacional, na organização da educação.

Nesse contexto, o Capítulo II, Da educação e cultura, definia a educação como direito de todos, e seria dada no lar alterando o termo “família” e na escola, sob os princípios ideológicos da “liberdade e nos ideais de solidariedade humana”; o ensino obrigatório; com o ensino primário gratuito e condicionado à comprovação de recurso para os anos subsequentes. Foi decretada a obrigatoriedade do ensino nas empresas comerciais, industriais e agrícolas para os servidores e filhos de servidores, inclusive aprendizagem a trabalhadores menores (14 a 18 anos); o que significava 23,9% da massa trabalhadora, considerando que a base da economia brasileira sustentava-se da produção agropecuária e no processo de industrialização e a comercialização desses produtos (DAL-ROSSO; RESENDE, 1986). No Art. 168 dessa Constituição [de 1946 ] definia-se que a legislação do ensino adotaria 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; III - as emprêsas [sic] industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes [sic]; IV - as emprêsas [sic] industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (BRASIL, 1946,online).

Sob esses princípios a lei reforçava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos, desde que se comprovasse a falta de recursos, deixando a entender que o imperativo “direito de todos” não era irrestrito. Por outro lado, obrigava as empresas e indústrias a oferecerem o ensino primário gratuito aos filhos e aos próprios funcionários, como forma de cooperação com o Estado e sob o regimento das leis em vigor.

Ainda dentro do arcabouço jurídico referente ao período até aqui analisado, é preciso ressaltar dois decretos-leis que corroboram na análise dos objetivos de pesquisa na Escola do

Hospital do Pênfigo – que é uma instituição escolar do ensino primário a partir de sua criação – e ginásial (secundário) após o ano de 1964, quando seus alunos demandam o acesso ao ginásio (5ª a 8ª série). São elas: a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), e a Lei Orgânica do Ensino Primário, o Decreto-lei n. 8529, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946a).

O Decreto-Lei 4.244 (BRASIL, 1942) trata das bases de organização do ensino secundário, que é dividido em dois ciclos: o curso ginásial e o curso clássico e científico. Quanto ao curso ginásial, atribuía-lhe a duração de quatro anos propondo dar prosseguimento ao ensino primário, com o objetivo de formação da personalidade integral e “acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (Art. 1º. Item 2). Definia ainda que o ensino pudesse ser “ministrado pelos poderes públicos, e era livre à iniciativa particular”, os quais assumiriam função de caráter público (TÍTULO V – Capítulo I). Tal definição permitiria a expansão dos estabelecimentos de ensino confessionais por parte da igreja católica, sendo que, nesse período, o Estado e a Igreja, apesar da resistência dos “pioneiros”, estabeleciam uma relação bem mais ampla do que a aprovação do ensino religioso nas escolas desde a Constituição de 1934. Ao se referir ao ensino secundário, o então ministro da Educação, Gustavo Capanema expôs as motivações para a reforma:

A reforma atribui ao ensino secundário a sua finalidade fundamental que é a formação da personalidade adolescente. É de notar, porém, que formar a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo, constitui finalidade de toda espécie de educação. E sendo essa a finalidade geral da educação, é por isso mesmo a finalidade única do ensino primário que é o ensino para todos. Entretanto, a partir do segundo grau de ensino, cada ramo da educação se caracteriza por finalidade específica, que se acrescenta àquela finalidade geral. O que constitui o caráter específico do ensino secundário é sua função de formar, nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (BRASIL, 1942).

O caráter humanístico e patriótico, presente na declaração de Capanema demonstra que à juventude era destinada a condução do Brasil e que esse grau de ensino estaria restrito a um grupo da sociedade, com uma finalidade específica, não sendo atribuído como um ensino para todos. Dessa forma, deixa margem a concluir que esse ramo educacional seria seletivo, beneficiaria apenas uma parcela restrita da sociedade “a elite”.

Nesse contexto, a Educação Moral e Cívica ocupou um grande espaço do Capítulo VII, no qual ficou definida a função da escola na formação patriótica, principalmente da

juventude. A escola deveria dar atenção especial nesse campo, a fim de alcançar na formação do aluno a:

Art. 22 - [...] base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos (BRASIL, 1942).

A formação moral sustentou-se em três elementos básicos: “o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade”. De acordo com o Decreto-Lei 4.244 (BRASIL, 1942), todos os elementos têm impacto no desenvolvimento da capacidade do adolescente em relação à defesa da nação, reafirmando “que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras”, para que os alunos pudessem se fortalecer de forma consciente do seu papel diante da proposta de elevar a moralidade do Brasil. Aos alunos estaria reservado o papel de assumir altas posições na condução do país.

Dessa forma, a fim de atingir esse objetivo na consciência dessa juventude, a educação moral e cívica não foi implantada como “conteúdo específico”, mas colocada como tema transversal, e devia perpassar todos os momentos do ensino e do programa educacional, compondo todo o “processo da vida escolar”, sendo “que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico” (Art. 24). Em busca dessa formação patriótica, foi destacado o ensino da história e geografia do Brasil, objetivando o maior conhecimento do aluno sobre o país, levando a conscientização dos problemas. Além disso, tornou-se obrigatória a prática do canto orfeônico em todos os estabelecimentos de ensino, no sentido de elevar o sentimento de patriotismo e nacionalismo.

Nessas circunstâncias, a educação física ganhou espaço na educação escolar, no sentido de aumentar o espírito nacionalista, tanto que se tornou “uma atividade obrigatória para todos os alunos, até a idade de 21 anos.” A educação física, em seu contexto histórico, cumpre um papel que lhe foi atribuído conforme o contexto histórico-social vigente, dentre alguns, segundo Moya (2008, p. 29) já serviu de “[...] preparação do corpo para o mundo do trabalho, eugeniação e assepsia do corpo, formação de atletas, terapia psicomotora, instrumento de disciplinarização e interdição do corpo [...]”, podendo afirmar que seria nesse contexto que a educação física assumia o papel da “disciplinarização e interdição do corpo”, considerando o ufanismo nacional presente naquele momento.

Reafirmando que o ensino secundário não era para todos, foram estabelecidos critérios para admissão no ensino secundário. O Art. 31 determina que o candidato à matrícula teria de “apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado”

(BRASIL, 1942). Nesse caso, essa determinação refletiu na realidade enfrentada na criação da Escola do Hospital do Pênfigo, já que seus alunos enfrentaram resistência por enquadrarem-se nesse quesito. A doença que os acometia naquele momento ainda era vista pela sociedade com repulsa em relação ao contágio ou não, devido ao diagnóstico e estudos ainda muito recentes na época. Além disso, o Brasil vivia nesse momento um aumento da disseminação das doenças infectocontagiosas e parasitárias, em decorrência do aumento da população urbana e da precária condição sanitária (HOCHMAN, 2005). A preocupação era com o alto índice de transmissão de doenças, e o dispositivo de controle utilizado foi o cerceamento do acesso à escola e à obrigatoriedade da vacina, demonstrando condicionantes para essa inserção. Esse critério é uma herança construída a partir do movimento higienista e que se manteve presente na educação, perpassando por todas as legislações, determinando amplos processos de marginalização/ou segregação escolar vivenciado ao longo das décadas de 1950, 1960 e 1970, e muito contribuiu para a chamada exclusão e inclusão dos deficientes na educação nesse período, tema que será tratado mais adiante nesse trabalho.

Além disso, reforçando o caráter excludente da educação nesse período, foi exigida a comprovação da “aptidão intelectual”, através da aprovação nos exames de admissão<sup>24</sup>. Esses exames tornaram-se obrigatórios para viabilizar o acesso às escolas secundárias no Brasil desde na Reforma Francisco Campos em 1931. Isso marcou um período histórico de restrição à escola por muitas décadas, uma vez que esses exames foram exigidos em todas as leis que regulamentaram a educação até 1970. O acesso a esse nível de escolarização estava restrito a um grupo seletivo da sociedade. Os estudos realizados no contexto dessa pesquisa apontam que os alunos da Escola do Hospital do Pênfigo, ao finalizarem o ensino primário, foram submetidos a esse exame conforme determinação da lei, demonstrando a aptidão intelectual exigida. Isso comprovou que a doença não lhes trouxeram sequelas cognitivas, cuja demonstração desse dado constará na análise em capítulo sobre a criação da escola.

Quanto ao ensino primário nesse período é de relevância compreender que, com o fim da ditadura Getulista (1945) registrou-se uma crise política marcada pelo fim do Estado Novo, com isso uma maior abertura democrática no Brasil. Os partidos políticos extintos se

---

<sup>24</sup> O exame admissional obrigatório foi regulamentado pelo Decreto nº 19.890 de 18/04/1931. O referido decreto instituiu em seu Artigo 18 os exames de admissão ao ginásio: O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará o exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro. Artigo 22 – O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de geografia, História do Brasil e Ciências naturais. Cf. BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**: Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2019.

reorganizaram, e essas alianças resultaram na eleição de Eurico Gaspar Dutra com o apoio de Getúlio Vargas. As forças do poder permaneceram as mesmas do Estado Novo, embora, sem a política populista de antes, a classe operária perde força, apesar da instalação de um regime democrático (SAVIANI, 2013).

Nesse quadro de crise política, encontrou-se um momento de consolidação de um plano nacional para o ensino primário. Foi promulgada, durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário, juntamente com o decreto da Lei Orgânica no ensino normal. Até então, as ações estavam voltadas para a regulamentação e organização da educação e das escolas no ensino secundário, formação técnica e profissional, e do ensino superior através das universidades.

O ensino primário não contava com bases de organização geral por parte do Governo Federal, sendo que os estados ainda assumiam essa responsabilidade. Sem diretrizes gerais, os estados organizavam o ensino primário observando os interesses políticos de abrangência estadual. Com isso, as reformas educacionais reforçavam as desigualdades já apresentadas quanto à educação oferecida (ROMANELLI, 1986, p. 160).

Com o Decreto-lei n. 8529, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946a), o Governo Federal promulgou a Lei Orgânica do Ensino Primário no país que trazia diretrizes para o ensino primário fundamental (duração de 4 anos), o ensino primário complementar (duração 1 ano) e o ensino supletivo (2 anos) destinados aos adolescentes e adultos. A Lei Orgânica foi assinada pelo presidente interino José Linhares, entretanto, no interior dela, se faziam presentes ideias instaladas através das reformas nos estados e o ideário conservador do governo do Estado Novo, elevando “as virtudes morais e cívicas”. Pode-se afirmar que a educação brasileira se sustentou em reformas parciais e atendeu a interesses daqueles que assumiam o controle político. Apesar do movimento de renovação proposto em 1932, ainda era ínfimo o planejamento político-educacional que abrangesse todo o país.

Quanto à organização do ensino primário, a Lei trata, em seu Art. 22, que o “ensino primário será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular”, demonstrando que o Governo Federal traçou diretrizes para o ensino primário, porém não assumia a responsabilidade total de oferecê-lo, deixando livre à iniciativa privada, impondo o cumprimento com deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público, o que significa que esses estabelecimentos particulares deveriam respeitar as leis vigentes.

Dessa forma, estabelece no Art. 24 que “Os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formarão, em cada estado, em cada Território e no Distrito Federal,

um só sistema escolar, com a devida unidade de organização e direção” e, no Art. 25, determina alguns pontos para essa organização, que englobam: planejamento do ensino; organização na ampliação do aparelhamento escolar; preparo de professores e organização da carreira; organização administrativa dos órgãos técnicos; serviço de assistência aos escolares; execução das normas de obrigatoriedade da matrícula e frequência dos alunos, além de manter articulação com os órgãos do Ministério da Educação e Saúde.

Nesse sentido, o Decreto-lei 8.529 (BRASIL, 1946a) possibilitou um caráter de mais unidade na organização do ensino primário no país, conseqüentemente um avanço na luta contra o analfabetismo, segundo Romanelli (1986, p. 161): o ensino supletivo contribuiu para “a diminuição da taxa de analfabetismo, no final da década de 40 e toda a década de 50”, sendo que nesse período a taxa de alfabetização dos maiores de 15 anos passa de 44% para 49% (FIBGE, 1995) um dado não muito significativo, porém demonstra uma redução do analfabetismo dessa faixa etária incluindo os adultos.

Quanto à organização das escolas que ofereciam o ensino primário, elas poderiam ser públicas ou privadas não apresentando mudança significativa, considerando que já funcionavam dessa forma, acrescentando apenas a escola supletiva. Apesar da instalação dos grupos escolares desde o início do século, uma demonstração da insuficiência da escola é a permanência dela isolada que, segundo a análise de Souza (1998, p. 51), era um modelo de marginalizado, frágil e que “durante as primeiras décadas deste século elas sobreviveram à sombra dos grupos escolares nas cidades, nos bairros e no campo”, e perduraram por longas décadas, sendo necessárias, devido à escassez dos grupos escolares.

Art. 28. Serão assim designados os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos: I. Escola isolada (E.I), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente. II. Escolas reunidas (E.R), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores. III. Grupo escolar (G.E), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. IV. Escola supletiva (E.S), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores (BRASIL, 1946a).

Nesse contexto, a legislação da educação escolar do ensino primário não foi garantida como “direito de todos”. O direito à educação foi retirado na nova Constituição Federal, demonstrando que a universalização da educação estava em risco. Apesar de sua relevância presente nos discursos, não estava garantida como um direito fundamental e não designava o dever do Estado com o ensino público. As conseqüências dessa condição é um retrocesso no aspecto legal, que refletiu na organização da educação escolar dos primeiros anos do ensino primário (crianças de 7 a 11 anos), não sendo vista sob o mesmo prisma,

apontando para um processo de exclusão e discriminação da educação nesse momento. Os dados demonstram um alto índice de analfabetismo presente no final da década de 40 e toda a década de 50, que chegava a 56,1% (IBGE, 1940).

Apesar de não ser definida enquanto “direito”, o que conseqüentemente permite que o Estado se abstenha de sua garantia à população, ou seja, não há uma responsabilização sobre o oferecimento da educação, os princípios da “gratuidade e obrigatoriedade” são contemplados pelo Decreto-lei 8.529 (BRASIL, 1946a). Embora restritivo, o Art. 39 definia a gratuidade do ensino primário, porém possibilitava a organização de caixas escolares com a contribuição das famílias, através de regulamento próprio, ou seja, sem a intervenção de outros órgãos ou do próprio Estado. A obrigatoriedade foi definida no Art. 41 e anunciava que “o ensino primário elementar é obrigatório para todas às crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares” (BRASIL, 1946a).

Portanto, não especificou mecanismos de organização e dispositivos legais que garantissem o cumprimento da obrigatoriedade no oferecimento do ensino por parte do Governo Federal, responsabilizando os estados, territórios e o Distrito Federal na criação de regulamentos, não alterando o sistema de descentralização já existente. Essa obrigatoriedade de matrícula e frequência foram impostas aos pais e ou responsáveis, que ficaram sujeitos à punição conforme o Código Penal.

O imperativo da obrigatoriedade não foi suficiente para garantir a educação escolar nesse momento. A ausência da atuação do poder público e a falta de conscientização da população sobre o seu significado comprometeu a garantia da educação enquanto direito, afetando consideravelmente o acesso e a permanência na escola. Por um lado, a Lei impunha uma obrigatoriedade à população da inserção na educação escolar e, por outro, ela não era oferecida para todos em decorrência da falta de escolas, ineficácia da educação e dificuldades de frequência escolar. Acrescenta-se a isso as limitações impostas pela própria sociedade e da escola ao definir a quem ela atenderia, considerando que os regulamentos sobre a educação primária ficava a cargo dos estados e municípios pautados em reformas ou códigos de postura antigos<sup>25</sup>.

A organização de um planejamento político-educacional nacional somente foi determinado com a promulgação da Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946), que

---

<sup>25</sup> No estado de Minas Gerais a última regulamentação do ensino primário havia sido implementada pelo Decreto nº 7.970 de 15 de outubro de 1927. No município de Uberaba as normas para a educação foram instituídas pelo Código Municipal - Decreto nº. 544 de 08 de setembro de 1927, não sendo localizadas outras legislações, até o ano de 1946. Cf.

declara a educação direito de todos, e o ensino primário obrigatório e gratuito (art.166 e 168). Nesse sentido cabe a União à responsabilidade sobre as diretrizes e bases da educação nacional sendo efetivado através da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), estabelece as diretrizes e bases da educação.

A determinação legal, apesar de um grande passo na unificação do ensino, não representou mudança efetiva na educação naquele momento, considerando que as questões políticas e ideológicas que envolveram a aprovação da LDB de 1961 provocaram vários entraves para sua efetivação<sup>26</sup>, permanecendo algumas distorções, as quais impediram uma modificação substancial na organização da educação nacional. No interior dessas divergências partidárias e ideológicas, tomou corpo o debate em torno dos interesses das escolas particulares, fortemente defendido pela Igreja Católica, no intuito de fazer valer nesse campo sua hegemonia, expressando duras críticas aos ideais renovadores da educação. Diante do exposto, é possível constatar que, mediante o conflito instalado, “deslocou[-se] o eixo das preocupações do âmbito político-partidário, mais próximo da esfera da ‘sociedade política’, para o âmbito de uma luta ideológica, que envolveu amplamente a ‘sociedade civil’” (SAVIANI, 2015, p. 44).

Nessas circunstâncias, observou-se uma mobilização em torno da escola pública e/ou privada de diferentes segmentos da sociedade, entre eles, a igreja, a imprensa e associações, criando pressões em torno da aprovação do texto. O projeto foi aprovado com algumas alterações, resultado das “transigências de diferentes facções”, representando “um denominador comum admitido por todos”, ou seja, uma “estratégia de conciliação”. Segundo Saviani, representou uma “solução de compromissos” que resultará em uma “democracia restritiva”. Fato esse que correspondia à realidade brasileira pós Estado Novo de “abertura democrática”. De acordo com Saviani (2015, p.51), ainda que, “[...] era uma experiência

---

<sup>26</sup> A iniciativa para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de n. 4.024 (BRASIL, 1961) foi do próprio Executivo, através do ministro da educação e saúde Clemente Mariani, o qual constituiu uma comissão para a elaboração do anteprojeto de lei “instalada em 29 de abril de 1947” sendo, “composta por educadores de variadas tendências”. Cf. SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados – 7ª edição, 2015, p.35. No total foram 16 membros, entre eles, dois representantes da corrente católica e os outros educadores da tendência pedagógica renovadora. Essa construção, desde a instalação da comissão e sua aprovação em 1961, teve a duração de 15 anos. Esse processo envolveu questões políticas e ideológicas, tendo em vista os inevitáveis debates em torno do anteprojeto no Congresso Nacional, sendo marcado por arquivamento, extravio, desarquivamento, alterações do texto. Como afirma Demerval Saviani ao analisar o papel do Congresso na aprovação da lei, “[...] o projeto original das Diretrizes e bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional”. Ibidem, p. 40.

democrática da qual estavam distantes as massas populares [...] Tratava-se, pois, de uma democracia restrita às elites”.

Nesse contexto, alguns pontos da LDB de 1961 servem de análise para este estudo, principalmente aqueles que envolvem a função social da educação para a sociedade brasileira, a quem ela se destina e a quem cabe oferecê-la, considerando os dispositivos do direito de todos, da obrigatoriedade e gratuidade. É possível afirmar, a partir de um diagnóstico de Paulo Freire (1968), que nesse momento a educação brasileira apresentava características excludentes, necessitando de uma mudança no sentido de garantir o direito da maioria da população à escola. Essa garantia ultrapassa a questão do direito ao acesso, era preciso que o aluno permanecesse e aprendesse nesse espaço escolar. A realidade escolar demandava uma reorganização interna e externa, tornando-se mais próxima e presente aos brasileiros. Dos matriculados na escola, 62% ainda na 1ª série, evadiam-se ou eram reprovados, significando que o direito à educação não era assegurado e que algo no interior da escola estaria determinando esses dados, contribuindo para o “ciclo vicioso” típico de que o subdesenvolvimento se dá em decorrência da precariedade da educação e da saúde, ou que, a falta de educação e saúde é consequência de um país subdesenvolvido.

O texto “Dos fins da educação”, da LDB de 1961 (BRASIL, 1961) foi permeado, pelo menos, por dois direitos fundamentais da democracia: a liberdade e a solidariedade, que nesse caso reflete o pensamento dos grupos que dominaram a elaboração dessa Lei, e ideais humanistas defendidos pela Igreja Católica sob a ideologia da ordem e da moral e os princípios democráticos contidos na Constituição de 1946. Dessa forma, determinou a existência de uma educação nacional compreendendo todo o país, a qual teve como finalidade atender o indivíduo em sua integralidade humana, nas especificidades, respeitando a dignidade e as liberdades fundamentais, em prol desse indivíduo e da Nação. Para o alcance disso, condenou o exposto na alínea g do Art. 1º: “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classes ou de raça”, o que significa, nesse entendimento, que a educação teria por fim atender a todos sem discriminação e será respeitado o direito de todos<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> A garantia do direito à educação se respalda na igualdade entre os homens no sentido de garantir a cidadania dos povos, condição essa assumida por vários países em seus textos legais quanto ao acesso de seus cidadãos à educação básica, fato esse sustentado numa concepção mais democrática da sociedade. Nesse sentido, “não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos,

Art. 2. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos. Art. 3º O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, online).

Entretanto, nesse caso, não definia a escola como o único espaço de educação, podendo ser oferecida no lar, assim atribuindo à família a responsabilidade de escolher o que melhor lhe convinha, pois seria oferecida obrigatoriamente pelo poder público e pela iniciativa privada, sendo que, ao Estado caberia fixar as leis e suprir a educação com recursos, na falta da família. A questão do dever do Estado e gratuidade somente seria definida a partir da Constituição de 1988.

Esse reconhecimento legal do “direito de todos” significa que o Estado assumiu o compromisso de oferecer condições à inserção e permanência, principalmente no ensino primário, a todos que demandarem desse nível de educação. Nesse sentido, prevê a obrigatoriedade do ensino primário. Segundo Bobbio (1992, p. 80), “a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação”, demonstrando que a obrigatoriedade escolar configura-se no compromisso normativo em garantir essa educação como direito em uma realidade histórica no país, de atraso na oferta e dos impasses da permanência na educação escolar, entretanto essa obrigação jurídica se restringia à alfabetização e não abarcava outros níveis de educação escolar e a totalidade da população.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961, online).

Nesse sentido, a escolarização no ensino primário, que foi imposta a partir dos interesses da burguesia brasileira da época no projeto de modernização e desenvolvimento econômico do país, na realidade não significou efetiva ampliação do direito ao assegurar critérios de exceção na obrigatoriedade. Nesse caso, a LDB/1961 determinava a punição ao pai de família que não efetivasse a matrícula do filho na escola, sendo impedido de ocupar emprego público. Portanto, criou um dispositivo de exceções no parágrafo único, definindo

---

Sociais e Culturais, de 1966”. Cf. CURY, Carlos Alberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.246.

algumas condições em que não haveria necessidade de comprovar matrícula para obter esse emprego, levando a compreensão que, nesses casos, as crianças em idade escolar ficariam excluídas desse sistema educativo. Ou seja, caso a família fosse muito pobre, na falta de escolas, se a matrícula tivesse sido encerrada e no caso das crianças que apresentassem doença ou anomalia grave, não seria necessário apresentar matrícula.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961, online).

Nesse contexto, a obrigatoriedade deixou de existir para os pais e responsáveis em matricular os filhos na escola. Isso demonstra que apesar do avanço em assegurar o direito de todos à educação primária, contraditoriamente, o poder público se desobrigou de assegurar a escolarização, demonstrando que a educação escolar não é para todos indiscriminadamente. Não apresentou alternativas para a escolarização desse público, ratificando a insuficiência de escolas e o caráter excludente dos pobres e doentes graves. Sobre o contexto dessa realidade, Romanelli (1986, p.181), ao analisar a situação econômica e social da população brasileira e as consequências da ausência do Estado na realidade educacional do país nesse período, aponta:

Se atentarmos para o fato de que, na época, a maioria da população ativa da nação ganhava um salário que não era suficiente para a simples sobrevivência; que a parte mais ativa da população adulta, assim o era por causa do desemprego e constituía um contingente superior à população ativa; que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônico ocupava a maior parte do território nacional e, finalmente, que segundo dados do censo escolar de 1964 (portanto 3 anos depois da vigência da lei), nesse ano, 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos não frequentavam escolas, em sua maioria por falta destas, a conclusão a que se pode chegar, quanto ao art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases, é que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la.

Essa realidade demonstra que o imperativo da lei quanto à obrigatoriedade não era suficiente para determinar a inserção escolar, visto que na prática existia uma precariedade no atendimento, havendo uma prescrição formal, porém não havia mecanismo para o cumprimento do mesmo. O poder público não apresentou propostas de abertura de vagas, aumento do número de escolas ou aumento nos investimentos em recursos para corrigir ou

minimizar essa deficiência da escolarização. A realidade concreta não correspondia às determinações da lei, as ações se direcionavam para as restrições das matrículas ou exclusão de alguns grupos. Nesse sentido, pode-se concluir que,

[...] a preocupação central da lei quanto à obrigatoriedade a frequência à escola primária, condição mínima básica para a existência de qualquer regime democrático, era praticamente nula, sobretudo, se se tiver em conta a realidade social brasileira (ROMANELLI, 1986, p. 181).

Sob o ponto de vista da legislação, se por um lado, os doentes com anomalias graves e os de extrema pobreza poderiam ficar sem a escolarização, por outro, o período registra, pela primeira vez na história da legislação da educação, a determinação da inclusão do direito dos excepcionais à educação no plano nacional de educação. Até esse momento, as pessoas com deficiência faziam parte de um grupo descriminalizado pela educação. Esse movimento de inclusão é resultado das reivindicações sociais e políticas a partir dos anos de 1950 com a finalidade de integrá-los à sociedade.

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, online).

De acordo com esse artigo, foi possível analisar duas questões importantes. Em primeiro lugar, que as pessoas com “doença ou anomalia grave” faziam parte de outro grupo de excluídos, ou seja, estavam no grupo da não obrigatoriedade e não eram considerados como deficientes ou excepcionais. No caso do estudo proposto, entende-se que as pessoas que eram atendidas no Hospital do Pênfigo na cidade de Uberaba, naquele ano de 1959, faziam parte daquele grupo que a lei não determinava a obrigatoriedade da escolarização, afinal eram pessoas acometidas por uma doença grave, o “pênfigo foliáceo”, que se apresentava com a formação de bolhas no corpo, assemelhando-se a um grande queimado chamado de “Fogo Selvagem”, e causava certo impacto pela aparência e cheiro desagradável, deixando a pessoa por um longo tempo em tratamento, muitas vezes exigindo seu isolamento (SILVA, 2004).

Deve-se considerar que nesse momento a escolarização dos excepcionais ganhava espaço, apesar de limitado, através da determinação da LDB, cujo artigo 88, revela o teor facultativo da lei, explícito nas expressões “no que for possível”, “deve”, “enquadrar-se”, deixando claro que, em qualquer condição, a educação dos excepcionais, apesar de constar na

lei do “sistema geral de educação”, não seria assumida pelo Estado como mantenedor da mesma, deixando livre à sociedade civil.

Vale ressaltar, que a educação dos “excepcionais”, em casos específicos, se justifica a partir do interesse político e econômico do Estado “tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho” (JANNUZZI, 2012, p.10). Esse período da aprovação da LDB (1950-1960) foi marcado pelos ideais do nacionalismo desenvolvimentista, sendo uma década permeada por intensas experimentações pedagógicas como: “os ideais do nacional-desenvolvimentismo, a educação popular, as ideias pedagógicas libertadoras”, sob a predominância do pensamento renovador da Escola Nova, a qual se esgota, nessa mesma década, entrando em declínio, dando espaço a concepção da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2013, p. 310-339).

De modo geral, foi possível perceber avanços quanto ao acesso à escolarização formal ao serem definidas metas pelo Conselho de Educação, em 1962, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, em que constava a garantia de 100% de matrícula até a 4ª série das crianças de 7 a 11 anos. Apesar do avanço legal, na prática, essa meta ainda não foi atingida.

Como marco histórico no período, a “Revolução de 1964” coloca os militares no poder, havendo uma ruptura política, sendo que o mesmo não acontece no âmbito socioeconômico e muito menos na educação, a qual manteve nas reformas implantadas na Ditadura praticamente as mesmas diretrizes propostas na LDB de 1961. As alterações propostas nas leis aprovadas no período são apenas no sentido de atender, pela educação, às exigências do modelo econômico do capitalismo, articulado à doutrina da interdependência<sup>28</sup>, a qual apresentava vital importância para a consolidação das relações do modelo econômico do capitalismo associado-dependente (SAVIANI, 2013, p. 365).

Ao se pesquisar sobre a Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), a primeira outorgada após o Golpe Militar de 1964, constatou-se que, nesse período de estabelecimento da ditadura, o país foi governado através dos Atos Institucionais (AIs) utilizados como forma de controle em “caráter de excepcionalidade, de temporalidade”, os quais, na nova constituição, segundo Germano (2005, p. 62), “assumiam o caráter permanente de poder constitucional político institucionalizado e, por conseguinte, de forma de governo de notório cunho autoritário”.

---

<sup>28</sup>Doutrina criada no interior da Escola Superior de Guerra (ESG), conhecida como a Doutrina de Segurança Nacional, imposta como a ideologia política correspondente ao modelo econômico desnacionalizante imposto no regime militar. Cf. SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 352-364.

Assim, a atenção desta pesquisa se volta para um breve estudo sobre o Golpe de Estado de 1964, e, desse modo, traçar sua relação com a Constituição de 1967 (BRASIL, 1967).

Sabe-se que o Golpe de Estado de 1964 demarcou o fim da democracia populista iniciada em 1946, então substituída pelo regime militar, e que foi resultado de uma “articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira-nacional e internacional – o capital mercantil, latifundiários e militares – bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas” denominados de “elite”. Nesse contexto, o modo de exercício do poder assumiu uma forma de ditadura militar, considerando que “a direção do Estado foi exercida pelas Forças Armadas” (GERMANO, 2005, p. 17 - 26).

Por ditadura, entende-se “o governo de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que se arrogam o poder e o monopolizam, exercendo-o sem restrições” (NEUMANN, 1969, p. 257). Nesse âmbito, recorre-se também a Fernandes (1979, p. 42) que, ao caracterizar a organização do Estado pós-1964, afirma que:

O poder político é ultraconcentrado ao nível estatal e vemos o aparecimento de uma espécie de estado neo-absolutista [...] não só porque possui meios absolutos de poder; mas ainda porque o poder é manipulado por um grupo reduzido de pessoas ou grupo de pessoas, civis e militares, que ocupam posições estratégicas de mando, tomam decisões sem recorrer ao consentimento expresso de maiorias ou que dependem do consentimento tácito de pequenos setores dominantes. Portanto, o governo possui uma quantidade ampla de poder “absoluto” e “arbitrário” que, em sentido específico, nem sempre é um poder excepcional ou de emergência. O poder central não é difuso e distribuído pelos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário).

Nesse cenário é que Constituição de 1967 foi imposta pelo Poder Executivo, o qual tinha interesse em Institucionalizar o Estado de Segurança Nacional, de acordo com a vontade do Alto Comando das Forças Armadas. Sua aprovação aconteceu entre episódios de cassação de deputados, conflitos entre o executivo e os parlamentares, fechamento do Congresso. Por fim, conforme os interesses do Executivo, esse mesmo Congresso foi convocado a ratificar a Constituição “sob condições extremamente restritivas” no curto prazo de 31 dias. Desse modo, a nova Constituição que institucionalizou e legalizou o Regime Militar conferiu maior poder de decisão ao Executivo, conseqüentemente uma maior influência sobre o Legislativo e o Judiciário.

No campo educacional, não obstante o discurso da valorização da educação escolar, o Brasil enfrentou limitações de recursos financeiros para a educação pública devido às escolhas econômicas em atendimento à ordem capitalista. Com isso, o empenho foi no sentido de privatização do ensino, conforme definição no Art. 168 dessa Constituição (BRASIL,

1967). No Título IV – Da Família, Da Educação e da Cultura – está garantido o “direito de todos”, mas não confirma a universalização da educação e a “obrigatoriedade”, muito menos garante a “gratuidade” para todos, limitando a idade dos 7 aos 14 anos, e não assegura o ensino público, deixando-o livre também à iniciativa privada.

Art. 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos. § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; (BRASIL, 1967).

Esse período foi marcado pelo “controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação” (GERMANO, 2005, p.105). Isso se efetivou através da repressão a professores e alunos que se manifestassem contrários à ideologia da segurança nacional. Por outro lado, mantinham-se os interesses econômicos na política educacional do Regime Militar, que se pautava na “subordinação da educação à produção” aderindo “do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal” (ibidem, p.105) pensada em consonância com a Teoria do Capital Humano, visando atender à demanda do crescimento.

Um estudo de Minto (2006), aqui resumido no essencial, lembra que a Teoria do Capital Humano tem sua origem ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano:

Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. (MINTO, 2006, online)

De acordo com esse pesquisador, se aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos.

Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). (MINTO, 2006, online)

Além disso – de acordo com esse autor – o capital humano legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Com essas considerações colocadas, voltemos ao raciocínio desta tese, fazendo a interligação das ideias com o §3º do Art.168 da Constituição de 1967 define que:

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior [...].(BRASIL, 1967).

A análise dessa parte da Constituição de 1967 reforçou o descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública e gratuita que, apesar do discurso de incentivo à educação, substituiu o regime de gratuidade pela concessão de bolsas, sujeito a reembolso no ensino superior, desqualificando a escola totalmente pública. A educação foi transformada em um negócio através da privatização do ensino subsidiado pelo Estado.

Nesse sentido, a partir dos princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade” e com o propósito de atingir o maior resultado com menor investimento e racionalizar os meios para alcançar os objetivos, é que se inaugurou uma nova etapa de reformas na educação sob a égide do regime militar tecnicista e produtivista, sendo elas: reforma universitária, implantação da pós-graduação, as habilitações técnicas no curso de pedagogia e a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que trata das Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, a qual será foco da análise sob alguns aspectos que contemplam este estudo. Essa Lei, criada a partir da Constituição de 1967 e com reformulação pela Emenda Constitucional nº1 de 17 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), teve um significado político

importante, pois compôs um grupo de reformas educacionais que se destinaram a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar e contribuir para a manutenção da ordem socioeconômica vigente. De um modo geral, a Lei n. 5.692 não apresentou mudanças, principalmente no que trata dos temas dos fins da educação, do direito à educação, da obrigatoriedade do ensino, mantendo, por sua vez, as diretrizes já estabelecidas, com alguma mudança na estrutura e no funcionamento dos sistemas de ensino. Segundo Saviani (2015, p. 132) essa ruptura,

[...] é compreensível porque, se a continuidade da ordem socioeconômica só pode ser garantida através da ruptura política, na educação a continuidade das funções dela demandadas pelas condições sociais e econômicas exigiu uma ruptura no âmbito da política educacional, ou seja, nos rumos que deveria tomar a forma de organizar e operar os serviços educacionais.

Dessa forma, a Lei n. 5.692 propôs uma reforma no antigo ensino primário e médio (ginasial e colegial), transformando em ensino de 1º e 2º graus, conforme disposto no seguinte artigo:

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização [sic], qualificação para o trabalho e prepara para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, online).

O ensino foi reestruturado, ampliada a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, com a fusão do ensino primário e ginasial, sendo extinto o exame de admissão e a obrigatoriedade escolar passou a ser para os alunos de 7 a 14 anos. A determinação legal foi um avanço sobre o ponto de vista do direito à educação, entretanto, na prática, a deficiência dos recursos materiais e humanos eram precários para atender à demanda existente. De acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2000, p. 39), “na verdade, o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação da história recente do país, menos de 3% do orçamento da União”. Foi um período permeado por propostas utilizadas para garantirem apoio político ao regime, ampliando o clientelismo e a formulação de projetos de gabinete.

Apesar disso, foi reforçada a qualificação para o trabalho, sendo o foco a organização das disciplinas. Foi criado um currículo pleno com uma parte de educação geral, fixada para o ensino de 1º grau e o de formação especial para o ensino de 2º grau, apontando para a sondagem das aptidões profissionais e iniciação para o trabalho, no caso do 1º grau, e de habilitação profissional no ensino de 2º grau, o que caracterizou a função tecnicista da formação para o trabalho. O objetivo foi atender às necessidades sociais, ou seja, do mercado

de trabalho local e regional. Conforme está explícito no item b do § 2º do artigo 5º, a ênfase para as habilitações profissionais se apresentaria com a abertura na colaboração das empresas definindo os termos das relações de estágio. Todos esses artigos demonstraram a preocupação com a formação profissional técnica, visando à capacitação para o trabalho, com menor investimento e maior aproveitamento de espaços e conteúdos possível. Saviani (2015, p. 134) reforça esse entendimento ao afirmar que “indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios”.

A educação moral e cívica, educação física e educação artística também ganharam destaque no Art. 7º da Lei n. 5.692/LDB 1971 (BRASIL, 1971), tornando-se obrigatórias nos currículos do 1º e 2º graus, além da criação dos programas de saúde. A educação moral e cívica já havia sido decretada como disciplina obrigatória nas escolas pelo Decreto Lei-869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969) pelos Ministros da Marinha de Guerra e do Exército, cujas bases filosóficas se propunham motivar “formação da consciência cívica do aluno; a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares”, e também promover hábitos democráticos e consciência dos jovens para a Nação.

Os programas de saúde aliados à educação física deixaram explícito o interesse desse regime em preparar homens para a guerra e defesa do país, sendo necessários cidadãos sadios, fortes e conscientes de sua pátria, que dessem valor às tradições nacionais defendendo os valores éticos. Dessa forma, a escola foi o espaço escolhido para esse adestramento já definido na Constituição de 1937 (BRASIL, 1937), mas, nesse momento melhor orquestrado. Tanto que, diferentemente da LDB anterior, onde se legislou sobre a educação dos excepcionais, nesta, o artigo 9º especifica apenas que “deverão receber tratamento especial” e compete aos conselhos fixar normas sobre o tema. Os artigos 4º e 62º se referiram a currículo diversificado e serviços de assistência, a fim de atender às necessidades para que tivessem condições de eficiência escolar. Entretanto, não deixaram claro quem, e de que forma seria realizado o tratamento especial, e muito menos quais as necessidades dispostas nos últimos artigos citados.

Na realidade, apesar das determinações legais, essa forma de organização escolar, cujo interesse dominante é o econômico e ideológico através da educação, não garantiu o direito à educação. Nesse período, segundo Flach (2011, p. 12), “a grande maioria dos iniciantes do 1º grau – em torno de 80% – não conseguiam sobreviver ao sistema e iniciar o 2º

grau”. Isso comprovou os limites presentes do direito à educação através apenas do acesso, não permitindo a permanência do aluno ou o avanço no sistema escolar.

De acordo com Pontes de Miranda (1953, p. 157), ao analisar os enunciados dessas Leis, há certa “ingenuidade” ou “indiferença” pelos legisladores ao tratar do direito de todos à educação, e afirma,

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição e de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo alunos.

Após vários anos dessa afirmativa, a educação, apesar da previsão legal, não garantia, no Brasil, o direito a todos de se inserir e aprender na escola. As mudanças na organização escolar ainda não permitiam que os alunos avançassem e usufríssem do acesso à escola, pois estavam presentes vários entraves de cunho cultural, político e ideológico, situação essa ratificada pelo Estado através de leis restritivas quanto à obrigatoriedade e o direito à escolarização, que excluía vários grupos desse acesso à escola.

Nesse contexto, estudos apontam que a realidade brasileira apresentava, em meados dos anos de 1980, uma realidade bastante dramática no campo da educação. Segundo Shiroma, Evangelista e Moraes (2000), já na primeira série, 50% das crianças repetiam o ano ou eram excluídas da escola; a formação dos professores era deficitária, sendo possível afirmar que 23% eram leigos, ou seja, não tinham formação adequada para a função. Mesmo com a garantia legal do direito à educação, 30% das crianças estavam fora da escola e dos matriculados, oito milhões deles permaneciam no 1º grau mesmo com mais de 14 anos e 60% deles cursavam as três primeiras séries, representando 73% de reprovação. O caos na realidade educacional representava, nesse contexto, a situação social e econômica do Brasil que, nesse período, contava com 60% da população brasileira em situação de extrema pobreza.

Nesse caso, torna-se necessário avaliar que a política educacional brasileira, de modo geral, apresentava também sinais históricos de restrição do acesso à educação, tanto as pessoas com deficiência, as quais, por longo tempo, ficaram inseridas na obra de “assistência” e não na de “educação de alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, 2011, p. 11) quanto outros grupos de pessoas – crianças ou adultos – cuja realidade de adoecimento, abandono e situação de pobreza não acessavam à escolarização pública. Era necessário, então, a criação da educação escolar dentro das instituições

assistenciais de internação, como é o caso de orfanatos<sup>29</sup> e casas assistenciais. No caso, deviam ser incluídas, nessa situação, as pessoas doentes que residiam no Hospital do Pênfigo, o qual faz parte do cenário do deste estudo.

#### 2.4 As faces da legislação escolar: entre o direito e a marginalização

A Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961) foi responsável por regulamentar a educação no Brasil por longo período. Ela foi significativa para os acertos e desacertos no campo da educação e da organização escolar. Apesar de algumas alterações e reformas pontuais, sua revisão ampla somente aconteceu em 1996, ou seja, após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que redemocratizou o país. Nela, observam-se dois aspectos significativos para a condução da análise deste estudo, os quais serão denominados como categorias e onde se concentrarão as reflexões.

No seu artigo 27, essa Lei declarava o avanço do direito à educação ao definir: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional [...]” (BRASIL, 1961). Essa obrigatoriedade garantiria que todos teriam o direito de se matricular nas escolas tornando o poder público responsável por criar condições institucionais para tal e indiscriminadamente. Entretanto, ao analisar o seu artigo 30, constatou-se que o parágrafo único definiu a isenção da obrigatoriedade dos pais e/ou responsáveis de efetuarem a matrícula das crianças em idade escolar, apenas nos casos de algumas situações, dentre elas especificamente para aquelas portadoras de “doença ou anomalia” (letra d). Nesse caso, não deixou claro quais são as doenças permitindo, portanto, a generalização. Mesmo assim, é importante ressaltar que essa Lei criou dispositivos constando nos artigos 88 e 89, a

---

<sup>29</sup> Sobre a oferta do ensino primário às crianças abandonadas no município de Uberaba é possível certificar que essas instituições de assistência, principalmente orfanatos, assumiram essa função, conforme afirma Souza (2012) na conclusão de sua tese de doutoramento: “Outro elemento comum entre as instituições foi a oferta do ensino primário a seus usuários. Retomando minhas inquietações iniciais que suscitaram a realização dessa pesquisa, ou seja, a exclusão de inúmeras crianças do ensino regular por falta de escolas e grupos escolares suficiente para atendê-las, as fontes localizadas apontaram que as crianças órfãs, empobrecidas e abandonadas tiveram acesso à escolarização quando são inseridas nas instituições citadas. Embora o ensino ofertado se limitasse, na maioria das vezes, aos saberes elementares, esse aspecto não pode deixar de ser considerado favorável quando comparado à situação de inúmeras crianças da mesma geração que cresceram analfabetas devido à insuficiência de escolas, conforme enunciado nos jornais e confirmado nos dados estatísticos do município”. Cf. SOUZA, Marilsa Aparecida Alberto Assis. **Da visibilidade dos grupos escolares à simplicidade das escolas isoladas ou reunidas: o ensino primário em Uberaba/MG nos anos 1920 a 1940**. IX Seminário nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. UFP, João Pessoa, 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.15.pdf)>. Acesso em: 12 mar 2018.

Educação dos Excepcionais como parte da educação nacional, definindo responsabilidade do poder público sobre o seu enquadramento no sistema geral de educação.

Desse modo, respaldadas pela Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961), as escolas não aceitaram as matrículas dos doentes do pênfigo, os quais foram excluídos, conforme o depoimento trazido por Silvério (2011, p. 80) que comprova essa situação: “Mandava para as escolas. Eles não aceitavam por causa das feridas [...]”. De certa forma, essa negativa estava respaldada pela Lei, demonstrando que o poder público se isentava de sua obrigação de oferecer essa educação a esse grupo. A Lei, mesmo de forma subjetiva, além de não conceituar os doentes do pênfigo, tratou-os de forma diferente, porque não definiu quais são as diferenças presentes nesses doentes com as anomalias graves que os colocava em condição desfavorável dos excepcionais na inserção escolar.

Afinal quem são os doentes com anomalias graves, e quem são os excepcionais? São os mesmos? Para alguns está assegurada a educação, enquanto outros permanecem excluídos do sistema de ensino, não sendo obrigatória a matrícula? Quais os espaços escolares serão destinados a essa demanda? Os excepcionais enquadram-se no sistema geral de educação, e quanto aos outros “doentes” graves e anômalos, ficariam fora da escola? A quem caberia definir entre estes ou aqueles?

Há que se pensar primeiramente na questão do conceito dessas categorias. Entre várias acepções localizadas, e a partir da dificuldade de alcançar um conceito do conjunto do termo, no caso de “doença e anomalia grave”, optou-se pela definição em separado dos substantivos e do adjetivo, o que permitiu uma aproximação do significado:

Doença: um conjunto de sinais e sintomas específicos que afetam um ser vivo, alterando o seu estado normal de saúde. O vocábulo é de origem latina em que ‘dolentia’ significa ‘dor, padecimento’; anomalia: aquilo que se desvia da norma, da média geral, irregularidade; grave: adjetivo que significa intensidade, duro, penoso, difícil, perigoso (HOUAISS, 2020, online).

Enquanto o termo excepcional segundo algumas acepções significa,

Relativo à exceção. Que ou quem apresenta deformação física ou mental; que ou quem apresenta uma deficiência. Aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu tempo visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que façam da sua educação um problema especial (Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1932).

Mediante a conceituação apresentada, é possível certificar que “doença e anomalia” são algo “perigoso”, “danoso”, “que causa dor”, “anormal”, “estranho”, definições que

constavam nas leis das reformas da educação nos estados, cuja função caracterizava como impeditivo para o acesso à escolarização. No entanto, às vezes, apresentavam-se com outras denominações, referindo-se às pessoas doentes graves, àquelas que sofriam com “moléstia contagiosa e repulsiva”, ou “repugnante” e “incapazes físicos ou mentais”<sup>30</sup>, ou seja, são doenças sujeitas de contaminação ou que provocam no portador aparência desagradável, capaz de provocar na sociedade repugnância. Para esses, as leis tinham o mesmo propósito: isentar as crianças acometidas dessas doenças da obrigatoriedade de frequentarem a escola.

Nesses casos, as leis não apresentavam outras possibilidades de escolarização. Apesar de citarem a educação no lar, não definirão em quais casos e em quais circunstâncias esse tipo de educação poderia acontecer, o que “representou um mecanismo possível de escape do estado brasileiro no intuito de viabilizar recurso para a educação popular” (JANNUZZI, 2012, p. 90). Dessa forma, o entendimento é que, dependendo do tempo, período e gravidade da situação de adoecimento, e em caso de não se curar da moléstia, essa pessoa, seja ela criança ou adulto, ficaria fora do processo da educação ou qualquer outra modalidade. Sendo-lhes reservado outro modelo de instituição, sobre as quais se tratará adiante.

As análises conceituais dessas duas categorias e a compreensão da diferença no tratamento delas no campo da educação demonstraram que elas não se misturavam. Apesar do processo de exclusão vivenciado historicamente pelas pessoas com deficiência – uma vez que até o início do século XX ainda era comum serem colocadas na mesma condição de incapazes – em certo momento da história, elas alcançaram o acesso à escolarização. Embora insuficientes – e muitas vezes questionáveis – foram organizados serviços para esse atendimento às pessoas portadoras de deficiência em instituições escolares específicas e criadas para a educação do deficiente, fosse ele, físico, visual, auditivo e mental.

Nesse contexto, é possível afirmar que a história da educação dos “excepcionais ou deficientes” vai mostrar, com clareza, a diferença do tratamento entre o deficiente e a pessoa acometida por anomalia e ou doença grave. A questão em análise é que, no caso dos doentes

---

<sup>30</sup> A isenção aos responsáveis de matricularem as crianças na escola já existia desde a década de 1920 deste século, nas amplas reformas estaduais que aconteceram no país. Reforma Sampaio Dória em São Paulo - Lei 1.750 de 08/11/1920 art. 4º afirma: ficam isentos da obrigação de matrícula as crianças, “b) quando sofrerem de incapacidade física ou mental, ou moléstia contagiosa e repulsiva”. Reforma Francisco Campos/Mario Casassanta – Lei 7.870, de 15/10, 1927, isentava crianças com, “b) incapacidade física, mental, moléstias contagiosas ou repulsivas verificadas por médico escolar ou por outro meio idôneo” e a Reforma da Bahia – Lei 1.846, de 14/08/1925, que isentou “os incapazes físicos ou mentais”. Reforma Pernambuco – Ato 1.239, de 27/12/1928, isentou “por incapacidade física e mental, moléstia contagiosa ou repugnante”.

graves e anômalos, não foi encontrada uma forma de organização escolar, existindo apenas exemplos de escolarização no interior de instituições de assistências e filantropia de internação para crianças pobres, órfãs e abandonadas, principalmente em Uberaba-MG, com os orfanatos, asilos ou abrigos assistenciais<sup>31</sup>. Com isso, fica explícita a separação entre os que podem ser aproveitados, principalmente no campo do trabalho, com o uso da mão de obra, daqueles que deveriam ficar isolados entre os muros das instituições, excluídos da sociedade, da educação escolar e mesmo do ambiente familiar.

Nesse cenário, torna-se importante compreender a construção desse processo educacional da pessoa com deficiência e a exclusão da educação escolar das pessoas com doenças e anomalias graves. Afinal, esse processo reflete qual foi o olhar que a sociedade construiu historicamente, principalmente sobre a finalidade da educação e sua origem “equalizadora”, e que, na realidade se impôs “cada vez mais discriminadora e repressiva” (SAVIANI, 1999, p.27), quando trouxe, em seu conteúdo, leis que não contemplaram as especificidades da demanda escolar, não garantindo o direito de todos à educação em suas várias reformas no Brasil.

Sobre a educação das pessoas com deficiência, a história aponta a mudança da denominação e de classificação dos deficientes<sup>32</sup> para “excepcionais”, e é resultado do trabalho de Helena Hantipoff<sup>33</sup>, ao atuar no Brasil em prol da educação especial em “escolas

---

<sup>31</sup>Nessas circunstâncias foram encontrados os seguintes espaços entre os anos de 1920 a 1964: Asilo Santo Antonio ou Asilo de Mendicidade; Aprendizado Agrícola Borges Sampaio; Asilo Anália Franco; Orfanato Santo Eduardo; Abrigo de Menores Leopoldino de Oliveira; Externato São José; Lar Espírita de Uberaba; SUPAM – Sociedade Uberabense de Proteção e Amparo aos Menores (SOUZA, 2018).

<sup>32</sup> Os deficientes, como um termo, oriundo de vários outros, utilizados desde o século XIX, até meados do século XX, período esse, que os excepcionais eram nomeados de “retardados”, “anormais”, “imbecis”, “idiotas”, “deficiente”, “portadores de deficiência” ou crianças com diferenças físicas e/ou mentais”. Cf. MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª.ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2011.

<sup>33</sup> “A psicóloga e educadora Helena Antipoff nasceu em Grodno, na Rússia, em 1892; em 1908, mudou-se para a França e iniciou sua formação científica no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris, participando dos ensaios de padronização dos testes de nível mental de crianças, elaborados por Alfred Binet e Théodule Simon. Ainda na França, conheceu Edouard Claparède, da Universidade de Genebra, que a convidou para fazer parte do Instituto Jean-Jacques Rousseau, onde obteve o diploma de Psicóloga, com especialização em Psicologia da Educação. Sua experiência profissional iniciou-se na Maison des Petits, escola experimental, anexa ao Instituto Jean Jacques Rousseau. Participou dos estudos sobre os processos educativos que vieram a resultar, no início dos anos de 1920, na proposta conhecida como escola Ativa” Cf. LEÃO JUNIOR, Wandelcy; GATTI, Giseli Cristina do Vale. **História de uma instituição educacional para o deficiente visual: o Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba (Minas Gerais, Brasil, 1942-1959)**. 2015. 409 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, 2015, p. 33. Convidada ao Brasil pelo então Secretário de Saúde Pública e Instrução do estado de Minas Gerais, Francisco Campos, no início da década de 30. Fundou a cadeira de Psicologia Educacional da Universidade de Minas Gerais, atual UFMG, ajudou a criar a Sociedade Pestalozzi em 1932, a qual tinha o objetivo de colaborar com o trabalho das professoras das classes especiais, criadas pela Lei 7.910 A, na Reforma Francisco Campos. Criou o centro de Orientação Juvenil (COJ). Assumiu o laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, e preparou crianças excepcionais para o trabalho no campo, culminando na criação do complexo da fazenda do Rosário no município

especiais”, no período de 1932-1973. Essa mudança de nomenclatura, nesse período, e principalmente sua introdução no texto da LDB/1961 (BRASIL, 1961), deve-se ao intenso trabalho realizado a partir de suas experiências de estudos sobre a questão do excepcional no estrangeiro, o que embasou suas atividades em Belo Horizonte/ MG e no Rio de Janeiro/RJ, e sua atuação em várias conferências realizadas por todo o país durante longos anos, possibilitando sua aproximação com vários intelectuais e políticos.

Helena Hantipoff trouxe sua experiência da Suíça, onde participou do movimento da Escola Nova, o que a influenciou no entendimento de que “a condição do excepcional é funcional e não estrutural” com base da psiquiatria clássica. Estudos apontam que, a partir disso, ela pôde analisar os termos empregados e sua evolução de *anormal* para *retardado* até *excepcional*, na primeira década do século XX. A inovação no Brasil coube a ela própria, que não concordava com o termo retardado, pois mesmo com precário resultado nos testes de inteligência, algumas crianças eram prodigiosas em outras ações. Por isso, ela considerava que o termo *excepcional* seria mais adequado, pois que essas crianças se constituem em uma exceção, o que não implica que esta seja necessariamente positiva ou negativa (DOMINGOS, 2011, p. 94).

A compreensão conceitual das categorias citadas na Lei 4.024/LDB de 1961 (BRASIL, 1961) leva ao entendimento de que elas diferem entre si. Em cada uma delas estão grupos que apresentam situações e condições sociais opostas dentro da estrutura da organização social daquela época. Um grupo é “doente”, “anômalo”, enquanto o outro é a “exceção” ou o “excepcional” de uma normalidade. E a cada uma dessas categorias foi dado destinos diferentes no campo da educação escolar.

No caso dos excepcionais, são encontradas várias denominações na história da educação, como: “deficiente” ou portadores de “deficiência”<sup>34</sup>, que se referem a diferenças físicas e/ou mentais da criança ou adolescente.

É preciso compreender que esse processo de inclusão dos excepcionais na educação exigiu um conhecimento científico dos aspectos das deficiências e envolveu um movimento social e político no aproveitamento desse indivíduo na dinâmica da sociedade capitalista. A história aponta que o olhar aos portadores de deficiência até o século XVIII era permeado

---

de Ibitiré na década de 1940. Em 1951 retomou seu cargo na UFMG, e em 1963 aposentou-se compulsoriamente (DOMINGOS, 2011).

<sup>34</sup> Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS): “A deficiência diz respeito a uma anomalia da estrutura ou da aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, seja qual for a sua causa; em princípio, a da deficiência constitui uma perturbação do tipo orgânico” In: UNESCO. O Correio da Unesco, ano 9, n.3, p. 32, mar. 1981).

pelo misticismo e ocultismo, sem base científica, ou qualquer coisa que explicasse as diferenças individuais do ser humano. Esse desconhecimento contribuiu de forma significativa à incompreensão das situações específicas dos portadores de deficiência, levando-os à condição de marginalizados, quase sempre ignorados.

Nesse contexto, Mazzotta (1982, p. 16) faz uma análise apontando que, além do desconhecimento, a força cultural da religião sobre a humanidade contribuiu para essa incompreensão da condição humana dos portadores de deficiência. O homem é pensado como “imagem e semelhança de Deus”, como ser perfeito físico e mentalmente, enquanto que este homem que foge a esses padrões, não é parecido com Deus, logo, são seres imperfeitos sendo excluídos da condição humana e colocados à margem da sociedade. Dessa forma, desperta nessa sociedade um “consenso pessimista”, que essa condição imperfeita de “deficiente, inválido, incapacitado”, é irreversível justificando a omissão quanto à organização de serviços que atenda a essa população, conforme suas condições e necessidades.

A partir dessa realidade, as ações voltadas ao portador de deficiência se limitavam à institucionalização, através do recolhimento das crianças abandonadas nas portas de conventos e igrejas, sendo cuidadas, muitas vezes, por religiosos. Esses espaços nem sempre se destinavam à educação escolar, mas sim, se apresentavam com outras características de atendimento, como acolhimento asilar, orfanato, etc. Um exemplo são as Santas Casas de Misericórdia<sup>35</sup>, através da roda dos expostos, originadas de Portugal, que se encarregavam em receber crianças abandonadas até os sete anos de idade. Além disso, ocupavam-se dos cuidados de pobres e doentes. O que se acredita é que muitas dessas crianças recebidas nas Santas Casas poderiam ter defeitos físicos ou mentais.

Os estudos apontam o abandono dessas crianças como um hábito comum nesse período, relatado desde o século XVII, despertando até o pedido de providências, por parte do governo da província do Rio de Janeiro, ao rei de Portugal. O teor desse pedido era “contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede” (MARCÍLIO, 1997, p.59). Nesse contexto, a roda dos expostos facilitou a entrada de crianças com anomalias ou indesejadas pelos pais por motivos diversos. Diante de tal realidade, foram criadas possibilidades de educação dessas crianças, por iniciativa das

---

<sup>35</sup> As Santas Casas de Misericórdia surgiram no Brasil desde o século XVI em Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito Santos (provavelmente 1554), São Paulo (provavelmente 1599), Olinda e Ilhéus (1560), Porto Seguro (também nos fins do século XVI), Sergipe e Paraíba (1064), Itamaracá (1611), Belém (1619), Iguazu (1629) e Maranhão (data incerta, primeiras referências do padre Vieira em 1653). Cf. MESGRAVIS, Laima. **A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599-1884):** contribuição ao estudo da assistência social no Brasil. São Paulo, Conselho Estadual de Cultura, 1976, p. 38.

províncias, com a vinda de irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas franciscanas de caridade. Acredita-se que isso contribuiu para que não recebessem apenas cuidados e alimentação, mas também alguma educação.

Em meados do século XIX é que a Igreja Católica vai ampliar sua postura social, aliada ao Governo Imperial e aos interesses da sociedade alicerçada pelas ideias liberais divulgadas no Brasil<sup>36</sup>. Com intuito de proteção e assistência, inicia-se um processo de mudanças de valores e atitudes em relação às pessoas consideradas diferentes. Os religiosos ampliam as iniciativas para o atendimento institucionalizado das crianças com deficiências. Segundo Lanna Júnior (2010, p. 22),

No século XIX tiveram início às primeiras ações para atender as pessoas com deficiência, quando o Brasil dava seus primeiros passos após a independência, forjava sua condição de nação e esboçava as linhas de identidade cultural. O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência. O Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital ‘destinado privativamente para o tratamento de alienados’, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852.

Entretanto, essas institucionalizações não garantiram ações educativas voltadas para esse público deficiente. Com o passar do tempo, essas ações foram selecionando o público-alvo para essa educação especializada e, nesse contexto, pode-se observar que as pessoas com anomalias ou doenças contagiosas ficaram excluídas dessa organização escolar. As medidas educacionais foram selecionadas para os deficientes e se efetivaram principalmente na Europa, Estados Unidos e Canadá<sup>37</sup>, sendo que no Brasil foi possível percebê-las através de algumas iniciativas como a determinação de decretos e leis em 1854.

---

<sup>36</sup> O final do século XVIII e início do século XIX foi marcado pela propagação dos ideais liberais no Brasil. “Ideias que não aceitavam a escravidão como mão de obra viável, a luta pela abolição de algumas colônias, os poderes dogmáticos e autocráticos defendiam a liberdade nas ações e o direito à propriedade privada e negavam a interferência do estado na economia. Esse liberalismo era pautado nos interesses das elites desde que eles não ficassem prejudicados”. Cf. LEÃO JUNIOR, Wandelcy; GATTI, Giseli Cristina do Vale. **História de uma instituição educacional para o deficiente visual: o Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba** (Minas Gerais, Brasil, 1942-1959). 2016. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, 2015, p.20. Ideais estes que motivaram alguns movimentos em período recente: a Inconfidência Mineira (1789), a conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados etc., e foram acentuadas sobretudo a partir da independência. Cf. JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª. ed.. rev. Campinas, SP: Autores Associados. 2012, p.6.

<sup>37</sup>Sobre as iniciativas de publicação de literatura e organização escolar para os deficientes ver: MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª.ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2011, p. 18-26.

Segundo Mazzotta (2011), a primeira iniciativa de educação escolar especial para o atendimento de pessoas com necessidades especiais no Brasil foi em 1854, através da aprovação do Decreto Imperial nº 1.428 (BRASIL, 1854, online), quando foi instalado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O decreto trazia no capítulo I a finalidade do Instituto: “Do fim do Instituto, e de sua organização”. No Art. 1º consta, “Imperial Instituto de meninos cegos tem por fim ministrar-lhes: A instrução primária; a educação moral e religiosa; o ensino de música, e de alguns ramos de instrução secundária, e o de ofícios fabris” (BRASIL, 1854, online).

A responsabilidade pela fundação do Instituto coube ao brasileiro José Álvares de Azevedo, que havia estudado em Paris, era cego, de família abastada e, desde cedo, mostrou-se muito inteligente e capacitado. No discurso de inauguração, ele demonstrou preocupação com a função educativa do instituto, negando a possibilidade de servir de asilo ou espaço para tratamento de doentes mentais. Defendeu ainda o interesse na formação desse aluno para independência de vida, focando o ensinamento da arte e de um ofício, buscando a capacidade individual fundamentado nos ideais liberais.

Já no início da República em 1889, o Instituto muda sua denominação para Instituto dos Meninos Cegos. Em 1890, sob o comando de Benjamin Constant no Ministério da Instrução Pública, passa a se chamar Instituto Nacional dos Meninos Cegos, por meio do Decreto nº 408 (BRASIL, 1890). No primeiro ano da Primeira República, seu nome é novamente alterado pelo Decreto nº 1.320, art. 2 (BRASIL, 1891), em homenagem ao ex-professor e ex-diretor Benjamin Constant, responsável por propostas de reforma do ensino primário e secundário no Distrito Federal nesse período. O IBC foi consolidado como escola, sendo considerado o primeiro educandário para cegos na América Latina.

Outras ações voltadas para a escolarização dos deficientes se concentraram na criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o qual foi regulamentado pela Lei nº 839 em 1857 (BRASIL, 1857), garantindo a educação específica nessa área. A característica principal da escola, segundo Mazzotta (2011), foi sua instalação “[...] como um estabelecimento educacional voltado para a ‘educação literária e o ensino profissionalizante’ de meninos ‘surdos-mudos’, com idade entre 07 e 14 anos”. E afirma ainda,

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

A intencionalidade dessa preparação para o trabalho através das oficinas se encontrou presente no Decreto 408, de 17 de maio de 1890 (BRASIL, 1890), que aprovou o regulamento do Instituto Nacional dos Cegos. No seu Art. 1º - § 6 dispôs sobre “As oficinas e casas de trabalho onde os cegos, educados no instituto, encontrem ocupação decente e sejam utilizadas as suas diversas aptidões”; e enfatizou no Art. 21, ao tratar dessas oficinas de trabalho, que o objetivo era que ao menos os alunos pudessem ganhar para ajudar em suas subsistências, a fim de se tornarem “úteis a si, às suas famílias e à sociedade” (BRASIL, 1890). Essa proposta refletiu o pensamento que predominava na época quanto à educação das camadas populares, a exemplo de Portugal que, naquele século, já utilizava as Casas de Asilo, onde recolhiam a infância “desvalida”; e através das profissões manuais acreditava-se dar “os meios para o trabalho, como forma de garantir-lhes o futuro” (JANNUZZI, 2012).

Essas instituições marcaram as propostas de educação no século XIX e adentraram o século XX “privilegiadas”, como referências do ensino especial no Brasil. Importante destacar que os decretos publicados foram específicos para o funcionamento dessas instituições, sendo que, em nenhum deles, constou uma proposta de instalação nacional desse tipo de educação. Alguns deles foram criados em decorrência de vínculos pessoais, familiares e políticos na época do Império, sendo inclusive, alvo de críticas pelas obras construídas para o funcionamento desses institutos, denominadas de “faraônicas”, as quais, para os críticos, representavam atos de “assistencialismo e mediocridade”, mediante o contexto econômico da época (JANNUZZI, 2012).

Até meados do século XX, há pouco avanço na regulamentação de leis sobre a escolarização dos deficientes por parte do sistema público. A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) consagra o direito à igualdade de todos, garantindo no art. 113 que “[...] não haverá privilégios nem distinções por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas”. Enquanto que no art. 138, incumbia à União, aos Estados e aos Municípios obrigações que possibilitaram o entendimento quanto à integração da pessoa com deficiência. Apesar dessa Constituição não explicitar a educação como fim para essa integração, foi criada uma Inspeção Geral do Ensino Emendativo, através do Decreto nº 24.794, de 14/07/1934 (BRASIL, 1934a), cuja função significa “emendare (latim), corrigir falta, tirar defeito,” (JANNUZZI, 2012), e consta no art. 3º como proposta “o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa” (BRASIL, 1934a).

De certa forma, as determinações desse Decreto atendiam à exigência constitucional, que, dentre outras definições, propunha “assegurar amparo ao desvalido”, “estimular a educação eugênica”, e “[...] restringir a moralidade e a morbidade infantis; e higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis”, e “cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra venenos sociais” (BRASIL, 1934a). Enfim, a abordagem a essa modalidade de ensino permitiu a compreensão de que não era uma proposta inclusiva de ensino/educação escolar. Da mesma forma da maioria das leis, restringiu o acesso das vítimas de doenças contagiosas, deixando explícito o higienismo na educação e apresentando-se mais como correção dos defeitos da moral, amparo aos incapazes, no sentido de tirar-lhes algum aproveitamento para a sociedade e, principalmente, tinha finalidade caritativa, o que atendia às designações da lei máxima do Brasil.

Essa modalidade de ensino permanece presente na Lei nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962 – Código do Ensino Primário do estado de Minas Gerais, a qual trata em seu art. 50 da educação emendativa indicada para classes ou estabelecimentos especiais que são designados como institutos. No art. 62 dessa lei, define-se,

Através do ensino emendativo, a escola primária se esforçará por educar e recuperar os débeis orgânicos e os retardados pedagógicos, tarefa em cuja execução terá em vista que o fim essencial da escola emendativa é a restauração da saúde do aluno, subordinados aos interesses desta os interesses do ensino (MINAS GERAIS, 1962, online).

Na mesma lei, os artigos 118 e 121 estabelecem outra forma de restrição e controle sobre os alunos que estão inseridos no ensino e forem acometidos pelas doenças infectocontagiosas ou graves, exigindo um rigoroso acompanhamento médico sanitário com notificação compulsória e a suspensão da participação nas aulas, extensivo a professores doentes. A escola assume um papel fiscalizador sob os preceitos da higiene e seleção na educação escolar.

Nesse contexto, esse período ficou marcado pela ampliação do número de instituições voltadas ao atendimento dos deficientes<sup>38</sup> (atendimento a deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais), sendo que, na sua maioria, essas instituições eram religiosas, filantrópicas e sobreviviam com o apoio da sociedade civil, ou de subvenções, mediante

---

<sup>38</sup> “Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes” (MEC/CENESP, 1975, *apud* MAZZOTTA, 2010, P. 31).

convênios com órgãos estaduais e federais. Esses modelos institucionais comprometem o caráter educativo, acreditando-se que predominavam as ações mais caritativas e assistenciais do que de educação (MAZZOTTA, 2011). Estava presente nesse momento o interesse em selecionar os tipos de alunos que deviam frequentar a escola, e em que escola seriam incluídos. A seleção se dava entre as especificidades de deficiência, demarcando as diferenças e aqueles que ficariam totalmente fora da escola, não se enquadrando no projeto ideológico da educação naquele momento. A eles restavam as instituições assistenciais.

Paralelamente, no âmbito da qualificação dessa educação e na perspectiva de dar mais cientificidade à educação do deficiente, nesse período foi despertado o interesse pelas pesquisas e registros sobre o tema, por parte da psicologia, pedagogia e principalmente no campo da medicina. O que resultou na publicação de trabalhos científicos e técnicos<sup>39</sup>, práticas reforçadas pelas medidas de higiene difundidas nesse contexto. Dessa forma, verifica-se que,

A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios enfrentados nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda, pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências (JANNUZZI, 2012, p. 25).

A partir da metade do século XX, o governo instituiu campanhas<sup>40</sup> com a finalidade de promover esse tipo de educação, influenciado pelas ações práticas e as teorias produzidas na área do ensino especializado. Foram campanhas desenvolvidas por associações civis ou mesmo pelos próprios deficientes, principalmente dos cegos, mais solidificadas por terem legislação própria.

---

<sup>39</sup> Destacam-se: a monografia do Dr. Carlos Eiras/RJ – “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”(1900); Prof. Clementino Quaglio/SP – “A educação da infância anormal da inteligência no Brasil(1915); e de Basílio de Magalhães/RJ – “Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência e A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina”(1915) e o livro do professor Norberto de Souza Pinto, Campinas/SP – “ Infância retardatária” (1920).

<sup>40</sup> No período de 1957 a 1993 surgem várias iniciativas oficiais de âmbito nacional através de campanhas voltadas ao atendimento educacional aos excepcionais, assumidas pelo governo federal, na sua maioria em parceria público/privada: Campanhas de Educação do Surdo Brasileiro (CESB), tendo como presidente a professora Ana Rímoli de Faria Dória. Em 1958, por ideia do professor José Espíndola Veiga, foi divulgada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV), a qual foi alterada em 1960 pelo Decreto n. 48.252 de 32 de maio, passando a denominar-se, Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC); Sob a influência dos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960, conduzida por uma comissão diretamente ligada ao ministro da Educação. Cf. MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª.ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2011, p. 52-58.

Embora essas campanhas demonstrassem certo enfraquecimento no final da década de 1960, o momento culminou na preocupação com o analfabetismo no Brasil. O governo militar então criou o Dia Nacional de Alfabetização, impulsionando um movimento nacional em favor da alfabetização, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral/1967, o qual não alcançou êxito. Por outro lado, as campanhas na área das deficiências (JANNUZZI, 2012), embora mais enfraquecidas, tinham arregimentado mais pessoas, além do reforço contido nas LDBs de 1961 e 1971, que dedicaram um tratamento especial à “Educação do Excepcional”, incluindo-a pelo menos em lei como parte do ensino regular. A partir de então, foi criado um Grupo-Tarefa de Educação Especial, constituído por portaria, gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Inep, composto por membros das campanhas realizadas, com a incumbência de representar os deficientes de todos os segmentos.

A partir do relatório, foi proposta a estruturação da educação especial, sendo criado, no Ministério da Educação e Cultura, o órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais, o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, sob normatização do Decreto n. 72.425, de 3 de junho de 1973.

Art. 2º - O Cenesp tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educando com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (BRASIL, 1973, online).

Houve a ampliação do ensino destinado aos deficientes, agora não mais apenas com a função de alfabetização, letramento, formação em oficinas, mas com a possibilidade da formação técnica, no ensino secundário e superior, conforme as orientações pedagógicas da Educação Especial. Para isso, são definidas competências do Cenesp: realizar pesquisas; criar rede de integração; normatizar métodos de ensino, currículos, programas; apoio técnico e financeiro; formação de recursos humanos; intercâmbios nacionais e internacionais; execução de programas de prevenção envolvendo órgãos públicos e privados, tais como, saúde, assistência social, trabalho, justiça e também envolver pais, professores alunos e comunidade no processo educativo.

Em 1986, o Cenesp foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SEE, através do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986 (BRASIL, 1986), mantendo-se sob a estrutura do Ministério da Educação e Cultura, e basicamente com as mesmas competências anteriores.

Assim, o percurso da organização da educação para as pessoas com deficiência foi marcado por ambiguidades e oscilações. Por longo tempo do período estudado, a tentativa dos envolvidos nesse tipo de educação foi no sentido de manter-se próximo ou incluí-la na Agenda Nacional de Educação, inserida nos órgãos administrativos e sob sua coordenação. Entretanto, o que se percebe é que, na maioria das vezes, estão inseridas na pasta da saúde, da assistência com a predominância da sua execução sob a responsabilidade da sociedade civil e ações filantrópicas, muitas delas de caráter religioso.

Pode-se observar, que as determinações legais dadas pelas Constituições Federais até a LDB de 1961, apesar de definirem a educação para todos, não definiram ações efetivas voltadas para esse público, ficando a educação para as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, sujeitada a interesses pessoais ou de grupos defensores da causa. Fato esse demonstrado com clareza nas regulamentações legais a partir das LDBs 1961-1971, as quais não exprimiram a obrigatoriedade quanto à organização do ensino para os excepcionais e a criação das classes especiais. Ao contrário, apresentam-se nas leis com as expressões “se possível”, “conforme as possibilidades”. Detecta-se um entusiasmo da organização administrativa, com criação de órgãos especiais como o Cenesp, a SEE, o Plano Nacional de Educação Especial, o Fundo de Educação Especial, demonstrando a especificidade do modelo educacional. No entanto, em outros momentos, foi inserida no sistema regular comum, através de classe regular, demonstrando uma inconsistência no modelo proposto da educação especial. Na realidade, foram mantidas várias formas de atendimento, segundo Jannuzzi (2012, p. 153), como: “instituição especializada, classe regular, escola especial, centro de reabilitação, oficina pedagógica, clínica, oficina protegida, internato”, que apesar de estarem extintas, permaneciam em plena ação paralela como proposta de educação para o deficiente.

Dentre essas modalidades apresentadas de prestação de serviços em educação especial, os estudos apontam um dado de relevância para compreensão dos modelos dessa educação construídos ao longo da história no Brasil, que foram as chamadas “classes hospitalares”<sup>41</sup>. A compreensão dessa modalidade de ensino permite identificar que, apesar de

---

<sup>41</sup> A classe hospitalar surgiu a partir da necessidade de atender às crianças internas em orfanatos, asilos e instituições, a fim de respeitar os aspectos básicos do desenvolvimento emocional delas que, naquele momento, estavam sendo violados (Estados Unidos, Canadá e países da Europa, especialmente na França) no início do século XX. Na década de 1930 é implementada a primeira classe hospitalar na França por Marie Louoise Imbert, da mesma forma acontece na Alemanha. Essas atividades educativas surgem em hospitais, sendo denominadas de classe hospitalar, nesse espaço às crianças recebiam acompanhamento educacional enquanto estavam internadas em tratamento das doenças. No Brasil, encontram-se registros desse modelo de escolarização desde 1600, na Santa casa de Misericórdia em São Paulo, para os deficientes físicos, os quais são reconhecidas como classe hospitalar especial a partir de 1931, segundo alguns pesquisadores; e no início do século XX foi criado o

não demonstrar com clareza de que forma ele era sistematizado, tornou-se um modelo paralelo à educação regular, o que permite um diálogo analítico do objeto de estudo desta tese, cuja finalidade da escola na cidade de Uberaba-MG foi atender aos doentes internados no Hospital do Pênfigo, apesar das especificidades que os distinguem, as quais serão analisadas no contexto.

A classe hospitalar revelou uma realidade social excludente de uma época na qual o asilamento de crianças se deu de forma desordenada por razões de ordem econômica dos pais, por abandono ou mesmo por serem acometidas pelas doenças da miséria como lepra, sífilis e tuberculose. No Brasil, segundo Barros (2011, p. 20), no “início do século XX, era uma prática comum, a internação de crianças nos manicômios”, às vezes por medidas profiláticas mediante as anormalidades apresentadas ou mesmo “equivocadamente interpretadas”. Nessa condição, na maioria das vezes, a escolarização ocorria dentro das próprias instituições de internação.

A partir de 1950, as fontes indicam uma ampliação da abertura das classes hospitalares com o propósito de executar atividades escolares em enfermarias. Nesses casos, geralmente as crianças estavam vinculadas a alguma escola e recebiam o acompanhamento na classe hospitalar, como exemplo no Rio de Janeiro, sendo oficializado nesse estado as “classes hospitalares” em conformidade com a LDB-4024/1961 (BRASIL, 1961) e a referida Constituição do estado da Guanabara. Somente reconhecidas como direito a partir da Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado – Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Da mesma forma, outros estados brasileiros implantaram classes especiais anexas a hospitais conforme dados contidos no Quadro 05:

Quadro 05 - Classes especiais anexas a hospitais – 1950/1970.

Ano Inst.	Estado/Cidade	Nome do estabelecimento	Categoria*
s/data	DF – Brasília	Hosp. Dist. Do gama	DM,DMu,PCO
s/data	DF – Brasília	Esc. Da Unidade Pediátrica HDB	DMu
1950	RJ- RJ	Clas. Hospit. DF Hosp. Est. Jesus	DF
1962	RJ - RJ	Clas. Hospit. Est. Barata Ribeiro	DF, DMu
1964	MG- Betim	Hosp. Escola N.S. da Assunção	DM,DMu
1965	RJ-RJ	Clas. Esp. Def. Fis. Hosp. S. Zacarias	DF
1965	RJ-RJ	Clas. Hosp. Anchieta	DF
1966	MG - BH	EE na. Hosp. Das Clínicas	DA,DF,DM,DMu,DV
1967	MG - BH	EE an. Hosp. Galba Velloso	PCO
1969	MG - BH	E. Prim. Na. Hosp. Neuropsiq. Inf.	DA, DM, DMu

Pavilhão Escola Bourneville (1902) para crianças anormais, localizada no Hospício Nacional de Alienados do Rio de Janeiro foi extinto em 1942 (BARROS, 2011; CAIADO, 2003).

		Da FEAP	
1970	MG - BH	EE. an. Hosp. Da Previdência	DF,DM,DMu,DV,PCO
1970	SP - SP	Irmand. Sta Casa Misericórdia SP	DF
1971	MG - BH	Esc. an. Hospital Baeta Viana	DF
1972	DF - Brasília	Esc. das Forças Armadas	DA, DF, DM, DMu, PCO

\*Def. mental (DM), Def. múltipla (DMu), Def. visual (DV), Psicopedagógico (PCO), Def. Físico (DF), Def. auditivo (DA).

Fonte: MEC/SG/CENESP/SEEC, Educação especial: cadastro geral dos estabelecimentos de ensino especial, 1975b, vol. II.

A análise do Quadro 05 possibilita compreender que a modalidade classe hospitalar sustentou a sedimentação da segregação na escolarização de muitas pessoas em situação de adoecimento ou abandono no início do século, desenvolvendo-se como uma espécie de apoio pedagógico a partir da década de 1950. Entretanto, chama a atenção para a especificidade das categorias de deficiências, reforçando que, nesse período, essas classes hospitalares não se destinaram aos doentes com anomalias graves e ou doenças contagiosas, o que significa que servem como análise comparativa, e sustentam a situação de marginalidade que será analisada no contexto desta tese.

Sem a intenção de enquadrar tipos de deficiências, vale destacar que a educação especial foi organizada para atender quatro deles: visuais, auditivos, físicos e atrasados mentais, os quais se enquadram na excepcionalidade. Isso significa que, nesses casos, não se encaixam os sujeitos com “doenças e anomalias graves”, os quais se encontravam desobrigados de efetivar matrícula em qualquer escola. A excepcionalidade, em nenhum momento, foi tratada como doença, mas sim “pessoas que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade” (Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1996), que não poderiam causar prejuízo a si mesmo ou a outros.

Dessa forma, quem são as crianças com doenças e anomalias graves? Quais os doentes a escola se isentava de atender? A educação escolar tinha uma finalidade social determinada para atendimento dos normais dentro do contexto social e econômico. Para os deficientes, foi criada a escola especializada com uma proposta pedagógica específica sob um discurso político da educação, imbuída de uma função social de modificação do comportamento da população brasileira. E aqueles pobres doentes graves e contagiosos, que não se enquadravam em nenhum quesito de exigência? A lei não determinava obrigatoriedade para a educação escolar nesses casos, ao contrário, eram renegados a espaços que se propunham, pelo menos a partir da garantia da lei, a oferecer a educação a todos. Não se enquadravam na escola regular, não existia escola especial para essa categoria de pessoas

adoecidas em tratamento de doença grave como a doença do pênfigo, cuja realidade os exilava no interior de uma instituição por um longo período de tempo.

## **2.5 Higienismo e a Escola: doenças contagiosas e/ou anomalias graves**

Pela pesquisa que direcionou esta tese até aqui, sabe-se que o higienismo tomou uma proporção polêmica na relação escola versus doenças contagiosas e/ou anomalias graves, porque ele pode ser visto como preconceito ou discriminação quando esse relacionamento é tratado pelo arcabouço legal. É como se o conceito de “higienizar” fosse sinônimo de descartar o doente na maioria dos seus artigos, desamparando e impedindo-o legalmente de frequentar a escola. Por isso, há que se ressaltar alguns pontos importantes enumerados até aqui sobre a educação escolar e suas características higienistas no século XX.

Assim, pode-se falar que o estudo até aqui permitiu compreender que a escola era o “locus” disseminador de atitudes e comportamentos no espaço urbano, a ela caberia a seleção da demanda escolar e nela não cabia os doentes acometidos pelas doenças contagiosas ou graves, que conseqüentemente refletiu na criação e organização da Escola do Hospital do Pênfigo.

A partir dos estudos de Gondra; Garcia (2004), o higienismo compreende atitudes e comportamentos individuais e coletivos (inclusive sociais e morais) que deveriam ser seguidos para se atingir um estado de saúde. Baseava-se nos conhecimentos sanitários da época, como as teorias de salubridade (relacionadas à circulação de ares e de luz nos ambientes) e as concepções de desenvolvimento racial. Teve influência na formação de médicos, especialmente dos pediatras, e de educadores. A ideia de educação das novas gerações estava, na época, fortemente associada ao ideário de ordem social, desenvolvimento e progresso. Presentes na sociedade brasileira com agravamento no final do século XIX até meados do século XX, as doenças contagiosas e anomalias graves foram consideradas “os males que afligiam o povo brasileiro”. Apresentavam-se sempre associadas aos hábitos de vida e ao comportamento de uma sociedade não civilizada. Era preciso higienizar essa Nação. Essa era a ideia.

O debate político e intelectual no início do século girou em torno da preocupação com o atraso do Brasil. De acordo com Gois Júnior (2000), “a sociedade do início do século reclamava a modernização do Brasil e de suas cidades”. A explicação para o fracasso e o atraso da Nação girava em torno de alguns pontos, um deles, era a questão racial, ou seja, a

miscigenação do povo, sendo os brasileiros constituídos por raças inferiores, tornando-os improdutivos. Outra corrente, a ufanista, defendia e exaltava a condição do país, com orgulho nacionalista, com severas críticas ao estrangeirismo. Dentre essas, uma última explicação, a qual obteve mais força política, era de que esse atraso do país estaria relacionado à ausência do Estado, a quem caberia à responsabilidade pelo abandono do povo brasileiro, devendo ele criar condições de melhoria da vida da população (GOIS JÚNIOR, 2000).

O contexto histórico, social e urbano, apresentado nesse início do século, era associado à abolição da escravatura; à proclamação da república; à industrialização ainda incipiente; à presença das correntes imigratórias e ao crescente aumento do contingente populacional livre. Situações essas que mudaram o contexto social das cidades, dando ao espaço urbano uma estrutura social mais complexa, a qual demandava ações de controle. O crescimento dessa população urbana incidia diretamente sobre o aumento do índice das doenças nos grandes centros, propagadas pelas péssimas condições de moradia; espaços insalubres e a ausência de saneamento básico acentuando as contaminações.

Os reflexos na economia, com início da diversificação das atividades produtivas, expansão da indústria e do comércio, têm como consequência o aumento de circulação de pessoas e mercadorias. Dessa forma, o país enfrentava sérios riscos nos portos, em decorrência das doenças, como a peste bubônica, a febre amarela, a varíola, podendo essas endemias prejudicar as exportações brasileiras. Essa realidade urbana exigiu ações de controle, com o propósito de atender ao pensamento republicano, a quem interessava reordenar a população através da “modificação do comportamento da população brasileira [...] com olhos e ouvidos voltados para um mundo considerado civilizado” (SOUSA & MELO, 2013, p. 02).

As ações de controle, nesse momento, tiveram como foco a atenção à saúde pública, iniciado pela reforma urbana, voltada para a questão do saneamento básico, buscando eliminar focos de insalubridade, e ainda na criação das grandes campanhas de vacinação em massa da população, visando o controle das endemias e o combate às doenças. Esse movimento foi marcado por opiniões divergentes. Para um grupo, esses agravos das enfermidades eram resultantes das condições ambientais, levando à propagação de doenças, decorrentes da falta de saneamento e da ausência de cuidados de higiene com o corpo, etc. Nesse caso, a solução viria através das ações por parte dos governantes, no desenvolvimento de saneamento básico, educação higiênica e prevenção de doenças com a ampliação do atendimento médico. Enquanto outros defendiam que as doenças se propagavam através do

contágio e, diante disso, a indicação seria o isolamento do doente, a fim de controlar as doenças e impedir as epidemias.

Nesse contexto, as preocupações se concentravam nas epidemias e nas doenças infectocontagiosas, acirrando a preocupação da elite do poder<sup>42</sup> quanto ao gravíssimo problema sanitário do Brasil, reforçando o pensamento geral da população de que o Estado deveria assumir a questão de saúde e salubridade<sup>43</sup> da população. Esse pensamento, com base no Estado intervencionista, sustenta o discurso de uma grande parte dos intelectuais brasileiros, entre eles, médicos, educadores, e engenheiros, etc. Esse grupo se organiza no sentido de compreender e defender o perigo social das doenças e os reflexos negativos que ofereciam à organização do trabalho, à manutenção da ordem pública e ao perigo de contágio, sendo consideradas em parte responsáveis pelo impedimento da civilização do país.

Mediante essa preocupação, a saúde passou a ser foco de intervenções, sendo de grande significado a presença de Osvaldo Cruz, que dirigia os serviços federais de saúde entre 1903 e 1909 na capital Rio de Janeiro, ao voltar sua atenção para a questão do saneamento urbano, o qual tinha como prioridade livrar o país dos “prejuízos causados pelas péssimas condições sanitárias da capital federal e seu porto” (MIRANDA, 2013, p. 48).

Essa preocupação sanitária não se restringiu às cidades. Houve um interesse para a realidade do campo, a área rural de um país com fortes bases econômicas no agronegócio. Entre 1910 e 1920, as ações se concentram no combate às endemias rurais, o que marcou o “saneamento dos sertões” ou “descoberta dos sertões”. Fato esse que reforçou a relevância do setor rural para a economia do Brasil nesse período. Com intuito de sanar esses problemas, foram organizadas expedições, cuja finalidade era o combate a acilostomose, a malária e a

---

<sup>42</sup> Nesse contexto apropria-se do conceito de elite do poder a partir da reflexão sociológico sobre a sociedade americana realizada por Mills (1981): “A elite do poder é composta de homens cuja posição lhes permite transcender o ambiente comum dos homens comuns e tomar decisões de grandes consequências. Se tomam ou não tais decisões é menos importante do que o fato de ocuparem postos tão fundamentais: se deixam de agir, de decidir, isso em si constitui frequentemente um ato de maiores consequências do que as decisões que tomam. Pois comandam as principais hierarquias e organizações [...] as grandes companhias [...]. Governam a máquina do estado e reivindicam suas prerrogativas. Dirigem a organização militar. Ocupam os postos de comando estratégico da estrutura social, no qual se centralizam atualmente os meios efetivos do poder e a riqueza e celebridade que usufruem. [...] a elite é um conjunto de altas rodas cujos membros são relacionados, preparados e comprovados, e aos quais se permite acesso íntimo aos que comandam as hierarquias institucionais impessoais da sociedade moderna. Se houver uma chave para a ideia psicológica da elite, é a de que combina, nas pessoas que a constituem, a consciência de impessoalidade das decisões com sensibilidades íntimas partilhadas entre si. Cf. MILLS, C. Wright. **A elite do poder**. Tradução Waltensir. 4ª edição. Editores, Rio de Janeiro, 1981, p. 12 e 25.

<sup>43</sup> Segundo Michel Foucault: “Salubridade não é a mesma coisa que saúde, e sim o estado das coisas, do meio e seus elementos constitutivos, que permitem a melhor saúde possível. Salubridade é a base material e social capaz de assegurar a melhor saúde possível dos indivíduos. E é correlativamente a ela que aparece a noção de higiene pública, técnica de controle e de modificação dos elementos materiais do meio que são suscetíveis de favorecer ou, ao contrário, prejudicar a saúde. Cf. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p. 163.

doença de chagas, com interesse de integrar essa população rural à comunidade nacional. O resultado dessas viagens foi publicado em relatórios, demonstrando a situação do norte, nordeste e centro oeste do país, os quais denunciavam “as péssimas condições de vida no interior do país” (MIRANDA, 2013).

Essas intervenções, além da eliminação de focos de transmissão das doenças, eram permeadas por ações, no sentido de promoverem as mudanças no comportamento da população. O objetivo só seria alcançado pela via da prevenção em saúde, “como condição imprescindível de eficiência, de aperfeiçoamento e de rendimento útil de qualquer ser organizado” (PENNA, 1997, p. 29). Essa prevenção seria alcançada com a educação dessa população, através da introdução de novos hábitos, novas posturas e uma reorganização dos espaços públicos e privados, dando sequência ao projeto de intervenção social já em discussão no país.

N’um país de doentes e analfabetos como o Brasil, a preocupação máxima, primordial, de governantes conscientes deveria ser a do saneamento physico, moral e intelectual dos seus habitantes. Não há prosperidade, não pode haver progresso entre indivíduos ignorantes, e muito menos quando à ignorância se juntam as moléstias e os vícios, o abatimento physico e intellectual, as lesões de órgãos essenciais (PENNA, 1923, p.25).

Nesse contexto, o discurso higienista<sup>44</sup> ganha força, e o movimento representa um apelo aos governantes para uma anormalidade social, “com uma forte caracterização moralista”, associando o problema das doenças e do analfabetismo, à pobreza, à falta de moralidade. Essa associação estava relacionada à falta de educação do povo, devendo este ser orientado no sentido de integrar novos valores, da higiene, da moral, conforme afirma a autora:

Para esses técnicos, em meio a essa população, tudo denotava anormalidade social - os lazeres, a resistência ao trabalho e a ignorância. Como consequência, desenvolviam-se vícios, a prostituição e a “vagabundagem”. Buscou-se então a integração dos pobres aos valores burgueses, tendo como referência o trabalho, o lar e a escola, valores esses necessários para seu saneamento moral. (VEIGA, 2007, p. 260)

O papel da medicina higienista assumiu um caráter pedagógico. A educação proposta pelo saber médico se estabeleceu centrada na infância, na família, na escola e no espaço urbano. A eles “caberia, então, redimir os males da cidade, da casa, das mães, dos

---

<sup>44</sup> Conforme a acepção da palavra higienista: “especialista em higiene (‘parte da medicina’); sanitarista. Higiene: “substantivo feminino.1-parte da medicina que usa à preservação da saúde e ao estabelecimento das normas e preceitos para prevenir as doenças; 2-conjunto de condições ou hábitos que conduzem ao bem-estar e à saúde; limpeza, asseio; 2.1-limpeza corporal” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2015, online).

colégios e dos mestres, dentre outros” (GONDRA, 2010, p.531). Esse ideário se efetivou através de práticas médicas educativas, as quais circulam no âmbito das práticas escolares, com a finalidade de construir cidadãos com olhares e ações voltados para a saúde e higiene.

Nesse contexto, o saber médico ocupou um lugar de destaque nas primeiras décadas do século XX. A ele foi conferido o poder do saber científico, o que dá sustentação aos discursos críticos e à construção de propostas para um novo modelo de educação, pautada no pensamento médico sanitário, com destaque para a saúde, física, mental, intelectual, moral e social. Dessa forma,

[...] os médicos brasileiros ocupam-se cada vez mais em discutir os conteúdos e objetos de ensino, os procedimentos pedagógicos, a avaliação, o exemplo dos professores, a materialidade e a salubridade das escolas, os pressupostos teóricos dos pedagogos. (STEPHANOU, 2009, p. 145)

Essas discussões aconteceram por meio de uma maior inserção nos espaços educativos, o que tornou a ação mais do que uma discussão política, um envolvimento prático científico. Ações essas identificadas “em escolas de ensino elementar, técnico, cursos de formação de professores, orfanatos e asilos, cursos de mães, de enfermeiras, e mesmo de jovens doutores” (STEPHANOU, 2009, p. 145), que se efetivaram através de um esforço educativo em conferências, artigos, manuais de saúde, com ampla divulgação na imprensa da época. Ao exemplo dos países europeus, estabeleceram-se os parâmetros da medicina social de caráter preventivo.

Sobre o tema, ao tratar da construção dessa prática científica médica, Foucault (2016) a compreende como a “medicina social urbana” e afirma:

A passagem para a medicina científica não se deu pela medicina privada, individualista, por um olhar médico mais atento ao indivíduo. A inserção da medicina no funcionamento geral do discurso e do saber científico se fez pela socialização da medicina, devido ao estabelecimento de uma medicina coletiva, social, urbana. A isso se deve a importância da medicina urbana (FOUCAULT, 2016, p. 162).

A atuação da medicina social nessas primeiras décadas do século XX assumiu a posição de influenciadora do processo de modernização e civilização. Pela via da saúde e educação, seus representantes desempenharam o papel de educadores, sob um discurso crítico ao processo pedagógico e escolar da época. Apesar dessas ideias não serem homogêneas nos discursos, grande parte, colocaram-se numa posição privilegiada de poder, sobre o espaço e a população nas cidades, “[...] orientando a vida privada dos indivíduos e a vida pública das coletividades” (STEPHANOU, 2009, p.148). A cidade, enquanto espaço urbano, passou a ser

“o símbolo por excelência de um tempo de aprendizagem, de internalização de modelos, que, enfim, atingem e orientam os indivíduos” (HERCHMANN & PEREIRA, 1994, 27).

Dessa forma, a ideia presente nesses discursos médicos-pedagógicos teve como objetivo instalar maneiras civilizadas através da escolarização e pretendeu atingir outras práticas e costumes de vida social, como: cuidados com a higiene corporal, formas de se vestir, modelos de construções arquitetônicas do espaço escolar, como por exemplo, observando tamanho e posição das janelas das salas de aula (GONDRA, 2004).

Outros estudiosos reforçam esse papel preventivo assumido pela medicina, vindo ao encontro a uma realidade favorável para as ações propostas.

A medicina vinha a cumprir um papel fundamentalmente preventivo. As doenças da civilização moderna ofereciam um campo enorme para as ações sanitárias. Os médicos apresentaram-se como uma espécie de mediadores, aqueles que, propondo medidas de ordenamento do espaço e purificação do meio, conduziram a uma sociedade sadia e positivamente civilizada. A degeneração poderia ser contornada. A enfermidade dos corpos e da sociedade cederia lugar à saúde e à vida. Fazia-se mister, contudo, garantir espaço para a atuação educativa e saneadora da medicina (STEPHANOU, 2009, p.148).

Percebe-se que, com a mediação da medicina no campo educacional, à escola foi dada a centralidade para execução das ações propostas. Em meio à discussão teórica e prática de caráter pedagógico e médico-científico, a ela foi delegada a função de produzir hábitos e atitudes sadias, sob a tutela médica. Segundo Espírito (1934, p.3), “a escola é o local mais propício para promover a transformação”.

Entretanto, para isso, foi necessário transformar a escola. A fim de legitimar as intervenções médicas, as argumentações com base científica sustentaram a necessidade de reformular a escola na sua organização, devendo ser sadia, higiênica, respeitando os padrões científicos conforme o pensamento médico-higienista. Nesse contexto, a colaboração do médico, família e professores foram imprescindíveis. As críticas tecidas às escolas se basearam na organização pedagógica, métodos e processos do ensino tradicional: modelo obsoleto de classificação dos alunos; ausência de práticas de exames médicos; espaço físico, equipamentos e mobiliários inadequados; focos contagiosos; distúrbios posturais; desconhecimento psicopedagógico dos professores; currículo escolar etc. Enfim, no entendimento dos médicos, foi ignorado qualquer critério de higiene. A medicina assumiu essa tarefa de mudança na educação, e tornou a escola como eixo central de suas propostas higienistas, a qual deveria oferecer condições da formação física, moral e intelectual de seus

educandos, a partir das propostas de intervenção pensada e ordenada pela ciência da medicina (GONDRA, 2004, p. 122).

Todas essas questões foram temas de debates, mesmo que incipientes, desde o início do século XX, demonstrando a preocupação higienista como parte da organização de um projeto educacional, conforme estudo de Carvalho (1988). Entretanto, o empreendimento foi reforçado a partir da criação da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924), a qual dá amplo respaldo e centralidade ao debate da temática higienista, principalmente avalizando a participação de médicos, os quais faziam parte da entidade como filiados, reforçando o discurso cívico e profilático da educação voltada à situação nacional.

Essa visão profilática da medicina sobre a educação e a organização escolar conduziu a uma visão salvacionista da escola, cuja missão passou ser o instrumento de salvar as famílias e à sociedade da desordem provocada pelas doenças. Dessa forma, as propostas debatidas e implantadas na sua maioria foram de cunho autoritário, sendo que essas intervenções, apesar das ingerências propostas, passaram a fazer parte do arcabouço legal que impuseram normas e procedimentos na educação ao longo do século XX e muitas permanecem até os dias atuais, o que justifica a presente análise apesar de exceder o recorte temporal desta pesquisa. Nesse contexto, Abreu Júnior e Carvalho (2012, p. 75), ao analisarem as propostas higienistas na educação afirmam:

O que se nota de forma generalizada é a visão salvacionista da educação escolar designada como o âmbito institucional mais adequado para conduzir a sociedade em ordem e progresso, através da correção e prevenção das anormalidades do povo brasileiro e propondo a seleção e separação dos sujeitos que pudessem atrapalhar esse percurso (ou seja, internação em instituições específicas).

Os reflexos desses aspectos seletivos, presentes nos dispositivos contidos nas leis da educação, de certa forma separaram, em grupos, os alunos considerados normais e com deficiência, na visão médica higienista, afetando ainda mais aqueles em que a lei prevê a exclusão escolar por motivos de doenças graves, cabendo a estes, os espaços institucionais de internação específicos, podendo ou não receber a educação escolarizada, ficando à mercê da caridade ou da filantropia como foi o caso dos alunos da Escola do Hospital do Pênfigo.

### **2.5.1 A educação escolar enquanto “*locus*” de segregação do higienismo**

A Associação Brasileira de Educação – ABE assumiu a função social em interlocução com o Estado de sensibilizar a nação para a questão educacional entre 1925 a

1935. Constituída por engenheiros, normalistas, professores, jornalistas, advogados e médicos, se propôs a “promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos seus ramos” (ABE Estatuto, 1924, p.07). A esses intelectuais, membros da ABE, coube a missão assumida no cenário brasileiro desde o século anterior, de unidade nacional, cujo propósito era a manutenção,

[...] das elites cultas na formação da consciência nacional. Essa consciência cívica teria na escola primária o seu lugar privilegiado de formação, disseminando condutas e sentimentos associados às ideias de laboriosidade, ordem, higiene e civismo (VIEIRA, 2017, p. 25).

Com base nesses princípios, foi central a atuação da ABE nos estudos realizados pelo Brasil no âmbito da educação. Ela recebeu o apoio incontestado de diferentes educadores e intelectuais nas reformas estaduais e do Distrito Federal. Essa década aparece como um período fértil do debate sobre a educação nacional (reformas estaduais, movimento da Escola Nova), época em que pelo menos três conferências nacionais de educação foram realizadas até 1930. As decisões dessas conferências refletiram enormemente na elaboração das leis sobre a educação, nas quais foi inserido fortemente o discurso médico-pedagógico nas teses apresentadas, principalmente na I Conferência Brasileira de Educação – CBE, em 1927, realizada em Curitiba-PR, cujos textos foram publicados em 1997.

Demonstrando a relevância do tema naquele momento, das 112 teses defendidas na I Conferência, 17 trazem o tema do higienismo na educação, mesmo indiretamente, as quais foram selecionadas e apresentadas no Quadro 06, conforme o número registrado na organização da coletânea de teses por Costa; Shena; Schmidt (1997).

Quadro 06 - Teses que abordaram o higienismo na I Conferência Brasileira de Educação/1927.

Nº tese	Título	Autor
Tese 01	Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar	Belisário Penna
Tese 10	Liga para a instrução popular	João Arruda
Tese 13	Seleção e Estalonagem das classes infantis pela psicometria e pela fisiometria	Lúcia Magalhães
Tese 21	Educação da criança em relação à assistência aos lázaros e defesa contra a lepra	Alice de T. Tibiriçá
Tese 33	O ensino obrigatório e o civismo nas escolas	M <sup>a</sup> dos Anjos Bittencourt
Tese 73	Formação do caráter do povo brasileiro	Lúcia V. Dechandt
Tese 74	Sobre a educação sexual	Celina Padilha
Tese 75	O problema da educação sexual: importância eugênica, falsa compreensão e preconceitos – como, quando e por quem deve ser ministrada.	Renato Kehl

Tese 78	Pela perfeição da raça brasileira	Meira de Angelis Nicolau
Tese 80	Assistência médica à infância escolar – cadernetas sanitárias	João Maurício Moniz de Aragão
Tese 81	Como se pode fazer a assistência médica aos alunos pobres das escolas primárias	Leonel Gonzaga
Tese 82	Educação e higiene mental	Álvaro G. Filho
Tese 83	Contribuição para a profilaxia do impaludismo no meio escolar	Carlos Mafra Pedroso
Tese 84	A higiene dos internatos: estudo das condições sanitárias dos internatos de São Paulo	Eurico Branco Ribeiro
Tese 87	O ensino da moral e do civismo	Nelson Mendes
Tese 89	A educação moral na escola primária	Palmira B. Mello
Tese 90	A moral na escola primária	Annette C. P. Macedo

Fonte: Costa; Shena; Schmidt (1997).

As análises sobre o tema médico-higienista foram amplamente apresentadas e debatidas na I Conferência Brasileira de Educação, sendo unânime a defesa da tese de que a educação era deficiente, sendo que, essa condição de fragilidade atingia negativamente a população brasileira.

Os discursos presentes nessas teses convergem em algumas questões centrais, as quais marcaram o movimento naquele momento. Alguns temas aparecem de forma transversal, por não citar diretamente o termo higiene, porém, mantém presente o caráter ideológico velado: a questão da melhoria da raça visando diminuir a desigualdade de origem (eugenia); a formação do caráter através do asseio e higiene que seria viável através do trabalho; a defesa de que a função da educação dos hábitos de higiene e saúde era mais importante do que a instrução; a educação física e civismo; aperfeiçoamento moral; a educação sexual com o objetivo de evitar epidemias e doenças venéreas em decorrência da preocupação com os defeitos físicos, mentais e morais ocasionados pela procriação sem cuidados; a seleção das crianças entre os anormais e retardados; a defesa de criação de escolas para os anormais com a seleção das crianças por meio de testes; a preocupação com a higiene e condições sanitárias dos estabelecimentos de ensino; a defesa da criação da caderneta sanitária, com o intuito do controle na transmissão de doenças e do acompanhamento do desenvolvimento da criança, facilitando sua separação e seleção nos centros especiais.

Na prática, interessava ao movimento higienista as várias dimensões que compõem o homem: o físico, o corpo, o intelectual e a moral. A doença degenerava o corpo, a aparência de um corpo doente demonstrava uma saúde deteriorada pelos vícios, comprometendo o caráter e a moral desse homem. O objetivo era alcançar “um corpo robusto e saudável”. Para

alcançar esse objetivo, o corpo demandava ser regenerado, a começar pela infância, na educação pela família e pela escola. Recompôr o corpo através do físico era primordial. Para Veríssimo (1985, p.33), “é desde a primeira infância que a educação física bem compreendida deve começar a sua obra de preparar gerações sãs e fortes”, esse discurso justifica a educação física no currículo escolar.

As doenças contagiosas e as anomalias graves eram grandes preocupações do movimento higienista; eram resultados da conduta moral e do caráter do povo brasileiro “indolente e mole”, preguiçoso, a eles responsabilizam-se suas condições de vida, sem limites, sem regime na vida, “[...] a atividade é condição de saúde e harmonia; a preguiça, ao contrário, é fonte de males e de vícios” (DECHANDT, 1997, p.426), era preciso usar o trabalho como arma para debelar a preguiça e lapidar o caráter.

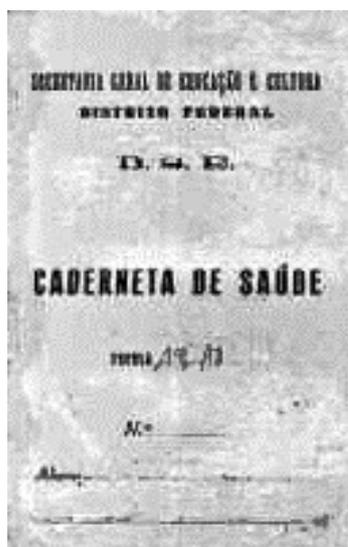
Além do caráter, outros fatores influenciavam o comportamento do povo: a mistura de raças, a falta de higiene do corpo e dos espaços, a falta de moral, a falta de educação sexual e a ausência de uma educação sanitária agravavam a transmissão dessas doenças. Foi preciso tomar providências, e à educação cabia essa responsabilidade de regeneração do povo, sendo o tema mais discutido pela elite intelectual e pelos técnicos da medicina naquele momento.

As teses da I Conferência Brasileira de Educação podem ser comparadas a discursos inflamados em defesa da construção de uma educação focada nos perigos da transmissão das doenças e no prejuízo causado por elas e principalmente nos riscos da convivência dessas crianças anormais no mesmo espaço de ensino. Analisando-as foi possível identificar a preocupação com a avaliação de capacidade mental e física, como forma de higienização do espaço escolar.

Segundo a autora de uma das teses, a capacidade mental deveria ser medida com base na pedagogia científica, através dos testes de inteligência, onde se acreditava ser “possível fazer seleção racional entre crianças normais, anormais e retardadas, evitando assim os males incalculáveis que resultam fatalmente da fusão de capacidades diversas numa escola” (MAGALHÃES, 1997, p. 107). Afirma ainda que as crianças deveriam ser selecionadas também pelo físico e nível social, não apenas pelo índice de inteligência. Ao apresentar os resultados dos testes, definiu que o nível de inteligência depende do meio social da criança, concluindo que os filhos de analfabetos apresentam menor aprendizagem, seguido pelos filhos de imigrantes, os pobres originados de vilas operárias, e os filhos de alcoólicos quando comparados aos pais sóbrios.

Na mesma direção, outra proposta apresentada foi a implantação da “caderneta de saúde escolar”. Segundo Aragão (1997), era uma forma de controle das condições de saúde e serviria para impedir a transmissão de doenças. A Figura 01 mostra uma Caderneta de Saúde expedida pela Secretaria Geral de Educação e Cultura. Constava de dados antropométricos (peso, estatura, expiração, elasticidade torácica, inspiração, índice de Kampa e tipo Kretschmer); exame clínico (estado da boca e dentes, nariz e garganta, aparelho tegumentário, locomotor, circulatório, respiratório (pulmões) e digestivo, visão, audição, sistema nervosos).

Figura 01- Caderneta de Saúde –E. M. Mato Grosso – Irajá – RJ – 1940.



Fonte: Arquivo Pessoal de A.A.R.S.

Essa Caderneta de Saúde deveria acompanhar a criança desde sua inserção na escola ou instituição de caridade, devendo ser obrigatória, permitindo assim, a avaliação do desenvolvimento e as transformações da criança, podendo favorecer as medidas a serem tomadas na sua educação. Em especial, em alguns casos detalhadamente especificados na afirmação:

[...] sobretudo nos retardados e anormais ou nos que apresentem defeitos físicos necessitando de correção, facilitando a remoção para centros especiais onde haja aparelhos apropriados à reeducação e a correção de defeitos corporais. Facilita também a observação das doenças crônicas ou agudas, impedindo a sua propagação, impondo a transferência do doente para as organizações hospitalares. Na ocasião da matrícula, com a apresentação da caderneta, poderá o médico, facilmente, impedir o ingresso de crianças contagiantes na coletividade e indicar serviços que deverão procurar para seu tratamento ou sua educação (MONIZ DE ARAGÃO, 1997, p.454).

A preocupação com a separação e isolamento dos doentes está claramente presente nessas ideias, o controle das condições de saúde serviria para separar as crianças em espaços

específicos impedindo a transmissão de doenças. Os retardados, anormais e com defeitos físicos deveriam ser agrupados em instituições especializadas, ou seja, “a intervenção médica proposta pretendia afastar do convívio social aqueles indivíduos que pudessem causar transtornos à vida coletiva por causa das suas características físicas, mentais ou morais consideradas desviantes dos padrões de normalidade da época” (ABREU JR; CARVALHO, 2012, p. 445).

Nesse contexto, a Caderneta de Saúde foi utilizada para fins de detecção de doenças, um dispositivo do poder disciplinar que funciona, segundo Foucault (2014, p. 193-194), como “processo de individualização para marcar exclusão”, o que caracteriza a escola enquanto “um estabelecimento de educação vigiada”, sob a divisão binária de controle individual entre o “normal-anormal”. A função da técnica utilizada nesse contexto da instituição escolar assumiu a tarefa de “medir, controlar e corrigir os anormais”, um dispositivo disciplinar que representa um mecanismo que tem como função marcar e modificar o anormal, sob a alegação de favorecer as medidas a serem tomadas no campo da educação no sentido de correção dos “defeitos físicos” através da “remoção para centros especiais, onde haja aparelhos apropriados à reeducação e correção de defeitos corporais” (MONIZ DE ARAGÃO, 1997, p. 454). Essa forma de controle apresentou-se para além da escola, em outros espaços institucionais, como orfanatos, hospitais, presídios etc. também se tornaram alvo de preocupação dos higienistas no âmbito da saúde física e mental.

Uma das teses apresentadas na I Conferência Brasileira de Educação apresentou o resultado de um estudo comparado, realizado nos internatos religiosos e leigos de São Paulo. No estudo, foi possível observar a grande preocupação com a limpeza do espaço sob a ordem sanitária, sendo avaliados o meio escolar, o aluno e o programa escolar. A localização geográfica do orfanato recebia os reflexos da desordem urbana causada pelo crescimento da cidade, tornando-se uma preocupação, devido às condições insalubres, provocada pelo aglomerado de quartéis e hospitais propensos à transmissão de doenças infecciosas. No interior do orfanato, o contato dos internos era uma preocupação constante, sendo que, em caso de doenças, os alunos deveriam ficar separados em enfermarias adequadas. A orientação, portanto, era que essa “enfermaria fique distante de salas de aulas, de refeitórios, de dormitórios, porque assim tanto mais difícil se torna o contágio” (RIBEIRO, 1997, p. 496-501).

A ramificação dessa vigilância atingiu aos alunos e professores, era exigida avaliação médica efetivando uma forma de controle das moléstias contagiosas. A imunização através

das vacinas, apesar de ser obrigatória, era um grande problema de saúde pública, pois, além de abranger poucas doenças, enfrentava uma resistência à adesão por parte da população. Com isso, as dificuldades no controle de transmissão das doenças infecciosas se davam em decorrência da rotatividade dos internos e semi-internos, sendo que esses últimos tinham acesso livre nas ruas da cidade podendo comprometer a saúde dos outros.

A educação higiênica e sexual foi tratada como uma questão moral. Alguns intelectuais avaliavam-na como tema pouco abordado no interior dos internatos, menos ainda quando se trata da educação sexual, por haver certa resistência e um impasse quanto a quem compete essa educação: à escola ou à família. Na opinião do pesquisador, sem essa educação, ele (o aluno), “ficará entregue a instintos bestiais, a perversidade de colegas sabidos, ao mal evitável de moléstias venéreas”.

A importância desse tema foi destacada por De Angelis (1997), ao desenvolver a tese “Pela Perfeição da Raça Brasileira”, Segundo ele, as diferenças das raças eram condições naturais que faziam parte das “leis imutáveis da evolução humana”. Diante disso, foi preciso utilizar-se do conhecimento científico para reduzir essas desigualdades de origem, que eram a causa da degeneração humana responsável pela evolução das doenças contagiosas que traziam graves consequências, a exemplo disso: a sífilis, a tuberculose que se alastravam juntamente com o alcoolismo, trazendo malefícios ao povo brasileiro como imperfeições e anomalias. “Estes enfermos [...] são, pois, elementos ruins para a grandeza de um Estado, porque o valor do estado depende da capacidade intelectual, moral e física de cada habitante em solo” (DE ANGELIS, 1997, p. 442).

Nesse contexto, esse autor ressaltou a importância da educação para a formação dessa população, através da difusão nas escolas das consequências dessas doenças, assim como do alcoolismo. Ele considerou que caberia, também aos professores, tratar da educação sexual, no sentido de inculcar os princípios de uma vida regrada, moralizada e cristã. No seu entendimento, seria necessário difundir os conhecimentos de higiene através de campanhas em prol de regenerar os costumes.

A década de 1920 foi significativa quando se tratou da formação e educação do povo brasileiro. O período registrou amplos debates sobre a educação escolar e higienismo, através das reformas da educação nos Estados, da organização da ABE, da concentração do movimento escolanovista, e na realização de três grandes conferências, cujos temas convergiram para a organização do sistema educacional brasileiro e sua relevância no processo civilizatório do país.

Nesse contexto, o movimento médico-higienista se fortaleceu no cenário nacional brasileiro até meados do século, evidenciando um modelo doutrinário de convencer a população sobre o asseio, os cuidados com a saúde e as formas de prevenção na transmissão de doenças. Ateve-se, principalmente, em formar uma consciência sanitária e higiênica sob os preceitos da moral, que se instalou para além dos limites da escola, tomando forma em outros espaços sociais. Assim, os ideais presentes nos discursos higienistas se materializam no cenário nacional pela via da legislação do país, com tal força que é possível percebê-los na organização das leis que regulamentaram a educação nos Estados, Distrito Federal e da União no mesmo período, e permanecendo com poucas alterações por longas décadas.

Ao analisar as Leis Orgânicas do Ensino primário e secundário (1942 e 1946) e a LDB 4024/1961 e LDB 5.692/1971 detecta-se que elas imprimiram a obrigatoriedade do ensino cívico e moral; o adestramento físico; a disciplina; o patriotismo; a formação para o trabalho; o caráter; o ensino religioso, etc.; questões estas contidas nas leis e que ressoam fortemente a ideologia política voltada para a construção de um país moralmente higienizado, a “República civilizada”, composta por homens sadios e civilizados.

Sob o discurso da prevenção e da consciência sanitária da população, o movimento higienista utilizou a educação escolar e as instituições como espaço político de controle, visando colocar em prática os objetivos de uma sociedade elitista. Os problemas estruturais do país não foram tratados, muito menos foram abordadas as diferenças sociais da população, pois as ações se resumiram em segregar, selecionar os sujeitos pela via da educação escolar, sob um discurso técnico-científico médico-higienista.

A escola se dividiu entre aquelas para os normais e outras escolas “especializadas” de educação dos excepcionais para os anormais mental, físico e intelectual (MAZZOTTA, 2011). Enquanto isso, aos doentes ou filhos de doentes vítimas de anomalias graves e doenças contagiosas restavam o recolhimento às instituições de caridade, aos albergues, orfanatos, Hospitais Santa Casa de Misericórdia, aos hospitais em que se recolhiam os leprosos (lazaretos) ou lares criados especificamente para atender essa demanda. Algumas dessas escolas criaram “classes hospitalares” e ou “Lar-Escola” como a Santa Casa e o Lar São Francisco, ambos em São Paulo, nos casos de anomalias físicas e mentais graves, enquanto muitos não recebiam educação escolar, pois não se encaixavam em nenhum dos grupos. Nesses casos, conforme o padrão médico-higienista era indicado e permitido o impedimento de seu ingresso na escola, respaldado pela legislação nacional que não obrigava a matrícula. Isso aconteceu com os doentes – crianças e adultos – internados no hospital em Uberaba no

ano de 1959, os quais foram discriminados, marginalizados e segregados em consequência da disseminação desse modelo político, econômico e social e ideológico pensado para a educação que atingiu toda a extensão do país, nos seus estados e municípios no campo da educação. Importante ressaltar que o termo “segregado” apareceu pela primeira vez na forma escrita de nossa língua em 1563 e provém do latim *segregare*, com o sentido que se mantém até nossos dias de “separar”, “apartar”, “afastar”, “isolar”, “arredar”, “repelir”, “tirar”, “tomar”, “subtrair” e “privar” (HOUAISS, 2020) e se tornou útil e necessário para a demarcação identitária que se impunha em tal contexto.

Essa realidade pode ser compreendida a partir do fracasso da função “equalizadora” da educação de ajustamento e adaptação do indivíduo na sociedade, cuja proposta foi de superar a marginalidade, a qual se apresentou como uma problemática social de grande significado. De acordo com Saviani (1999, p. 27), a educação era vista como instrumento “[...] que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças [...]”. Entretanto, essa função equalizadora da educação acaba, pois, demonstrou sua ineficácia por desconsiderar os condicionantes sociais e as interferências do modo de reprodução da sociedade, que determinavam uma função à escola como um Aparelho Ideológico do Estado<sup>45</sup>, sendo “um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses”, cuja ideologia foi a manutenção de um sistema de dominação que marginaliza e segrega os indivíduos se perpetuando por meio do imperativo da legislação que determinou a organização escolar.

---

<sup>45</sup>A escola enquanto aparelho ideológico do Estado compõe a “superestrutura ideológica” que assegura a reprodução do modo de produção capitalista. Nesse sentido, Althusser (1985, p. 79) assevera que a escola: “Se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal e desde o Maternal elas lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de estado familiar e o aparelho de estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura) ou simplesmente a ideologia dominante em estado pleno (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra na ‘produção’, são operários ou pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue; e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo o tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi desemprego intelectual, seja para fornecer além dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’, os agentes de exploração (capitalistas, gerentes) os agentes de repressão (militares, policiais, políticos, **administradores**) e **os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são ‘leigos’ convictos)**. Cf. ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro, Graal, 1985 pp. 79.

### 3 O CENÁRIO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA DO HOSPITAL DO PÊNFIGO: A CIDADE COMO ESPAÇO DE ESCOLARIZAÇÃO - UBERABA/MG

#### 3.1 Formação e Urbanização da cidade

Uberaba, localizada próxima à divisa dos estados de São Paulo, Goiás, Mato Grosso, formou-se na região do Triângulo Mineiro<sup>46</sup> entre os séculos XVIII e XIX. Limita-se ao norte com o estado de Goiás pelo Rio Paranaíba; ao sul com o estado de São Paulo pelo Rio Grande e com o estado do Mato Grosso.

Figura 02 - Mapa de localização do município de Uberaba no Triângulo Mineiro



Fonte: Arquivo Municipal de Uberaba.

Habitada primeiramente pelos índios Caiapós, Uberaba, no período colonial foi ocupada por expedições sertanistas de São Paulo, as quais atravessaram do sul ao norte do Triângulo Mineiro em busca do ouro. Essa ocupação se deu de forma conflituosa, com a chegada de grande número de assentados no percurso que se dava ao longo da Estrada dos Goiazes, conforme afirma o autor,

A expropriação das terras aldeadas em torno da Estrada dos Goiazes fez-se simultaneamente ao aldeamento dos índios Caiapós que viviam no território

<sup>46</sup> Região denominada de “Sertão da Farinha Podre” [...] começou a cair em desuso alguns anos antes da chegada dos trilhos da ferrovia Mogiana e da Proclamação da República, em 1889. [...] Ao abandono do termo pejorativo seguiu-se a adoção, pelos membros da elite ilustrada, de um nome que evocava modernidade: uma figura geométrica, ou seja, algo retilíneo, exato. O novo nome surgiu com os albores da República, quando havia pressa em civilizar o país, livrando-o das toponímias religiosas ou rústicas, e substituindo-as por outras que evocassem ordem e progresso, como ocorreu também com os nomes das cidades e logradouros públicos (LOURENÇO, 2010).

situado entre os baixos cursos do Paranaíba e Grande. Entre 1810 e 1830, os Caiapós foram quase todos reduzidos em três núcleos: Macaúba, São Francisco de Sales e Água Vermelha. Entre 1816 e 1827, os Bororos e Xacriabás, que, desde 1750, viviam em torno da estrada foram expulsos por fazendeiros liderados pelo, à época, principal chefe político uberabense, o sargento-mor Antonio Eustáquio Silva e Oliveira (LOURENÇO, 2010, p. 49).

A região atraiu, nesse período, famílias de migrantes vindos das regiões central e sul da capitania de Minas Gerais, chamados de geralistas<sup>47</sup>. Forçados pelo crescimento demográfico e o esgotamento dos solos das comarcas de Outro Preto, Rio dos Montes e São João Del'Rei, vieram famílias criadoras de gado, atraídas pelas boas condições das águas salitrosas para o gado. Nessas circunstâncias, foram formados vários arraiais<sup>48</sup> (séc. XVIII), sendo um deles o arraial de Uberaba. Sua localização geográfica favorecia o acesso, por ter uma rede viária que se entrecruzavam às estradas inter-regionais e interprovinciais, deixando Uberaba no centro, com suas terras fecundas e atrativas, pastagens nutritivas, e o clima ameno, permitiu a imigração de várias famílias.

O seu fundador, Major Eustáquio<sup>49</sup>, que foi nomeado regente dos Sertões da Farinha Podre e curador dos índios pelo governo de Goiás, foi responsável por espoliar definitivamente a terra dos índios caiapós. Nesse contexto, outros moradores vieram do Arraial da Capelinha<sup>50</sup> e do Desemboque para perto do retiro do Major Eustáquio.

Entre as mudanças, de freguesia à Vila, de Vila à cidade, Uberaba desenvolveu em uma depressão de terreno, entre seis colinas com declives suaves, rodeado por uma planura. Entre essas colinas existiam nascentes d'água que abasteciam o povoado. Sua

<sup>47</sup> Além dos geralistas, a urbanização da cidade de Uberaba se deu por famílias, "aposseantes" de fazendas como as de Ponte Alta, Santo Inácio, Bebedouro, Buriti, Correias, Água Comprida, Quatis, Nunes, Alagoas e outras. A aquisição de terras era de acesso fácil, muitas vezes eram doadas quando não, eram vendidas por preços baixíssimos, sem impostos ou em troca de animais. Cf. SAMPAIO, Borges. **Uberaba, fatos e homens**. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1971.

<sup>48</sup> Denominava-se arraial o núcleo constituído por, pelo menos, uma capela curada (com um religioso fixo), um adro e algumas habitações ao redor dele. A capela assentava-se no patrimônio, isto é, no terreno a ela doado. Cf. LOURENÇO, Luis A. Bustamante. **O Triângulo Mineiro, do Império à República**: o extremo oeste de Minas Gerais na transição para a ordem capitalista (segunda metade do século XIX). Uberlândia: EDUFU, 2010.

<sup>49</sup> Antônio Eustáquio da Silva e Oliveira nasceu em Vila Rica, hoje Ouro Preto/MG, em 1770. Vindo para o Desemboque, recebeu os títulos de Comandante Regente dos Sertões da Farinha Podre e de Curador de índios do Distrito; o Sargento-Mor Antônio Eustáquio da Silva e Oliveira foi nomeado pelo governador Provincial, em 27/10/1809, para as funções de Comandante Regente dos Sertões da Farinha Podre. Por ato de 3/02/1811, Antônio Eustáquio passou a ser, também, Comandante do Distrito e Curador dos Índios, sendo inclusive encarregado de zelar pela segurança dos colonos que estavam se instalando naquela região. Cf. PONTES, H. de A. **História de Uberaba e a civilização no Brasil Central**. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1970.

<sup>50</sup> Os colonos ergueram uma capela dedicada a Santo Antônio e a São Sebastião, o que acabou batizando o povoado. O arraial localizava-se nas cabeceiras do ribeirão Lajeado, próximo a serra da Ponte Alta, a 15 km do centro da atual cidade de Uberaba (RICCIOPPO FILHO, 2007).

organização urbanista fugiu ao padrão de muitas cidades, não se formando no desenho retangular, suas edificações e arruamentos se deram pela melhor comodidade para o uso das águas e a fertilidade dos solos, com as casas e chácaras acompanhando as ondulações do terreno.

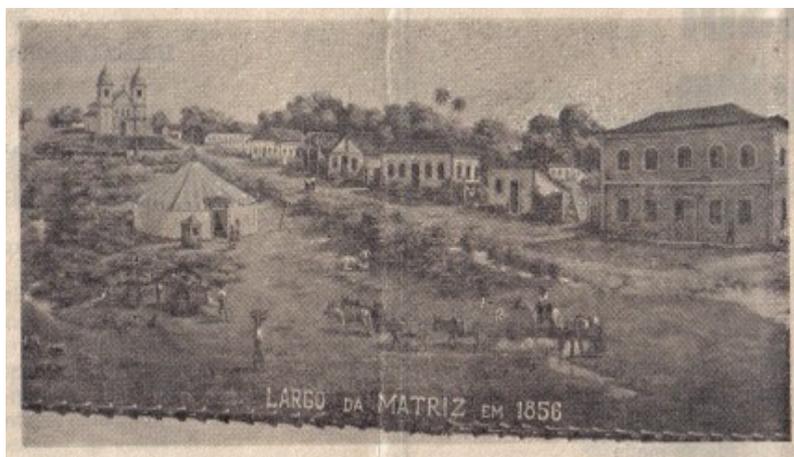
Da mesma forma que muitos municípios brasileiros, a Igreja teve papel fundamental na configuração dos espaços urbanos nas primeiras décadas do século XIX. Ela assumiu um poder central sendo transformada no lugar para os encontros de famílias, caracterizando um povoado e sua organização política. Em Uberaba, a construção da primeira capela aconteceu em 1818, sendo fundamental para a formação da identidade dos habitantes da região. Para Lourenço (2002, p.197-198), a construção da Igreja, naquele momento, tinha um grande significado social e delimitava um espaço.

Significava o reconhecimento da existência do povoado pelas autoridades eclesiástico-estatais. Um povoado, transformado pela ereção da capela em arraial, era o elemento catalisador da identidade social e territorial [...] Era na capela – e no patrimônio a seu redor – que os grupos rurais tinham a expressão espacial de sua identidade. Era o núcleo atrator que mantinha a coesão das famílias espalhadas pela sua base territorial.

A igreja representava a organização política de um povo, era a caracterização de uma organização social, onde as pessoas se encontravam, conversavam e faziam desse um lugar comum, onde se ditava comportamento, modo de ser de grupos e famílias que se reuniam em festividades religiosas. Espaço esse, muito utilizado como momentos de fazer negócios, arranjos políticos, e discutir os caminhos do povoado.

Na Figura 03, é possível ver a igreja no centro no alto da foto e a praça construída abaixo. Em seu entorno, instalou-se um aglomerado de grandes casas construídas em 1856.

Figura 03 - Praça do Largo da Matriz – a igreja ao fundo à esquerda – 1856.



Fonte: Arquivo Público Municipal – Uberaba.

A organização desse espaço público amplo, demonstrando em uma paisagem rural, foi denominada de “Largo da matriz”. Consta na história que é o espaço público mais antigo da cidade, frequentado por muitas pessoas, na maioria, oriundas de áreas rurais que transitavam em dias de festas religiosas e utilizado para o comércio. Ao lado, vê-se uma rua no sentido perpendicular onde delimita as construções das casas, inclusive um sobrado. Ao centro, observa-se uma construção de forma circular podendo ser comparado a um circo. No espaço, é visível uma característica ainda rural, típico de cidades urbanizadas com árvores nativas de pequeno porte, rua de terra e algumas valas no solo.

A cidade deu os seus primeiros passos em direção ao seu processo de urbanização em meados do século XIX. Nesse contexto, as condições econômicas talvez tenham sido um dos grandes desafios. A atividade pecuária se mostrava predominante, consolidando o poder dos fazendeiros, conforme afirmação de Rezende (1983, p. 26): “Foi à pecuária e não a agricultura que surgiu como primeira opção econômica da região, sendo responsável pela configuração dos traços que marcaram a sociedade e a cultura que então se formaram”. Enquanto que a agricultura de subsistência e a atividade pastoril foram assumidas pela população e pequenos grupos familiares, ambos enfrentaram entraves de escoamento dos produtos, diante das péssimas condições das vias de transportes.

Entretanto, a favorável localização de Uberaba, o crescimento do comércio de gado e o aumento da população facilitaram a passagem de mercadores, possibilitando que a cidade se tornasse um grande centro abastecedor das regiões do Triângulo Mineiro e fronteiras de Goiás e Mato Grosso. Essa realidade despertou a necessidade da instalação das vias de transporte, sendo inauguradas algumas estradas e rotas fluviais para interligarem Uberaba ao interior de São Paulo, Goiás e Mato Grosso, o que provocou, de fato, o desenvolvimento da economia.

De acordo com Rezende (1983), na condição de rota obrigatória, a cidade viveu momentos grandiosos no comércio, decorrentes da grande movimentação do mercado salineiro e outros produtos manufaturados, além do aumento do comércio de gado na região da província de Goiás e Mato Grosso. Com a chegada de numerosas famílias dotadas financeiramente, foi marcado na região, o começo de grandes movimentos, com a construção de prédios e a abertura de diversos negócios, tornando Uberaba em fins do século XIX a cidade com o maior número de habitantes da região, alcançando o título de “cidade primaz” (LOURENÇO, 2010).

Muitos desses habitantes eram imigrantes que, juntamente com alguns moradores naturais dessa região, tiveram um grande papel no desenvolvimento do progresso local. Além

do comércio, é possível constatar mudanças culturais dentro do projeto de modernidade<sup>51</sup>, mesmo que muito incipiente, foram inaugurados vários jornais como: O Paranaíba (1874); Gazeta de Uberaba (1875); Correio Uberabense (1876); O Progresso (1878); O Relâmpago (1876); Lavoura e Comércio e o Correio Católico (1890); e o Jornal de Uberaba (1896). De acordo com Sampaio (1971), esses jornais foram disseminadores de civilização e expoente de progresso das cidades.

Nesse período, Uberaba apresentou um aumento no índice populacional, atingindo 120,14% em seu crescimento demográfico, destacando-se entre os três maiores municípios da região (REZENDE, 1983). Esse crescimento populacional e o acesso a novas culturas ampliaram o campo das artes através de apresentações de peças de teatros, como: O Filho Pródigo (1871); a inauguração do teatro amador (1864); as Bandas de Música, (1880); os Clubes Carnavalescos (1880); o Clube Literário Uberabense (1880), etc. (BILHARINHO, 2010). Essas ações demonstraram o anseio em elevar Uberaba ao nível de crescimento dos grandes centros no campo cultural, mas, embora se ampliasse como centro urbano, a cidade ainda mantinha a aparência provinciana e o município mantinha traços eminentemente rurais (REZENDE, 1983, p.50). A cidade recebia os reflexos da crise da escravidão e presenciava um crescimento populacional que praticamente dobrou nesse período, passando de 8.710 para 19.174 mil habitantes entre 1872-1890, sendo possível observar o início da formação de uma classe operária demarcando o setor econômico com a instalação da indústria têxtil já iniciada em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

Esse contingente foi absorvido com a abertura da fábrica de tecidos Cassu, que oficializou o trabalho assalariado de uma classe operária, em um momento de grande expansão da indústria têxtil de Minas Gerais, superando o estado de São Paulo nesse setor. Da mesma forma da indústria têxtil britânica, essas fábricas utilizaram trabalho livre e assalariado, a mão de obra foi quase que exclusiva de crianças, mulheres e idosos como operários (LOURENÇO, 2010).

Com a expansão da produção cafeeira no oeste de São Paulo e o interesse em seu escoamento houve a necessidade do aumento da circulação econômica, o que demandou na ampliação na rede ferroviária que partia da cidade de Campinas (1872), Ribeirão Preto (1880)

---

<sup>51</sup> MODERNIDADE é algo que está inevitavelmente ligado a tudo aquilo que é recente e atual, é a expressão daquilo que é “moderno”. De um ponto de vista histórico, modernidade refere-se à história dos “Tempos Modernos”, desde o Renascimento até à atualidade. O termo modernidade designa, assim, não só uma época como também a percepção da humanidade indissociável à nossa filosófica e cultura europeia. Cf. INFOPÉDIA. **Modernidade**. Porto: Porto Editora. Disponível em: < <https://www.infopedia.pt/modernidade>>. Acesso em: 15 fev.2020.

até Franca (1889), no estado de São Paulo, atingindo o Triângulo Mineiro por Uberaba (1889)<sup>52</sup>. No ponto de vista de progresso, naquele momento, conforme o interesse local, a melhoria do transporte foi de grande significado. Na análise de Sampaio (1971, p.185), isso representou “[...] um marco indestrutível no progresso desta zona, escrevendo ao mesmo tempo uma página de ouro na História de Uberaba”; e representou a “festa do progresso” com a inauguração na estação da Companhia Mogiana de Estrada de Ferro.

Figura 04 - Estação Férrea da Mogiana original em 1920.



Fonte: Arquivo Público Municipal – Uberaba.

A partir dos estudos de Lucas (2010) é possível compreender que, nesse período, houve uma ampliação das estradas férreas no Brasil, principalmente na região Sudeste. Os modelos de construção dessas estações seguiram um padrão arquitetônico do período imperial, representando um estilo neoclássico e eclético, em formato de duas águas, em dois pavimentos com janelas de madeira e portais largos, construída com tijolos maciços aparentes, cobertura de telhas de barro e um grande alpendre coberto para área de embarque e desembarque de passageiros. Pela Figura 04, é possível ver pessoas em trajés adequados à época, homens de ternos e chapéus, crianças com calças curtas, demonstrando um grande movimento de pessoas.

---

<sup>52</sup> Dados colhidos a partir do mapa das linhas da Mogiana em 1898, sob o título: Geografia das estradas de ferro brasileiras em seu primeiro centenário (1854-1954). O mapa demonstra que a linha férrea da Mogiana atravessa os estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás se tornando uma importante via de transporte de carga e de passageiros nesse período. Cf. SILVA, Moacir M. F. **Geografia das estradas de ferro brasileiras em seu primeiro centenário (1854-1954)** – Mapa das linhas da Mogiana em 1898-Ferrovias brasileiras, IBGE/CNG, 1954. Disponível em: <<http://vfco.brazilia.jor.br/ferrovias/mapas/1898redeCMEF.shtml>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

### 3.2 O progresso: entre o declínio comercial e os coronéis do “Zebu”

A construção da estação férrea possibilitou a cidade viver um momento de apogeu comercial, contribuindo de certa forma para o investimento no progresso que, para efeitos desta pesquisa, significa,

Do latim "*pro*" = *para frente* + "*gressus*" = *passo*. O termo se aplica, em seu sentido mais amplo, a todo o processo que resulta na passagem do estado menos perfeito a um estado mais perfeito. O ser humano progride biológica e psicologicamente, enquanto se aproxima do mais pleno desdobramento de suas potencialidades. O mesmo se diga da humanidade como um todo. Progredir significa avançar, e todo avanço é uma síntese entre os elementos já adquiridos e elementos novos. (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA, 2020, online)

Nesse sentido, o “progresso” fez parte de um projeto de urbanização que esteve representado no crescimento e ampliação do espaço urbano, o qual se apresentou nas novas construções e serviços, que passaram a fazer parte da realidade da cidade. Em seus estudos, Dantas (2013, p. 226) descreve essa paisagem referindo-se a uma

[...] arquitetura de estilo europeu, abertura de novas ruas, arborização de praças, hotéis, lojas de armarinhos, livraria, colégios, criação de um instituto politécnico, confeitaria e restaurantes com “menus à francesa”, casas de jogos, associações artísticas e musicais, a realização de saraus e concertos.

A partir dessa ampliação nas condições do núcleo urbano, a cidade tornou-se um centro sociocultural e de negócios, com aumento do número da população, sendo grande parte dela composta por imigrantes atraídos pelas possibilidades advindas dos aspectos econômicos dessa urbanidade. Essa realidade sociocultural alimentou as expectativas de seus habitantes, tanto que, para muitos, a cidade se tornou símbolo de progresso e para eles, segundo Rezende (1983, p. 96), “[...] frequentar Uberaba [significava] tomar um ‘banho de civilização’, os avanços no desenvolvimento urbano comercial evidenciavam uma aparência de progresso e modernização [...]”.

Entretanto, Uberaba sofreu um impacto no aspecto socioeconômico em decorrência da mudança e ampliação da estrada de ferro. A Companhia Mogiana ampliou seus trilhos até São Pedro de Uberabinha<sup>53</sup> e Araguari, ambas mineiras, retirando da cidade a condição de ponto terminal da Estação da Estrada de Ferro. Na década seguinte, outra ampliação da ferrovia foi inaugurada, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil ligando São Paulo ao Mato

---

<sup>53</sup> O primeiro nome que a atual cidade de **Uberlândia** teve foi São Pedro de **Uberabinha**, denominação recebida quando elevada a distrito de Uberaba em 21 de maio de 1852.

Grosso, pelas cidades de Bauru (SP) até Corumbá (MS), dando um golpe fatal na economia na cidade.

A partir disso, a crise se instalou na área do comércio, houve um declínio em diversas profissões, restando à convocação da população para o retorno de investimento na lavoura e na pecuária. Segundo Rezende (1983, p.69), “as regiões dependentes têm sua economia desarticulada quando há mudanças nas bases que propiciaram o seu desenvolvimento [...]”, situação essa, ocasionada em decorrência da expansão do capitalismo. O progresso alcançado ficou restrito ao comércio, em decorrência da centralidade ocupada pela cidade que dependia exclusivamente dos benefícios da estrada férrea e a tornava líder em relação a outros centros. O desvio do fluxo comercial atingiu a economia local contribuindo para uma estagnação no processo de urbanização.

Nesse contexto, os investimentos concentraram-se na criação do gado Zebu. Já introduzido na cidade em outro momento, teve uma ampliação rápida, despertando a esperança para a economia local, como aponta Dantas (2013, p. 227): “O aumento do número de importações, o aprimoramento do plantel que se adaptou às condições climáticas da região, as exposições agropecuárias, engendraram riquezas para muitos e reacendeu o surto de urbanização”.

A primeira exposição do gado Zebu na região provocou a centralização dos interesses dirigentes para atividades rurais, deixando a economia comercial urbana limitada ao abastecimento de produtos básicos e ao atendimento de primeiras necessidades (PONTES, 1970). Houve uma retomada do desenvolvimento iniciado desde a chegada da ferrovia, no entanto os investimentos foram destinados na construção de palacetes e “bungalows” (uma espécie de cabana ou de casa de dimensões reduzidas), na zona rural e pontos mais centrais, demonstrando o poder econômico do proprietário, e dando uma aparência de civilidade para a cidade (SALGUEIRO, 1984).

Contudo, a exploração do Zebu provocou uma descontinuidade no processo de urbanização que ficou concentrada a um núcleo urbano. Isso provocou uma queda no crescimento urbano, além de que a grande concentração de riqueza, fora desse grupo, predominou o atraso e a dinâmica do estilo da vida rural. Assim, a modernidade – aqui entendida como algo que está inevitavelmente ligado a tudo aquilo que é recente e atual – não atingiu os grupos sociais de baixo poder aquisitivo.

As elites agrárias abandonaram a ideia de modernidade da cidade. Um exemplo disso é que não prestigiaram o comércio local, passando a efetuar suas compras em São Paulo e Rio

de Janeiro. A economia urbana tem queda, impactando seriamente o crescimento da cidade, que deixa de ser relevante entre 1910 e 1930. Em consequência disso, houve enfraquecimento das atividades culturais e políticas.

Neste contexto, o desenvolvimento econômico do município de Uberaba não ocorreu paralelamente ao enriquecimento dos grandes fazendeiros: o que constatamos foram alguns segmentos de desenvolvimento ou pequenas “ilhas isoladas” no município, representadas pela elite agrária. [...] Esta elite, portanto, não contribuiu para o desenvolvimento do município, pois além da continuidade do seu poder ali estabelecido acabou perpetuando o desemprego, o analfabetismo, a ausência de investimentos no setor produtivo, de maneira que o município de Uberaba se transformaria em uma grande fazenda a serviço dos coronéis. (WAGNER, 2006, p. 134)

Por fim, com a elite agrária representada pelos “coronéis do Zebu”, Uberaba se tornou um amplo espaço territorial, com grandes pastos para atender a grande ampliação da bovinocultura. O monopólio da criação de gado Zebu contribuiu na elevação da economia do município, contudo, “[...] trouxe consigo reflexos negativos no tocante à vida social, se atentar para o fato de que o surto de urbanização declinou e a vida cultural se empobreceu” (REZENDE, 1983, p.72).

Por conseguinte, a vida cultural retrocede. Nesse momento, politicamente, o poder e a força política se centram na figura do coronel<sup>54</sup>, símbolo este, incorporado no escudo do município a partir da participação na guerra do Paraguai, cujo modelo trazia herança do século passado em que a figura da polícia se instalou como meramente ilustrativa. Esse poder era dado aos criadores de gado a patente de coronel; ao comerciante, o título de tenente-

---

<sup>54</sup>O fenômeno de imediata observação para quem procure conhecer a vida política do interior do Brasil é o malsinado “coronelismo”. Não é um fenômeno simples, pois envolve um complexo de características da política municipal, que nos esforçaremos por examinar neste trabalho. Dadas às peculiaridades locais do “coronelismo” e as suas variações no tempo, o presente estudo só poderia ser feito de maneira plenamente satisfatória, se baseado em minuciosas análises regionais, que não estava ao nosso alcance realizar. Entretanto, a documentação mais acessível e referente a regiões diversas revela tanta semelhança nos aspectos essenciais que podemos antecipar um exame de conjunto com os elementos disponíveis. Como indicação introdutória, devemos notar, desde logo, que concebemos o “coronelismo” como resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado tem conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa. Por isso constitui fenômeno típico de nossa história colonial. É antes uma forma peculiar de manifestação do mesmo, o “coronelismo” é, sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terras. Não é possível, pois, compreender o fenômeno sem referências à nossa estrutura agrária, que fornece a base de sustentação das manifestações de poder privado ainda tão visível no interior do Brasil. Paradoxalmente, entretanto, esses remanescentes de privatismo, são alimentados pelo poder público, e isto se explica justamente em função do regime representativo, com sufrágio amplo, pois o governo não pode prescindir do eleitorado rural, cuja situação de dependência ainda é incontestável. Cf. LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978. p. 215.

coronel; ao funcionário público o de major; ao dono de loja o título de capitão e ao dono de hotel o título de tenente. Essa concessão de títulos foi uma forma de prestígio, com o interesse de manter, ao lado do poder do Estado, pessoas representativas da comunidade, ou seja, a cooptação dos chefes locais (REZENDE, 1983).

Dessa forma, ficou instalada “a grande força concreta e simbólica dos coronéis” no “imaginário da vida coletiva”<sup>55</sup>. O status social de coronel foi dado aos fazendeiros que, durante décadas, atuaram como os donos da cidade, aproveitando dessa posição não como líderes, mas como um artifício de poder através das trocas de favores, proteção, levando-a uma dependência, e quase sempre à subserviência. Nessa relação de poder, estabeleceu-se algumas regras mantendo, a seu modo, a proteção aos agregados e agindo com violência e truculência com os antagonistas que se atreveram em se posicionar contrários ao pensamento de quem tinha o título.

Em seus estudos, o memorialista Pontes (1970, p. 101-142) relata algumas situações de violência por parte dos coronéis, evidenciando a prática como algo corriqueiro. O autor chama esse tempo de “domínio do bacamarte”, o que quer dizer: tempo de revólver. As ações de violência atribuída aos coronéis atingiram inimigos políticos e juizes de paz. Em época de eleições, tumultuavam, impedindo eleitores de votarem, perseguiram inimigos, e estabeleciam um domínio absoluto do pleito, definindo como votantes apenas eleitores simpatizantes do governo. O coronel-fazendeiro manteve absoluto controle da vida local (juiz de paz, delegado), garantindo a vitória do governo. Em troca, recebeu cargos públicos, manteve-se no poder e assegurou seus interesses econômicos.

Enfim, o que se estabeleceu em Uberaba ainda na Primeira República – e se estendeu por longos anos, até meados do século XX – foi a política do mandonismo<sup>56</sup>, centrada no coronelismo, culminando no enfraquecimento das relações da oligarquia municipal com o Estado, em decorrência de divergência política e instabilidade dos partidos políticos locais, criando uma polarização de interesses, levando a casos de violência física, perseguições

---

<sup>55</sup> No contexto dessa relação de dominação compreende-se que: “Exercer um poder simbólico não consiste meramente em acrescentar o ilusório a uma potência ‘real’, mas sim em duplicar e reforçar a dominação efetiva pela apropriação dos símbolos e garantir a obediência pela conjugação das relações do sentido e poderio”. Cf. BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social*. In: **Enciclopédia Einaudi**: Anthropos – Homem, v.5. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1985, p.298.

<sup>56</sup> Por mandonismo entende-se: “O mandão, o potentado, o chefe ou mesmo o coronel como indivíduo, é aquele que, em função do controle de algum recurso estratégico, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal e arbitrário que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política”. Cf. CARVALHO, José Murilo de. **Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo**: uma discussão conceitual. Dados, Rio de Janeiro, v.40, n.2, 1997..

políticas aos adversários, castigos e expulsão daqueles que fossem considerados indesejáveis na cidade.

### 3.3 Espaço urbano: ambiguidades e contradições

A crise política gerada nessas relações conflitantes com o Estado trouxe consequências graves para a cidade de Uberaba. Sem recursos do governo estadual, o município sofreu com fechamento de escolas, iluminação pública deficitária (querosene) e problemas com abastecimento de água. Enfim, enfrentou a ausência de serviços básicos, “calçamento rudimentar, iluminação inconstante, sistema de água precário e população doente” (WAGNER, 2006, p. 126). Tais condições substanciaram a submissão da cidade aos coronéis e personificaram o poder do mandonismo.

Dessa maneira, enquanto a cidade carecia de serviços públicos básicos para a população, que enfrentou a pobreza e o atraso, sendo que “a maior parte da população se constituía de uma massa de roceiros empobrecidos” (FONSECA, 2014, p. 207), a elite agrária exibiu seu enriquecimento à cidade. Mostrou sua opulência com a construção de palacetes (arquitetura oriental), referendando a Índia, país que originou o gado Zebu. Segundo alguns autores, a criação do gado Zebu nada acrescentou para a melhoria da cidade, pois, “a fortuna gerada pela criação do gado jamais favoreceu o dinamismo da economia local” (WAGNER, 2006, p. 126), e o lucro obtido com os negócios e vendas de gado Zebu não foram investidos ali, e ainda trouxeram prejuízo nas arrecadações, com a isenção de impostos oriundos de benefícios fiscais em decorrência das negociatas políticas que predominaram naquela época.

Compreende-se que a organização do espaço<sup>57</sup> na cidade, representada pelas edificações, reforçava simbolicamente o poder dos pecuaristas na cidade, sendo que, essa elite não se definiu apenas pelo lugar que ocupava enquanto poder econômico, mas porque se impôs pelas suas “diferenças de situação e posição” e isso a distinguiu enquanto grupo de status dentro da estrutura social (BOURDIEU, 2004, p.14).

Os interesses individuais de uma elite econômica dominou Uberaba desde sua criação, adentrando ao século XX. O resultado foi um projeto de modernidade que não

---

<sup>57</sup>Nesse conjunto de relações históricas “[...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. [...] Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares”. Cf. SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2004, p. 153.

aconteceu de forma ampla, centrou-se em poucos para poucos. Como exemplo é possível destacar o “escravismo recalcitrante dos uberabenses [...] com proprietários mantendo grandes plantéis de escravos até alguns dias antes da Abolição” (LOURENÇO, 2010). Nesse contexto, o que se sabe é que os interesses de poder político e econômico sempre estiveram acima da preocupação com o povo, representados, na sua maioria, por indivíduos e famílias menos abastadas.

Esse processo de construção da cidade se caracterizou por ambiguidades e contradições. No campo econômico, político e social, a instabilidade política alternou entre o partido liberal e conservador por longos anos (Império) e o Partido Republicano (República Velha). O poder da elite agrária e os interesses econômicos centrados nas mãos de um pequeno grupo, de certa forma, comprometeram o projeto modernizador da cidade. As consequências da instabilidade política e essa centralização dos interesses refletiram no campo social e no desenvolvimento da cidade.

Contudo, nas primeiras décadas do século XX, é possível verificar alguns avanços trilhando a evolução com vistas ao projeto civilizador, dentre eles destacam-se: a inauguração do cinema São Luiz (1900); construção do cemitério (1900); Joquey Clube (1901); matadouro municipal (1903); o primeiro hospital (1905); inauguração da luz elétrica (1905); primeira exposição do gado Zebu (1907); chegada do primeiro automóvel à vapor (1907); inauguração da fazenda modelo (1907); instalação do 4º batalhão da Polícia Militar de MG (1908); instalação de rede telefônica (1908); abertura de agências bancárias (1912); inauguração do edifício do Fórum (1916); construção da penitenciária (1917); abertura do mercado municipal (1920); criação da associação comercial e industrial (1924) e a construção do Clube Sírio Libanês (1925) (BILHARINHO, 2010).

Em contrapartida, a cidade sofreu do ponto de vista social. O grande grupo de poderosos “elites dirigentes” voltou seus olhares para o aumento da criminalidade na cidade e, como justificativa, responsabilizaram os “ex-escravos e os imigrantes” como sendo as “novas personagens sociais que passaram a participar com mais autonomia no espaço público”. No enfrentamento dessa questão, a decisão foi endurecer nas formas coercitivas e buscar mecanismos, a fim de garantir a ordem pública<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> No artigo “A criminalidade em Uberaba: ensaio de criminologia local”, escrito por Buarque (1904), revela que o então promotor de Uberaba tratou desse tema: afirmando que “a progressão normal dos crimes acompanha o crescimento da população, proveniente dos nascimentos e do concurso de forasteiros estabelecidos aqui, centro comercial, intermediário de extensa zona do interior. [...] Demais, a posição geográfica desta comarca, situada em limites de vários Estados, concorre para a aglomeração desses elementos perniciosos que se vão denunciando pela média crescente da atividade criminoso”. Cf. BUARQUE, Felício. A criminalidade em Uberaba: ensaio de

O momento vivido foi de uma política de imigração no Brasil<sup>59</sup>, a qual atingiu Minas Gerais, assim como em todo o país. Por um lado, era útil em decorrência da falta de mão de obra escrava devido à abolição da escravidão, mas, por outro, incomodava, levando a discussão para a miscigenação, a mistura das raças. Uberaba teve relevância nesse debate, através do deputado federal, Fidelis Reis<sup>60</sup>, que defendeu o “branqueamento da raça”, em seus discursos no Congresso Nacional, representando o pensamento que estimulava um rigoroso controle da imigração no Brasil (RICCIOPO, 2010). Essa defesa foi veementemente reforçada pela imprensa até meados do século.

Além das razões de ordem étnica, moral, política, social e, talvez mesmo, econômica, que nos levam a repelir *in limine* a entrada do amarelo e do preto no caldeamento que se está operando sob o nosso céu, neste imenso cenário, outra porventura existe, a ser considerada, que é o ponto de vista estético e a nossa concepção helênica da beleza jamais se harmonizaria com os traços provindos de uma semelhante fusão racial (Diários, 1952).

Sobre essa questão, apesar do estímulo nacional com a vinda dos imigrantes, na cidade de Uberaba, a elite rural viveu um dilema, pois preferia a exploração da mão de obra nacional, mas tinha interesse em aproveitar a dos estrangeiros, principalmente italianos, submetendo-os a péssimas condições de trabalho, como faziam com os escravos. A prova disso, foram as várias reclamações dos estrangeiros quanto aos castigos físicos, sonegação de salários e descumprimento de contratos de parceria (MONTEIRO, 1994).

Mediante essa realidade, apesar dos acordos firmados pelo Brasil com a imigração europeia, principalmente a Itália, o descaso com esses trabalhadores foi assunto corriqueiro no estado e, principalmente, na cidade de Uberaba. Na compreensão dos patrões, esses trabalhadores preferiam o trabalho urbano, e como no município predominava o trabalho rural, eles foram vistos como “oportunistas”, desejando apenas ganhar dinheiro com trabalhos fáceis na cidade.

---

criminologia local (parte I). In: **Revista de Uberaba**, fascículo 2, v. 1, 1904, p. 37. (Localizada na caixa 17 do Arquivo Público de Uberaba).

<sup>59</sup> “Os imigrantes vieram para o Brasil, impulsionados pela política de estímulo à imigração, criada pelo governo brasileiro, principalmente os italianos, devido à reestruturação do mercado de trabalho a nível internacional. Por isso, a propaganda foi mais intensa na Europa, onde o Brasil era anunciado pelos representantes do governo brasileiro como uma terra de promissão; ao mesmo tempo, essa propaganda chegou a outros continentes, entre eles a Ásia, e acabou estimulando outras levas de imigrantes não europeus”. Cf. SILVA, Luzia Maria de Oliveira. **Whady José Nassif na prefeitura de Uberaba: a administração pública municipal no Estado Novo**. 2006. 154 p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006, p. 27.

<sup>60</sup> Sobre Fidelis Reis e o “branqueamento da raça”: RICCIOPO, Thiago. **Inassimiláveis ou prejudicialmente assimiláveis? Raça, etnia, miscigenação e trabalho na perspectiva de Fidelis Reis (1919-1934)** (Dissertação de Mestrado – UFU – Programa de Pós-graduação em História), 2014.

Os dados apontam um número significativo da entrada de imigrantes na cidade e, apesar dos conflitos demonstrados, pode-se constatar a contribuição deles na composição no projeto de modernidade, principalmente dos espanhóis e italianos na área arquitetônica, com novos modelos e técnicas de edificações. Segundo Casanova (2013, p.23), com a chegada desses imigrantes “[...] houve um desenvolvimento cultural e econômico de Uberaba, que passaram a refletir na estrutura urbana [...]”. O Quadro 07 aponta que italianos e espanhóis eram em maior quantidade, justificando talvez essa força na influência na construção da cidade.

Quadro 07 - Dados da imigração em Uberaba-MG até 1909.

Nacionalidade	Número de pessoas	%
Italiana	467	53,24
Espanhola	132	15,05
Portugueses	111	12,65
Síria	86	9,80
Francesa	47	5,35
Alemã	16	1,82
Outros*	18	2,05
Total	877	100%

\*austriacos, argentinos, africanos, paraguaios, chineses, suíços e polaco.

Fonte: Almanach Uberabense (1909) - Arquivo Público de Uberaba.

Quanto aos sírios – “árabes ou turcos” – apesar de serem em número significativo não representaram força, nem apreço naquele momento. No jornal local, pode-se constatar o registro de ações que demonstravam a xenofobia contra os árabes ou “turcos”, termo utilizado como um estereótipo. O noticiário demonstra a resistência aos estrangeiros, sendo eles alvos de repressão por parte da polícia. Considerados como “classes perigosas”, a eles foi atribuída a responsabilidade por alguns crimes e ações que colocavam em risco o sossego e a moralidade do povo da terra.

Uma praga desta terra, que muito fala em desabono dela, são os chamados turcos ambulantes, que infectam regularmente os arredores da cidade. Já aprenderam muito bem a linguagem resultante do populacho mais ordinário e a empregam quando se recusa sempre a comprar alguma coisa de suas bugigangas. Já deixamos de ter compaixão por essa gente perseguida pelos mulçumanos da Turquia, que outrora nos inspiravam as matanças publicadas pelos jornais. É gente só semicivilizada, que já atentou violar mulheres casadas, honestas (LAVOURA E COMÉRCIO, 1902, p.52).

No entanto, os ataques foram breves, segundo Fausto (1984), já que muitos deles encontraram possibilidades de ascensão social nesse processo de migração que acontecia em todo país. Muitos deles vieram de São Paulo trazendo consigo algumas reservas financeiras que lhes permitiu estabelecer-se como pequenos produtores e comerciantes. Diante desse

cenário, o grupo estrangeiro resistiu aos ataques criando alternativas, organizando a unidade de seu povo e a integração com a população. Para isso, promoviam festas, atividades culturais e ações de assistência social através das organizações criadas para esse fim, dentre elas se destacam: Societá de Mútuco Soccorso Fratellanza Italiana (1897), a Sociedad Espanhola de Socorros Mútuos (1901), a Sociedade Portuguesa de Beneficência 1º de Dezembro (1907), o Sindicato Agrícola Nipo-Brasileiro (1917), o Clube Sírio-libanês (1927), etc.

Nesse contexto, as elites familiares locais (criadores do gado Zebu), a Igreja Católica, e a administração municipal, a fim de se manterem no poder político da cidade a qualquer custo, ocuparam-se com a prática de coerção social, perseguindo imigrantes e produzindo ataques violentos contra trabalhadores. A sociedade uberabense sofreu com os reflexos dessa hegemonia, chamada pelo memorialista Orlando Ferreira<sup>61</sup> por “as forças do atraso”.

Segundo Ferreira (1928), o modelo político e econômico instalado na cidade por muitas décadas, culminou no atraso no desenvolvimento de Uberaba<sup>62</sup>, em consequências das péssimas ações da administração local, dos clãs políticos uberabenses, e do governo estadual, juntamente com a falta de cultura e a ignorância dos mineiros. O escritor constata que, apesar de proclamada a República, a cidade viveu nos moldes do “império centralizador” e, apesar do aumento da receita orçamentária, a política atrasada foi a causa da infelicidade do povo uberabense, o que ele denominou de “a mesma política estúpida e rotineira”. Diante disso, destacou as condições estruturais da cidade, ausência de calçamento das ruas, e as poucas praças em péssimas condições. Também afirmou que, apesar das três décadas de vida republicana, a cidade nada construiu de importante, e continuou em péssimas condições sociais e morais. Assim, viveu “na balbúrdia, na ruína, no descrédito, na imoralidade, no desconforto, na imundice, na lama, na poeira, no capim, no matagal, na buraqueira” (FERREIRA, 1928, p. 30).

Desse modo, ao falar da moral, o autor apresentou, na época, resultados de estudos entre balanços e planilhas, demonstrando evidências documentais de roubos e abuso de poder.

---

<sup>61</sup> Orlando Ferreira era filho do negociante Bento José Ferreira e nasceu em 1887, em Uberaba. Foi seminarista, recenseador, escritor e crítico ferrenho dos maus políticos, da Igreja Católica e de algumas famílias tradicionais da cidade. Faleceu em 1957, aos setenta anos. Publicou obras como: *Terra Madrasta: Um Povo Infeliz* (1928), *Forja dos Anões* (1940), *Pântano Sagrado* (1948) (Arquivo Público de Uberaba, 2008).

<sup>62</sup> Em seus excertos afirmava: “Em Uberaba, nos últimos anos, nunca houve eleição livre; sempre, de envolta com assassinatos e espancamentos covardes e traiçoeiros sempre campeou a mais desbragada em moralidade, a mais pérfida corrupção nos pleitos eleitorais, a arma dos chefes “políticos” uberabenses, exceção feita de alguns poucos e raríssimos, desses chefes de bobagem, cretinos e idiotas, cuja única aptidão é saberem ser mandões, foram sempre a violência, a carabina, as ameaças, o suborno, a compra de votos, a traição, as actas falsas, o ignóbil e desprezível soldado nas secções a garantir as suas torpezas”. Cf. FERREIRA, Orlando. **Terra madrasta** – um povo infeliz. Uberaba: O Triângulo, 1928, p.15.

Dessa forma, nomeou os políticos envolvidos e os acusou de nada terem feito para a cidade<sup>63</sup>. Nesse estudo, Ferreira (1928), de certa forma, teceu uma crítica também ao modo de vida ruralista do mineiro, afirmando que as cidades vizinhas (do estado de São Paulo) se desenvolviam exponencialmente devido à “inteligência e patriotismo” de seus moradores. Defendeu a anexação de Uberaba ao estado de São de Paulo. Para ele, o estado mineiro era atrasado, “[...] um povo recluso, isolado, numa vida de quietude e simplicidade”; e ainda acusou os mineiros de que essa simplicidade poderia ser “covardia, acanhamento, pessimismo, analfabetismo, atraso, miséria, doença do corpo e da alma”. A população uberabense demonstrou certa acomodação ou submissão a um modelo hegemônico instalado na cidade por muitas décadas. Por conta disso, Ferreira (1928) afirmou que o atraso de Uberaba foi culpa de “terríveis forças oponentes ao progresso do município<sup>64</sup>”, que gostavam de mandar e ocupar posições políticas, as quais não tinham condições de desenvolver, defendiam apenas os seus próprios interesses, e se utilizavam do poder para impor suas próprias leis, através da violência. “Porque a lei não existe para eles: resolvem tudo a tiros e a pau” (FERREIRA, 1928, p. 87).

Nesse contexto, as ideias comunistas de Orlando Ferreira, de certa forma, atingiram o imaginário social da cidade. Ele expressou uma contra-legitimidade do poder instalado em Uberaba, mas não provocou grandes mudanças nas estruturas locais e as consequências apareceram em forma de perseguição, levando-o fugir da cidade por um determinado tempo. Mediante essa realidade apontada nos anos de 1930, percebe-se que a cidade, apesar da urbanização em decorrência do aumento da população, não alcançou o desenvolvimento e o progresso proposto no início do século. Esse aumento da população exigiu mais que a modernidade<sup>65</sup> no projeto arquitetônico, jardins públicos e projetos de arborização. A questão fundamental foi a reconfiguração do cenário moderno na área política, econômica, social e cultural (LOURENÇO, 2010).

---

<sup>63</sup> Em seu livro afirma: “Os partidos ‘políticos’ de Uberaba foram sempre compostos, quase que inteiramente, de indivíduos sem honra, sem patriotismo, sem instrução, de uma ignorância apavorante, quase boçais, e tipos quase sempre criminosos, incursos em vários artigos do Código Penal e que, por isso mesmo, em vez de dirigirem o povo, deviam estar na cadeia; se há exceções, e de fato houve, é quando se trata, porém de pessoas tímidas, acomodáticas, sem fé, sem coragem, incapazes de uma reação, vítimas do meio, com alguma inteligência, mas sem a prática e habilidade [...]”. Cf. FERREIRA, Orlando. **Terra madrastra** – um povo infeliz. Uberaba: O Triângulo, 1928, p. 136.

<sup>64</sup> O autor enumera, pela ordem, as forças dominantes responsáveis pelo atraso da cidade: 1º. A administração; 2º. A “política”; 3º. O clero; 4º. A empresa Força e Luz; 5º. A família Borges; 6º. A família Prata; 7º. A família Rodrigues da Cunha. Ibid, p. 26.

<sup>65</sup> Para efeitos desta tese, aplica-se o conceito de modernidade contido em: INFOPÉDIA. **Modernidade**. Porto: Porto Editora. Disponível em: < [https://www.infopedia.pt/\\$modernidade](https://www.infopedia.pt/$modernidade)>. Acesso em: 15 fev.2020.

As mudanças políticas provocadas pela Revolução de 1930 e a instalação do governo provisório centralizado afetaram parcialmente o monopólio da elite agrária uberabense. Os coronéis ainda mantiveram força no interior do país, principalmente em Uberaba. As decisões políticas do Presidente Getúlio Vargas, visando o controle da máquina pública, com base na Constituição de 1937, culminaram na destituição dos governadores, e a indicação de interventores e prefeitos, dissolvendo as câmaras de vereadores<sup>66</sup>. Apesar disso, essas ações não foram suficientes para restringir o poder das oligarquias. “Na prática, esses grupos continuavam dominando a vida política e econômica da cidade e não deixaram de estabelecer suas alianças como o governo federal” (FONSECA, 2014, p.225).

Por outro lado, o momento político trouxe mudanças no processo eleitoral e a criação do código eleitoral, que refletiu no surgimento de novos atores na política local. Com isso, os coronéis (donos do poder local) enfrentaram uma nova geração de comerciantes e profissionais liberais que surgiram com o propósito de defender outros interesses, provocando uma instabilidade no poder local. Foi um momento de ideias progressistas, pois a população desejava melhorias para a cidade. Apesar das resistências do poder local, um grupo de comerciantes libaneses, apoiaram firmemente e elegeram para vereador Whady Nassif, que foi eleito prefeito em 1937, conforme estudos de Silva (2006), através de eleições indiretas e logo sendo confirmado no cargo pelo interventor mineiro.

As novas iniciativas propostas por essa administração possibilitaram transformações de cunho estrutural há muito tempo demandadas pela população e de grande importância para a cidade: rede de água encanada e esgoto, calçamento de ruas, reforma de praças, modernização do sistema de telefonia, melhoria no fornecimento de energia, abertura de avenidas (Leopoldino de Oliveira, 1938; Fernando Costa, 1940; Guilherme Ferreira, 1941), reformas no Mercado Municipal, no matadouro da cidade, no prédio da prefeitura e no aeroporto, criação da biblioteca pública, apoio à construção da Fazenda Modelo, doação de terrenos para a construção do prédio dos correios, do abrigo de menores, da casa da criança e tiro de guerra.

---

<sup>66</sup>“A partir de 1938, ano em que efetivamente começou a sua administração, Nassif já não contava mais com a Câmara de Vereadores, pois de acordo com a Ata da Sessão Especial da Câmara de Uberaba, do dia 11 de novembro deste ano, ela foi realizada para que os vereadores tomassem conhecimento dos acontecimentos que resultaram na nova Constituição Brasileira, a qual dissolvia novamente as Câmaras Municipais do país. Foi lido um radiograma do senhor Interventor do Estado comunicando a dissolução da Câmara Municipal de Uberaba e ao mesmo tempo agradecendo a todos os radiogramas do senhor Interventor do Estado comunicando a dissolução da Câmara Municipal de Uberaba e ao mesmo tempo agradecendo a todos os senhores vereadores pelos relevantes serviços públicos prestados ao Município”. Cf. SILVA, Luzia Maria de Oliveira. **Whady José Nassif na prefeitura de Uberaba: a administração pública municipal no Estado Novo**. 2006. 154 p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006, p. 65.

Em 1941, a partir de determinações do interventor mineiro, também foi promovida mudança político-administrativa local, sendo concluído o Estatuto dos Funcionários Municipais, impondo novas regras para o acesso aos cargos públicos. O governo de Whady Nassif foi desafiado pela força de grupos que tinham interesses particulares e sofreu com a resistência da classe conservadora que se esforçava para o seu desprestígio. Sua gestão se equilibrou em ações que visaram o desenvolvimento da cidade, porém, incomodou os interesses de famílias que representavam o poder local. Dessa forma, frente a tantas forças contrárias, em junho de 1943, o prefeito pede sua exoneração ao interventor mineiro, deixando obras importantes para a cidade.

As dificuldades de cunho político e social vivenciados na cidade de Uberaba não impediram totalmente seu crescimento populacional urbano e econômico, mas a cidade se viu atrasada no ponto de vista de desenvolvimento em comparação a outras cidades vizinhas, entretanto se destacou em alguns aspectos. A partir de 1940, a cidade se tornou um polo regional comercial importante da região, favorecido por sua localização geográfica, e há um aumento na implantação de negócios, inclusive com o mercado externo.

Assim, os aspectos demográficos da População de Uberaba sinalizaram o seu crescimento entre 1940 e 1980<sup>67</sup>, quando houve o aumento da população do município que passou de 59.984 para 199.203 pessoas. Desse total, 182.519 estavam na área urbana, enquanto na área rural havia 16.684 moradores em 1980, demonstrando, nesse último, um elevado número de pessoas na cidade em relação à população rural.

Entende-se que o aumento da população urbana de Uberaba decorreu de dois fatores: a imigração e a vinda de pessoas da zona rural para a cidade (êxodo rural), decorrente de uma conjuntura nacional, que centrava no projeto nacional de desenvolvimento proposto por Getúlio Vargas – capitalismo nacionalista – visando à independência industrial e da agricultura do país (IANNI, 1986), tendo como ponto forte a interiorização do Brasil, sendo apoiado por Juscelino Kubitschek (CARDOSO, 1998) em Minas Gerais. A chamada “Marcha para o oeste”, idealizada por Getúlio Vargas,

[...] o Triângulo Mineiro foi “agraciado” como uma das bases de apoio conhecida como a operação Roncador-Xingu, advindo daí diversas obras federais como aeroportos, asfalto, hospitais, escolas, curtumes, serrarias, entre outros. As estradas, antes uma empreitada de empresários que cobravam pedágios – Companhia Mineira de Autoviação, com sedes em Uberaba, Uberlândia, Ituiutaba – tornaram-se a partir de 1950, investimento do estado, [...]. Os caminhões e automóveis substituíram os carros de bois e boiadeiro e tropeiros. O sertão de modernizava (RIBEIRO, 2013, p. 35).

---

<sup>67</sup> CENSO IBGE 1990-1980 – Uberaba-MG. 2000.

A intencionalidade presente nessas ações fez parte de uma série de medidas governamentais na ampliação de tecnologias modernas no campo agropecuário. De acordo com Santos (2017, p. 02), isso aconteceu no momento em que se instalou uma “dinamização socioeconômica na região com a ocupação do Cerrado brasileiro e a instituição de programas e projetos governamentais”, cujo interesse era a consolidação de um setor agropecuário moderno incluindo a região do Alto Paranaíba. Em outro aspecto, afirma Guimarães (2004, p. 1), a localização geográfica da região era estratégica como importante via de integração e expansão de mercado principalmente do estado de São Paulo, atendendo “na articulação comercial e produtiva” conforme o interesse mercantilista em pleno crescimento. Enfim, de acordo com Novais e Melo (2005, p. 560), nos anos de 1950 acreditou-se na construção de uma nova civilização nos “trópicos” e, a partir de 1967, a perspectiva de progresso toma uma nova forma em direção à modernização rumo ao acesso ao “primeiro mundo”.

### **3.4 Os reflexos sociais da modernização: a filantropia e a caridade**

A palavra “modernização” origina-se do verbo modernizar com o sufixo “ção” (ação). “É o ato ou efeito de modernizar [...] é tornar (-se) moderno, acompanhando a evolução e as tendências do mundo atual” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1941). Nesse sentido, quanto à expansão territorial, a modernização pode ser compreendida por Hobsbawm (1984) em torno de dois princípios, o da “infraestrutura econômica” e “os aspectos políticos e ideológicos”. Por sua vez, Castilho (2010), entende que a modernização no Brasil, desenvolveu-se como um projeto de modernidade que se instalou “a partir de uma ideologia desenvolvimentista, do progresso e da racionalidade” para atender um projeto expansionista do modo de produção capitalista. Para isso, os grupos hegemônicos se empenharam em renovar os mecanismos das relações de produção exploração da força de trabalho (ALTHUSSER, 1973), utilizando-se de discursos científicos com a finalidade de ratificar a modernização como essencial para o progresso social. Esse discurso foi difundido em “âmbito político”, sendo reproduzido assumindo contornos autoritários que se generalizam mundialmente, inclusive no Brasil.

Dessa forma, a modernização do Triângulo Mineiro (1950-1960), e consequentemente de Uberaba, foi pautada nesse projeto de “expansão do modo capitalista”, a partir do desenvolvimento industrial e a internacionalização da economia, com foco em

ampliar a infraestrutura do interior do Brasil. Nesse aspecto, os investimentos<sup>68</sup> e o melhoramento tecnológico favoreceram Uberaba na produção de grãos e na pecuária para exportação, e permitiram um avanço na área da zootecnia, possibilitando um desenvolvimento genético que atendia ao mercado internacional.

Em razão disso, a industrialização acompanhou os propósitos do agronegócio, ampliando as fábricas de fertilizantes, rações, e equipamentos agrícolas. A cidade, cada vez mais, manteve-se como referência nacional do gado Zebu, tornou-se centro dos investidores por ocasião da exposição do gado (Expo-Zebu), promovendo volumosas negociações e uma alta rentabilidade financeira. Em decorrência dessa centralidade, os benefícios de infraestrutura envolveram a “[...] eletrificação e telefonia rural, estradas, apoio da Emater, construção de silos, armazenagem de grãos, escolas e postos de saúde rurais, além de fábricas de calcário, fosfato e ração situadas no campo” (RIBEIRO, 2013, p.36) como investimento para promover o setor.

Entretanto, os resultados desses investimentos na pecuária e o “complexo agroindustrial” ou de “industrialização da agricultura”, como em todo o Brasil, não refletiram em benefícios significativos para a população rural<sup>69</sup> no município de Uberaba, que praticamente dominava em 1950, e em nada contribuiu para o progresso almejado de urbanidade.

Essa modernização, que se fez sem que a estrutura da propriedade rural fosse alterada, teve, no dizer dos economistas, ‘efeitos perversos’: a propriedade tornou-se mais concentrada, as disparidades de renda aumentaram, o êxodo rural acentuou-se, aumentou a taxa de exploração da força de trabalho nas atividades agrícolas, cresceu a taxa de auto-exploração nas propriedades menores, piorou a qualidade de vida da população trabalhadora do campo. Por isso, os autores gostam de usar a expressão ‘modernização conservadora’. (PALMEIRA, 1989, p. 87).

A acentuação do êxodo rural, nessas circunstâncias, provocou uma intensificação do crescimento urbano, que se encontrava sob o comando de um modelo da gestão político-administrativa pensado conforme os interesses da elite, resultando no reforço de uma estrutura política, econômica e social desigual.

---

<sup>68</sup> Cf. POLOCENTRO (BRASIL – Secretaria de Planejamento – Seplan). **II Plano Nacional de Desenvolvimento**. São Paulo, Sugestões Literárias S/A, 1975.

<sup>69</sup> Em, 1950 o quadro urbano de Uberaba contava com 26.052 pessoas, correspondendo a 38% da população total; no suburbano, 16.703 (24%) e no rural, 26.679 (38%), demonstrando a maioria em números de pessoas instaladas na área rural. Cf. BRASIL. IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Catálogo**. 1950 a 2000, online. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=767>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Apesar dos “surto ou ímpetos” de modernização<sup>70</sup> do país, ou em decorrência deles, Queiróz (2002, p. 45) assegura que as elites “mantiveram sempre a exclusão da maioria da população quanto aos direitos e benefícios sociais mais elementares”. Assim, em Uberaba, as diferenças sociais foram marcadas com o agravamento dos problemas habitacionais e a ausência de saneamento básico, principalmente nas comunidades localizadas à sua margem, as quais foram responsabilizadas pelo aumento da contaminação de doenças infectocontagiosas e o crescente aumento da mendicância<sup>71</sup> no espaço central da cidade.

Quanto às doenças, estudos realizados apontam um histórico de surto de algumas delas, contagiosas, na cidade de Uberaba, ao longo do século XIX e XX. Embora os autores não abordem uma análise mais aprofundada, compreende-se que a grande incidência e recorrência das doenças estejam relacionadas à posição geográfica do município, ao grande trânsito de pessoas de várias regiões (imigração) e à ausência de infraestrutura de saneamento na cidade. Nos estudos de Bilharinho (2009, 2010) consta epidemia de varíola (1860); o primeiro surto epidêmico de varíola (1862); primeira referência à tuberculose (1900); febre amarela (1903); surto de sarampo (1907); novos surtos de varíola (1909-1910); surto de varicela (1911); gripe espanhola (1918); varicela, pneumonia e varíola (1936,1938); novos casos de tuberculose: registro de 81 pacientes (1936,1949); febre tifoide (1940); hanseníase (1942); epidemia de hepatite e gripe asiática (1950, 1953, 1957).

As diferenças sociais foram parte do retrato da cidade, sendo motivo de denúncia pelos jornais locais, o que instigava a elite local a exigir o controle e retirada dos mendigos do centro urbano.

<sup>70</sup> Ao analisar a europeização e ocidentalização da modernização, Faoro (1992, p.07), constrói uma análise comparativa entre modernidade e modernização, segundo ele “[...] a modernidade compromete, no seu processo, toda a sociedade, ampliando o raio de expansão de todas as classes, revitalizando e removendo seus papéis sociais, enquanto a modernização, pelo seu toque voluntário, se não voluntarista, chega por meio de um grupo condutor, que, privilegiando-se, privilegia os setores dominantes”. Cf. FAORO, Raymundo. A questão nacional: a modernização. **Estudos Avançados**, v.6, n.14:7-22. São Paulo, 1992, p.07. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141992000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000100002)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

<sup>71</sup> A mendicância é o ato de mendigar e no dicionário Houaiss significa: pedir (como) esmola; valer-se da caridade alheia <m. dinheiro ou um prato de comida> <viviu do que mendigava às almas caridosas> <velho e doente, viu-se obrigado a m.> <ocupava seus dias mendigando para os pobres da rua> 2 t.d.bit. p.ext. solicitar com insistência, humildemente; instar, implorar, suplicar. “Por força da Lei 11.983/2009, desde o dia 17.07.09 deixou a mendicância de ser (entre nós) infração penal (mais precisamente contravenção penal). Até esta data a mendicância era punida com pena de prisão simples, de quinze dias a três meses (art. 60 da Lei das Contravenções Penais - Decreto-Lei 3.688/1941). Cf. GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 200, p. 201.

A "mendicância" referida no art. 60 consiste no seguinte: ‘Mendigando, por ociosidade ou cupidez: Pena - prisão simples, de quinze dias a três meses. Parágrafo único. Aumenta-se a pena de um sexto a um terço, se a contravenção é praticada: a) de modo vexatório, ameaçador ou fraudulento; b) mediante simulação de moléstia ou de enfermidade; c) em companhia de alienado ou de menor de dezoito anos’. Cf. GOMES, Luiz Flávio. **Mendicância: deixou de ser infração penal**. 2009. Disponível em: <[http://ww3.lfg.com.br/public\\_html/article.php?story=20090722103443791](http://ww3.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20090722103443791)> Acesso em: 4 dez. 2018.

Agrava-se dia a dia, nesta cidade, o problema da mendicância. O número de pedintes cresce de maneira assombrosa. Dando-nos às vezes a impressão de que o centro urbano de Uberaba transformou-se em um autêntico ‘pátio dos milagres’. Apontamos o fato. Que as autoridades tomem as providências que a situação exige (LAVOURA E COMÉRCIO, 15/09/1958).

Entretanto, a elite não propôs soluções no sentido de resolver o cerne da questão da mendicância, comprovando que o progresso vangloriado pelos poderosos não atingiu a classe pobre da população. Segundo Wagner (2006, p. 134), “essa elite, portanto, não contribuiu para o desenvolvimento do município”, demonstrando que a eles interessava a manutenção do poder mesmo que com isso fosse perpetuado “o desemprego, o analfabetismo, a ausência de investimentos no setor produtivo de maneira que o município de se transformaria em uma grande fazenda a serviço dos coronéis”, acirrando cada vez mais a desigualdade social.

A questão da miserabilidade da população já havia sido divulgada em décadas anteriores, sendo vista em outros momentos sob o prisma do risco social. Dessa forma, as ações se restringiram na coerção policial e no recolhimento dos mendigos às instituições de caridade, como estratégia de controle da mendicância.

O problema da mendicância em Uberaba tanto se agravou que, para a sua solução, tem-se a necessidade imperiosa do concurso da delegacia de polícia. [...] O ideal seria a internação dos mendigos, no asilo vicentino ou em outras casas da cidade, sendo-lhes garantida a assistência por aquela mesma sociedade. A regulamentação da mendicância em Uberaba, nessas condições, seria atribuída à Prefeitura, que pagaria as suas contribuições à Sociedade de S. Vicente de Paulo com a regularidade desejável e, si (sic) possível, aumentadas de acordo com as necessidades da mesma; pela polícia que proibiria terminantemente a mendicância nas ruas e pela Sociedade de S. Vicente de Paulo, que ficaria com a obrigação de asilar e alimentar os indigentes dignos desse auxílio (LAVOURA E COMÉRCIO, 6/4/1937).

As ações de controle, ordenamento e higienização da cidade foram regulamentadas pelo Código de Postura<sup>72</sup>, editado em 1927, ainda em vigor no final de 1960, o qual foi insuficiente para evitar o crescente aumento da mendicância. As regras de condutas para os habitantes vinham acompanhadas de normativas de punição, além das internações nas casas assistenciais e hospitais daqueles que fossem encontrados fora dos padrões definidos e aceitos pela sociedade, ou seja, os mendigos eram “conduzidos” à polícia e poderiam ficar

---

<sup>72</sup> Consta nas atas da Câmara Municipal de Uberaba dados sobre o primeiro Código de Postura 1857-1871 (UBERABA, p. 265-278), sendo reformulado no ano de 1927, permanecendo até meados do século XX. O Código de Posturas é um, “[...] ordenamento jurídico com o propósito de normatizar as relações sociais, impor regras de comportamento, higienizar as vias públicas, disciplinar o mundo do trabalho que emergia e evitar que nestes espaços urbanos proliferassem doenças infecto contagiosas”. Cf. RIBEIRO, Alberto Raphael. **Loucura e obsessão: entre psiquiatria e espiritismo. Sanatório Espírita de Uberaba- MG (1933-1970).** Tese de doutorado. UFU, 2013, p.8.

presos, outros, como os ciganos, deveriam ser “conduzidos” imediatamente aos limites da cidade.

A estratégia das leis como uma forma de impor o comportamento no espaço urbano não foi suficiente, mediante a inabilidade do poder público, por um lado, de criar políticas para resolver as contradições urbanas e, por outro, de não fazer cumprir a lei, assim as instituições de caridade se faziam presentes fortalecidas como alternativa para o recolhimento desses indivíduos.

As instituições de caridade passaram por uma pretensa remodelação nesse período, vistas como modelo ultrapassado enquanto “assistência caritativa”. Conforme os estudos de Rizzini (1990, p. 80), essa institucionalização assistencial de caridade, no início do século XX, começou a dar espaço aos “ideais do movimento filantrópico”, sob a crítica de que na caridade há “falta de organização, método de trabalho e de ordem nas iniciativas”, sendo que, de outro lado, mantém presente os defensores da caridade que criticam a ausência da “palavra cristã” da filantropia. A disputa instalada entre a fé e a ciência representou “a luta de forças entre a caridade e a filantropia foi, antes de tudo, uma disputa política e econômica pela dominação sobre o pobre”, e apesar do conflito, terminaram, pois, instalando-se como dois modelos assistenciais que resultaram em uma “acomodação das disparidades”, tornando-se “modelos assistenciais compatíveis”.

Nesse contexto, em Uberaba havia um número significativo de organizações de caridade, como hospital geral e orfanato, criados pelos segmentos religiosos e a alta sociedade, com o apoio do poder público como beneficência privada (até 1930), cuja função foi o ato de solidariedade e práticas de dominação e controle social. De acordo com Rizzini (1990), as instituições filantrópicas foram criadas sob um novo modelo assistencial que se apresentou capacitado para substituir o modelo representado pela caridade, porém com a mesma finalidade, subsidiadas pelo poder público estatal com a tarefa de organizar a assistência no sentido de direcioná-la às novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais. Nesse período, ainda segundo Rizzini (1990, p. 82), “[...] o país volta-se para o modo capitalista, onde o trabalho assume importância estratégica para o desenvolvimento econômico. O trabalho assume um caráter moral, através dele se honra e engrandece a pátria”.

Com a regulamentação das relações de trabalho no Brasil, foram criadas estratégias legalistas a fim de evitar conflito de classes, tais bases legais se deram através da criação da lei trabalhista, implantação da previdência (lógica contributiva do seguro), saúde (pública e previdenciária) e educação. Os benefícios sociais giraram em torno do trabalho/emprego, uma

forma de atrair o indivíduo para o trabalho formal, o que significa que quem estivesse fora do vínculo empregatício não teve acesso a esses direitos sociais e continuou sujeito às ações de caridade das instituições filantrópicas. Assim, segundo Sposati (2007, p.12), “no pensamento idealizado liberal permanecia a ideia moral pela qual atribuir benefícios ao trabalhador formal era um modo de disciplinar e incentivar a trabalhar o trabalhador informal, tido por vadio”.

Os acontecimentos nacionais e o idealismo liberal refletiram em Uberaba, e nesse contexto, uma parte da sociedade permaneceu fora do aparato assistencial e se tornou um incômodo para a sociedade local, dando visibilidade às contradições urbanas através da mendicância nas ruas da cidade. Desse modo, dependeram das ações de filantropia, que eram organizadas pelos mais abastados da sociedade civil ou segmentos confessionais religiosos com o apoio do poder público chamado a agir, objetivando disciplinar o comportamento e higienizar o espaço urbano.

As instituições de caridade e/ou filantrópicas foram chamadas na solução dos problemas sociais acirrados pelo fracasso no cumprimento das leis de conduta. Os mecanismos de controle social aplicados pelo judiciário, empresários e o poder público não amenizaram as contradições sociais.

A imprensa local, em seus noticiários, destacou a mendicância como um problema recorrente; as instituições e o poder público foram responsabilizados para solucionarem a questão. Em um de seus artigos, o jornal *Lavoura e Comércio* (1937) revela a preocupação com a pobreza e as consequências sociais e de saúde pública provocada por ela. No artigo “EM DEFESA da higiene pública” divulga:

A diretoria da Sociedade de S. Vicente de Paulo e a Prefeitura celebraram um acordo, mediante o qual a primeira ficaria em virtude do pagamento pontual das subvenções que, nos orçamentos, aqueles tempos, lhe eram consignadas com a obrigação de asilar todos os Indigentes da cidade, dignos dessa providência e de fornecer assistência completa aos demais que pudessem ficar em casas dos subúrbios. A polícia também entrou nessa combinação, ficando com o encargo de deter todos os pedintes encontrados nas ruas da cidade, de conduzi-los à presença da sociedade vicentina, para as necessárias providências. Essa combinação tão feliz produziu os melhores resultados, tendo conseguido livrar a cidade de um aspecto lamentável e deprimente com as suas ruas cheias de indigentes, muitos dos quais ostentando terríveis feridas ou, então, cheias de meninos, da mais tenra idade, mandados esmolarem por pais inescrupulosos. Esse aspecto, infelizmente, voltou a imperar em nossas ruas. Diariamente, estas se enchem de pedintes, vindos dos subúrbios, todos eles com a mesma voz lamuriosa, implorando esmolas dos que passam. E nesse rebanho de infelizes estão crianças que a sociedade tem o dever de proteger (LAVOURA E COMERCIO. 15 de abril, 1937).

O noticiário demonstra que as articulações realizadas entre o poder público, polícia e instituição filantrópica mantiveram o propósito da caridade através da retirada dos indivíduos indesejados do centro da cidade, sendo eles conduzidos às casas assistenciais localizadas em áreas suburbanas. Ações essas que não se demonstraram eficientes, sendo que a realidade em nada se alterou, pois o retorno às ruas era recorrente, demandando outras ações de ajustamento, aumentando, cada vez mais, o número e ampliando as propostas das ações assistenciais.

As primeiras instituições de caridade em Uberaba<sup>73</sup> foram organizadas pelos imigrantes, sendo que outras foram frutos das ações da igreja e da sociedade civil, as quais se organizaram sob um novo olhar através da filantropia. Segundo Marcílio (2006, p.8), a sociedade assumiu “a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais, que nascem como o início do século XX no Brasil”. No Quadro 08 está uma demonstração dos tipos, finalidade, e ano de criação de algumas organizações de filantropia e caridade e hospitais com finalidade assistencial até meados do século XX em Uberaba-MG.

Quadro 08 - Instituições assistenciais criadas em Uberaba entre 1901-1959.

Nº	Instituições	Ano
01	Unione Italiana Francesco Carrara	1901
02	Associação Beneficente 08 de setembro	1909
03	Asilo Santo Antônio ou Asilo de Mendicidade*	1915
04	Aprendizado Agrícola Borges Sampaio*	1916
05	Asilo Anália Franco*	1919
06	Orfanato Santo Eduardo*	1920
07	Sanatório São Sebastião	1922
08	Clube Sírio Libanês – União Beneficente Sírio	1925
09	Vila dos Hansenianos – Sociedade São Vicente de Paulo	1928
10	Sanatório Espírita de Uberaba	1933
11	Abrigo de Menores Leopoldino de Oliveira *	1940
12	Sociedade de Amparo aos Lázarus e Defesa Contra a Hanseníase	1942

<sup>73</sup> As primeiras instituições de caridade datam do período do Império demarcando a iniciativa dos imigrantes na cidade, cuja finalidade específica foi resistir aos ataques de rejeição da elite local e criar vínculo com a população. Outras são instituições da Igreja Católica, mundialmente conhecidas, como: Sociedade de Socorro Mútuo Fratelanza Italiana (1891); Sociedade Espanhola de Socorros Mútuos (1896); Sociedade São Vicente de Paulo (1898); Hospital Santa Casa de Misericórdia (inauguração/ 1898); Associação de Beneficência Portuguesa (1898). Cf. BILHARINHO, Guido. **Uberaba: dois séculos de história**. 2ª ed.: Instituto Triângulino de Cultura, v. 2: il. Uberaba, 2009.

13	Instituto dos Cegos do Brasil Central-ICBC*	1942
14	Externato São José*	1947
15	Lar Espírita de Uberaba*	1949
16	Preventório p/ abrigar filhas de leprosos	1953
17	OASIS – Organização dos amigos solidários à infância, adolescência e saúde.	1955
18	Hospital do Pênfigo – instalado no Asilo São Vicente de Paulo*	1959
19	SUPAM- Soc. Uberabense de Proteção e Amparo aos Menores*	1959

Fonte: BILHARINHO, (2009 e 2010); SOUZA (2018).

\*Instituições com finalidade filantrópica que implantaram a educação escolar.

Os dados contidos no Quadro 08 comprovam que essas instituições eram particulares com fins sociais, algumas delas públicas, outras de caráter laico vinculadas a diferentes credos, ou religião. Algumas delas destinaram a atender crianças (meninos e meninas) pobres e órfãs, adultos de ambos os sexos, idosos em situação de miserabilidade, sendo em alguns casos pessoas com doenças contagiosas. A maioria funcionou durante muitos anos na modalidade de internato.

Dessas instituições, conforme estudo de Souza (2018, p. 156), algumas, principalmente as que acolheram crianças, instalaram a educação primária e formação para o trabalho na lavoura. Enquanto outras atuaram na escolarização e formação profissional dos deficientes ou doentes com condições de trabalho, como foi o caso do Instituto dos Cegos do Brasil Central – ICBC, que instalou a educação escolar (LEÃO JÚNIOR, 2015) e o Hospital do Pênfigo, conforme constará nesse estudo. A grande maioria encerrou suas atividades, mas outras mudaram a modalidade de atendimento e a denominação permanecendo em funcionamento até a presente data.

Nesse contexto, compreende-se que a pobreza<sup>74</sup> não foi vista como questão social, mas sim, como uma disfunção dos indivíduos, por isso, os mendigos foram encaminhados à

<sup>74</sup> Nesse período, final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a compreensão de pobreza estava aliada ao predomínio do pensamento liberal em que o indivíduo era responsabilizado pela sua condição de vida. Dessa forma, a ela caberia assegurar sua proteção. “A pobreza é concebida, portanto como uma disfunção individual, atribuída à ausência de disposição física, de iniciativa, de sorte, de aptidão para atuação na sociedade” (SOUZA, 1999, p. 86). Segundo a autora a concepção de pobreza se apresenta de variadas formas e está relacionada ao contexto histórico e cultural específico. Assim, nesse período histórico, a pobreza é compreendida como problema social a partir de critérios econômicos, de cálculos comparativos de renda e posse de recursos. Cf. SOUZA, Maria do Socorro Alves. **A pobreza como representação**: o que faz um agente social ser considerado pobre no Programa Comunidade Solidária, 1999. Dissertação (mestrado em Política Pública). Departamento de Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, 1999.

Entretanto para Machado, (2015, p. 8), a pobreza não está ligada somente à satisfação das necessidades e afirma que “para além da questão das necessidades materiais, em que as mesmas ficam por satisfazer [...] pode também ser vista considerando o estado existencial, que embora compreendendo as carências primárias se associa com outros argumentos de ordem social, cultural, entre outros, influenciando a relação que o pobre tem com o restante da sociedade”. Cf. MACHADO, L.V. **Pobreza comum, vala partilhada**: a pobreza coimbrã através dos

internação em instituições asilares. Dessa forma, esses espaços foram necessários à sociedade burguesa, enquanto dispositivos que intensificam a função da medicina social, aliar a pobreza à vagabundagem e indigência como visto anteriormente ou à saúde/doença. Segundo Sposati (2007, p. 42):

[...] os pobres eram considerados como grupos especiais, párias da sociedade, frágeis ou doentes. A assistência se mesclava com as necessidades de saúde, caracterizando o que se poderia chamar de binômio de ajuda médico-social. Isto irá se refletir na própria constituição dos organismos prestadores de serviços assistenciais, que manifestarão as duas faces: a assistência à saúde e a assistência social. O resgate da história dos órgãos estatais de promoção, bem-estar, assistência social, traz, via de regra, esta trajetória inicial unificada.

Diante dessa afirmativa e ao analisar o Quadro 08, pode-se destacar que, nas primeiras décadas, foram criados hospitais – muitos deles com subsídios públicos – sanatórios, vilas, asilos para acolhimento dos vitimados por doenças infectocontagiosas como hanseníase, tuberculose e doença do Pênfigo Foliáceo. Em alguns casos, como o Pênfigo, só mais tarde foi descoberto como não contagioso, mas mediante a forma da manifestação da doença, durante muitos anos, foi motivo de repulsão da sociedade, necessitando da criação de um espaço específico para seu isolamento.

Outros espaços foram criados para atender aos doentes de câncer, doentes mentais e pessoas abandonadas que mendigavam pela cidade. A instituição de atendimento ao deficiente visual criada em 1942, na cidade de Uberaba, também nasceu com o propósito de prestar assistência à saúde/doença, e principalmente para o recolhimento desses indivíduos, muito deles pobres que viviam na mendicância pelas ruas. (LEÃO JÚNIOR, 2015).

Esse movimento de higienização, respaldado pela criação das instituições assistenciais, marcou a organização da cidade como espaço urbano moderno. E teve na organização da educação escolar uma forte aliada através da ampliação das instituições escolares, também como espaço de controle higiênico. Esse processo da educação escolar, que se desenvolveu fortemente até meados do século XX, atribuiu à criação das instituições

---

registros de enterramento na vala geral do cemitério da conchada. (1871-1890), 2015. 295 p. Dissertação (mestrado em História). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Na situação de pobreza, segundo Geremek (1999, p. 213-220), está presente “um estado de debilidade de carência, de insuficiência, de privação relativamente àquilo que era considerado como o modo de viver mais em geral numa dada sociedade, ou seja, relativamente a referências cronológicas e geográficas bem precisas. O termo exprime também determinados sentimentos e atitudes: a compaixão, o medo, o desprezo, a piedade”. Cf. GEREMEK, B. Pobreza. **Enciclopédia. Einaudi**, vol.38. Sociedade e civilização. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1999, p. 213-220.

escolares a possibilidade da ampliação dos ideais da “escola produzida como a instituição capaz não apenas de instruir e educar a infância e a juventude, mas de produzir um país ordeiro, progressista e civilizado” (FARIA FILHO, 2002, p.24).

Dessa forma, essa organização escolar aconteceu paralelamente, compondo um quadro na produção de espaços organizados, a fim de atender outro público selecionado, sendo que nele se encontram as limitações e entraves na sua efetivação. Os dados coletados a seguir revelam a implantação das escolas em Uberaba demonstrando todos os níveis escolares público e privado entre primário, técnico, secundário e nível superior até meados do século XX.

### **3.5 As instituições escolares e o desafio da escolarização**

A cidade de Uberaba acompanhou o processo de organização da educação nacional e do estado de Minas Gerais. Já na Primeira República, os modelos educacionais, propostos em nível nacional e estadual, foram instalados nos municípios e seguiram os padrões conforme o pensamento hegemônico no campo político e ideológico. A educação escolar e a construção das instituições escolares receberam o reflexo das condições sociais e políticas do país, e conseqüentemente no município, enquanto campo de efetivação do processo educativo, cujo objetivo era “[...] a formação do cidadão, a educação cívica e patriótica do indivíduo, que tem um caráter essencialmente popular, elementar, primário [...]” (LUZURIAGA, 1950, p.10). Esses propósitos trouxeram consigo a ideia existente da formação do cidadão e do homem público, um novo sujeito civilizado que seria construído pela escolarização na construção do projeto de modernidade.

Essa trajetória do ensino na cidade de Uberaba foi marcada pela instalação das primeiras instituições escolares<sup>75</sup>, as quais ofereceram o ensino primário e secundário. Na sua maioria, eram escolas particulares, confessionais da Igreja Católica e tiveram curta duração. Segundo Muniz (2003, p. 180), apesar do empenho em alfabetizar meninos e meninas, essas escolas sobreviveram “[...] no máximo uma década. Pela frágil estrutura financeira, falta de

---

<sup>75</sup> A instalação das primeiras escolas data de 1815, com a criação da Primeira Escola Profa. Eufrásia G. Pimenta – educação no lar que ensinava ler, escrever, tecer e bordar. Depois seguem outras de educação básica e secundária como: Primeira escola Secundária (originou o Colégio Marista – 1854); Segunda Escola Secundária de Uberaba (Colégio Des Gennettes -particular- leiga – 1859; Colégio Piedade – Rua do Carmo (particular-confessional- 1878); Escola Normal Oficial (particular- 1881); Colégio Nossa Senhora das Dores ( inaugurado 1885 - particular-confessional-interanto e externato feminino até 1973); Colégio Uberabense ( particular primário e secundário – 1889); Seminário Episcopal Santa Cruz ( seminário e externato-1896); Colégio Maria Izabel ( particular -1899).

pessoal qualificado, dificuldade de caixa para a manutenção e reparo de prédios [...]”, apesar de atenderem um grande número de alunos, não conseguiram atender à demanda exigida pelas famílias que podiam pagar pela educação. Os dados revelam que apenas dois desses colégios, o Nossa Senhora das Dores e o Marista Diocesano, os quais marcaram a escolarização da elite, oriundas de famílias tradicionais (WIRTH, 1982), que se mantêm em funcionamento até a presente data. Quanto ao curso superior apenas uma escola foi implantada nesse período, o Instituto Zootécnico<sup>76</sup>, destinado à formação do trabalho no campo e na pecuária.

Uberaba adentrou o século XX com predominância na instalação de escolas particulares nas modalidades leigas ou confessionais, que atuaram em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino médio e superior, sendo que esses níveis sofreram com a ausência do Estado. Mediante essa lacuna, o espaço foi absorvido pela iniciativa privada que demarcou um processo conflituoso na organização da educação entre o público e privado, que perdura todo o início do século, sendo acirrado em meados do século XX (SAVIANI, 2013, p. 288). O Quadro 09 apresenta essa realidade no município de Uberaba-MG.

Quadro 09 - Instituições escolares particulares e/ou leigas e confessionais criadas em Uberaba/MG – 1903-1960.

Ano	Escola	Modalidade
1903	Colégio Marista	Particular – confessional
1924	Escola Técnica do Comércio	Particular – técnica
1926	Escola de Farmácia e Odontologia	Particular – superior
1927	Liceu de Artes e Ofício	Particular – leiga
1928	Colégio Souza Novais	Particular – leiga
1933	Faculdade de Direito	Particular – superior
1938	Externato Santa Catarina	Primário e religioso
1940	Liceu Triângulo Mineiro	Particular – leiga
1943	Instituto Superior de Cultura	Particular
1943	Escola Técnica de Comércio do Triângulo	Secundário
1947	Externato Cristo Rei	Primário e admissão e normal
1948	Faculdade de Odontologia do triângulo Mineiro	Particular – superior
1948	Escola de Enfermagem Frei Eugênio	Confessional – técnica
1949	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras São Tomaz de Aquino.	Particular – superior
1950	Sociedade de Educação do Triângulo Mineiro – Uniube	Particular – superior
1953	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro	Particular – superior
1954	Colégio Dr. José Ferreira – Campanha Escolas da Comunidade	Particular – leiga
1956	Colégio São Tarcísio	Particular – leiga

Fonte: Bilharinho (2009-2010).

<sup>76</sup> O Instituto Zootécnico marcou a instalação da educação superior no interior do Brasil, inaugurado em 1895 com a proposta de “formar profissionais cientificamente preparados para orientar a produção pecuária”. Manteve-se em funcionamento de 1892 a 1912, formando uma única turma de 19 alunos, sendo que apenas oito receberam o diploma de engenheiro agrônomo até o encerramento de suas atividades. Cf. MACHADO, Sonaly Pereira de Souza. **História do Instituto Zootécnico de Uberaba:** uma instituição de educação rural superior (1892-1912). Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal de Uberlândia, 2009, p.110..

Nessa organização escolar predominou a educação nos liceus, escolas técnicas, cursos de ensino superior, internatos, escola normal, sendo significativo o número de instituições escolares particulares e confessionais. Também havia escolas isoladas mantidas pelo Poder Público na zona rural. Algumas delas permanecem até hoje em pleno funcionamento. Outras, segundo levantamento de Melo (2002) e Souza (2012), encerraram suas atividades em curto espaço de tempo. Esse investimento no ensino particular assumiu grande relevância nos cursos superiores, espaço esse que estava sob a responsabilidade da União. É possível observar que o ensino primário<sup>77</sup> aparece em poucas instituições escolares apontadas no Quadro 09, as quais surgiram no início do século XX, com o predomínio do sistema público e a partir da compreensão do contexto educacional a seguir.

Na Era Republicana, as preocupações com a instrução primária tornaram-se acirradas como foco primordial. Nesse contexto, todo o interesse foi no sentido de reduzir o analfabetismo e aproximar o Brasil do mundo civilizado, sendo que essa consolidação do regime republicano dependia da participação política dos indivíduos nas eleições diretas, o que exigia um mínimo de instrução (RIBEIRO, 2003).

A partir de um modelo descentralizado de educação, os Estados assumiram a propagação da instrução primária, capacitando a massa trabalhadora para essa finalidade. Afirmar Carvalho (2012, p.221) que, naquele momento, “[...] ela precisava ser produtiva, e isso exigia qualificá-la, adequá-la às necessidades dos novos tempos”. Dessa forma, em Minas gerais especificamente, a organização da educação se pautou em três questões defendidas pelo empresário João Pinheiro<sup>78</sup> que, em 1906, através da Lei 439 de 28/09/1906 (MINAS GERAIS, 1906) implantou a “Reforma João Pinheiro”, sendo elas: “o conceito – elitista, determinista e partilhado por intelectuais – de massa popular, a ideia de produtividade fabril aplicada à educação primária e a formação de quem conduziria a missão da escola, tida como sacerdotal”.

A fim de alcançar essa proposta, a Reforma (MINAS GERAIS, 1906) se baseou em quatro pilares: incentivo à iniciativa particular como estímulo ao combate a ignorância e

---

<sup>77</sup> Foi possível constatar através dos estudos de Souza (2012) que as escolas de educação básica (primário), na sua maioria particulares que foram fechadas em pouco tempo, tiveram uma participação relevante, demonstrando em seus dados, atendimento a um número significativo de alunos como ex.: Escola Santo Antônio matriculou anualmente de 80 a 90 alunos (as) no curso primário; a Escola Municipal Guerra Junqueira atendeu aproximadamente 390 alunos; o Externato Santa Catarina matriculou em instrução primária e religiosa 100 alunos e o Externato Cristo Rei embasado na pedagogia católica ofereceu formação para quase 280 alunos. Cf. SOUZA, Marilsa Aparecida Alberto Assis. **Da visibilidade dos grupos escolares à simplicidade das escolas isoladas ou reunidas: o ensino primário em Uberaba/MG nos anos 1920 a 1940.** IX Seminário nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. UFP, João Pessoa, 2012, p. 48.

<sup>78</sup> João Pinheiro Silva, empresário na cidade de Caeté, foi presidente de Minas Gerais em dois períodos: de 11/2 a 23/7/1890; de 7/9/1906 a 25/10/1908, data de sua morte, antes de terminar seu segundo mandato.

o analfabetismo, sendo o ensino primário livre a iniciativas particulares e associações; a criação dos grupos escolares a partir do modelo paulista criado na década anterior; investimento na formação docente através das escolas normais destinadas à formação da mulher como professoras para o ensino primário e, por último, o pensamento voltado para a ideia de produtividade que se tratava da frequência e quantidade de alunos por turma, cuja exigência era de 20 por turma, ou seja, a escola era fechada quando não atingia esse número. Segundo a análise de Carvalho (2012), os investimentos estavam condicionados à quantidade de alunos atendidos. Nesse contexto, apesar do incentivo de escolarização da população pobre, a obrigatoriedade do ensino não era determinada.

Os grupos escolares foram criados em todo o estado de Minas Gerais. Gonçalves (2011, p. 114), ao analisar a instalação desse modelo escolar, afirma que foi “[...] provavelmente a iniciativa concreta mais marcante no campo educacional, iniciada ainda no século XIX” no país. Veiga (2007) considera que tal feito faz parte da preocupação com a evolução, organização e o planejamento das cidades, como espaço organizado, higienizado, e que sua criação se estruturava, obedecendo padrões arquitetônicos preestabelecidos, refletindo princípios de civilização da modernidade. Dessa forma foi disseminado um novo olhar sobre a escola, que passou a ter um papel fundamental na proposta do processo de urbanização com a finalidade de construir novos hábitos de saúde e higiene.

Apesar da proposta de criação dos grupos escolares, outros modelos permaneceram como alternativas de escolarização. Conforme consta no Art. 3º da Lei 437/1906 (MINAS GERAIS, 1906) foram mantidas as escolas isoladas e escolas anexas às escolas normais, com o ensino gratuito, o que demonstra que o número de grupos escolares construídos não seria suficiente para atender à demanda existente.

Dando continuidade ao período reformista em Minas Gerais, em um período que a educação popular ganhou caráter político em decorrência do pensamento nacionalista que se instalou após a Primeira Guerra Mundial, dentre outras ações na educação, o governo mineiro<sup>79</sup> convocou para assumir o cargo de Secretário do Interior Francisco Campos<sup>80</sup>, que

---

<sup>79</sup>A presidência de Minas Gerais foi assumida pelo bacharel em direito formado pela Faculdade de Direito de São Paulo Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, responsável pela “[...] fundação da Universidade de Minas Gerais (Lei nº 956, de 07/09/1927); a extensão do ensino primário de médio, mediante a construção de uma rede de novos prédios escolares e a aquisição de modernos aparelhos e materiais pedagógicos” (ANDRADA, 1889-1991, p. 34).

<sup>80</sup>Francisco Luís da Silva Campos, “advogado e jurista formo-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em 1919, iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais na legenda do Partido Republicano Mineiro (PRM). Dois anos depois, chegou à Câmara Federal, reelegendo-se em 1924. Em 1926, com a posse de Antônio Carlos no governo de Minas Gerais, assumiu a secretaria do Interior daquele estado. Utilizando-se muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma

assumiu a reforma do ensino público em Minas Gerais, a qual se tornou a mais significativa naquela década.

A reforma denominada de Reforma Francisco Campos foi oficializada através do Decreto 7.970, de 15 de outubro de 1927 (MINAS GERAIS, 1927), abarcou o ensino primário, o técnico profissional e o curso normal, sobre os parâmetros de que a função da educação era a reconstrução nacional, em que a escola tinha a missão de transformar a sociedade, e para isso, as mudanças deveriam abranger tanto o ensino primário quanto a capacitação de professores. Sobre o significado dessa reforma naquele contexto, Vidal (2005, p. 33) contextualiza a realidade da educação brasileira na época,

A reforma caracterizava os esforços anteriores em termos educativos como sem sucesso, descrevendo como caótico o quadro educacional brasileiro. Falta de materiais, a inconsistência dos métodos, a inadequação das instalações e a ineficiência do ensino clamada pelos altos índices de analfabetismo (em torno de 80%) eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira.

De certa forma, o ideário reformista instalado nesse início do século refletiu na organização escolar dos municípios mineiros, a partir de 1909, com a instalação dos grupos escolares. Os dados alteraram em relação à organização das escolas públicas nesse período: total de 39 escolas públicas e 07 escolas privadas na região do Triângulo Mineiro. Somente a partir de 1940 que houve aumento na abertura de escolas públicas, e uma redução na abertura de escolas privadas (GATTI JR, 1997, p. 5-28).

Em consonância com as reformas implantadas em Minas Gerais, em Uberaba, a criação do primeiro Grupo Escolar foi em 1909, denominado de Grupo Brasil, que teve grande relevância na cidade e, em pouco tempo, tornou-se insuficiente para atender à demanda.

[...] Temos aqui um grupo escolar, que vive transbordando de alunos. Os que se podem matricular, muito bem. Os que sobram, ou os que desanimados não veem procurar o grupo, esses que se fomentem. Assim, pode-se afirmar que o grupo escolar local é apenas uma prova dolorosa de que imediatamente necessitamos de outro grupo, maior que o actual, e funcionando em dois turnos [...] (FERREIRA, 1928, p. 155).

Enquanto isso, relatórios elaborados pela inspetoria de ensino de 1930 a 1932, conforme estudos de Souza (2012, p. 77-84), defenderam que – apesar de ainda ter muito por fazer no campo da educação, em decorrência do aumento da população – “a Prefeitura não

tem poupado esforços no sentido de difundir por todos os núcleos de povoação do município a instrução primária [...]”. Nesse sentido, esses relatórios apontaram, além da ampliação na formação de professores e investimentos na compra de materiais de consumo, o número de escolas subsidiadas pelo Poder Público Municipal, sendo: 05 escolas urbanas; 03 escolas suburbanas; 20 escolas rurais e 05 escolas distritais, além de 02 escolas com cursos noturnos<sup>81</sup>; 05 cursos noturnos anexos às Escolas Urbanas e 02 Escolas subvencionadas. Esses dados demonstravam que, em uma população com 36.873 habitantes (distritos e povoados), essas escolas municipais atendiam 3.684 alunos ao final de 1932. Mediante essa realidade, a preocupação com a instrução pública primária foi assunto de relevância levando a afirmação, no relatório anterior a essa data, que a população em idade escolar aumentava e com isso demandaria mais investimentos. Em seus estudos, Souza (2012, p.85), transcreve:

A instrução primária, apesar do que já se tem feito, ainda está a merecer do governo municipal desvelada assistência, pois a população em idade escolar de Uberaba atinge atualmente a algarismo que reclamam a atenção do poder público (Relatório da Prefeitura de Uberaba, 1º semestre de 1931).

Na realidade, os dados do município de Uberaba demonstraram no período, segundo estudo de Souza (2012, p. 85), que esses investimentos na criação e manutenção das escolas pela prefeitura “[...] minimizaram, à medida do possível, a falta de maiores investimentos do poder público estadual na educação primária”, sendo que naquele momento, principalmente em Uberaba funcionava apenas um grupo escolar mantido pelo estado, e como a maioria dos estados brasileiros até meados do século XX “[...] a difusão da instrução primária ocorreu não pelo concurso dos grupos, mas mediante a expansão das escolas isoladas e de outras instituições como as escolas reunidas” (SOUZA, 2008, p. 284).

Conclui-se que a reforma estadual proposta, no início do século, com a criação dos grupos escolares, não atendeu às demandas da cidade, exigindo que o município assumisse a implantação da instrução pública, muitas vezes mantendo o modelo de organização escolar pelo quais os grupos escolares nasceram. A insuficiência de escolas pode ser justificada pelo

---

<sup>81</sup> A Constituição Brasileira promulgada em 1934 afirmava no artigo 150, parágrafo único: a) “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. Cf. BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em: 15 mar. 2018. Dessa forma conclui-se que os dados abrangem não apenas às crianças, podendo ser considerada a procura de adultos nos cursos noturnos. Há, nesse momento, uma preocupação com a alfabetização também de jovens e adultos no final da Primeira República. O objetivo era estimular o nacionalismo, com isso, a redução do analfabetismo era essencial para o progresso industrial sendo ele o causador da situação econômica do país e não resultado dela.

aumento da população urbana<sup>82</sup> nesse período, em decorrência do deslocamento do meio rural para as cidades, e a urgência que a sociedade expressava sobre a necessidade de sanar a ignorância com a construção de escolas, fato esse revelado pelos jornais, principalmente na cidade de Uberaba.

O resultado do aumento da população urbana desencadeou uma maior procura por matrículas nas escolas, contudo o problema da instrução não estava resolvido. A deficiência de escolas e a conseqüente falta de vagas deixavam muitas crianças privadas do ensino escolar. O texto jornalístico revela:

Todos os estabelecimentos de ensino da cidade tiveram a sua matrícula, no corrente ano, consideravelmente aumentadas. Os alunos, em grandes grupos, bateram às portas das escolas, pedindo as águas lustrais da instrução e, pelo que se nota, muitos deles ficaram privados de satisfação ao seu ensejo [...] O Grupo Escolar Brasil, o único estabelecimento primário de ensino estadual que possuímos para uma população de 30.000 habitantes citadinos, em 1936, teve a sua matrícula elevada a 600 alunos. No corrente ano, esse número foi de 615 (LAVOURA E COMÉRCIO, 1937, s/d).

Em alguns momentos, a deficiência da oferta da educação foi considerada culpada por problemas sociais graves e refletia a realidade brasileira que, durante um longo período, segundo Paiva (2003, p.131), apoiava-se “[...] numa visão deformada da realidade social, na qual a educação aparece como causa de todos os problemas [...]”. O alto índice de analfabetismo<sup>83</sup> foi considerado motivo de vergonha, sendo apontado nos jornais locais como

---

<sup>82</sup> A população urbana de Uberaba/MG alcançou um aumento significativo. Os dados apontam que, em 1940, a população urbana era de 31.259, a rural 28.725 no total de 58.984 habitantes, enquanto que em 1950 essa população urbana passa para 42.725, sendo que a população rural cai para 26.954 no total de 69.679 habitantes.

<sup>83</sup> Esse período foi marcado no país pelas campanhas contra o analfabetismo. Sob o comando de Getúlio Vargas e Francisco Campos foi deflagrada em 15 de agosto de 1932 por meio do Decreto nº 21.731 a campanha contra o analfabetismo, denominada de Cruzada nacional de Educação, com o objetivo de “lutar para apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo, que degrada e avilta o Brasil”. Segundo Paiva (2013, p. 125) o problema do analfabetismo se pautava pelo menos em dois problemas a insuficiência e a precariedade das escolas por não atenderem o número suficiente de pessoas que demandavam de alfabetização, segundo o autor “[...] apesar do auxílio da União aos Estados para a difusão da instrução popular só se ter efetivado no final do período, a expansão dos sistemas estaduais através do esforço local pode ser observada”. Segundo Lourenço Filho (1940), a matrícula nos Estados crescera bastante nos últimos anos da primeira e triplicara durante a Segunda República. No período de 1927 a 1931 observa-se, para um crescimento populacional de 8%, um aumento da matrícula de 15%; no período de 1932-1936, para igual crescimento percentual da população, houve um crescimento das matrículas superior a 30%. Entretanto, a elevação das matrículas não eliminava a precariedade do atendimento quantitativo: em 1937, com uma população escolar de mais 7.000.000 (entre 7 e 12 anos) o atendimento ia pouco além dos 2.600.000 crianças, correspondendo a pouco ligeiramente, em virtude do apelo aos interventores para favorecerem a difusão do ensino primário”. Cf. LOURENÇO FILHO. **Alguns aspectos da educação primária**. Revista brasileira de estatística, Rio de Janeiro, out.-dez. 1940, n. 4, p. 649-664.

“o problema de todos os problemas brasileiros”. A falta de instrução era consequência da inexistência de escolas, e conseqüentemente resultava no aumento de “meninos vadios” perambulando pelas ruas da cidade. Segundo a nota da imprensa, essa situação estava em dissonância com o regulamento das escolas municipais (Código de Postura de 1927) da cidade que, apesar de exigir a obrigação dos pais em matricularem seus filhos na escola, não disponibilizava vagas suficientes para atenderem à demanda (LAVOURA E COMÉRCIO, 1937, s/d).

Apesar da sociedade local considerar que houve um crescimento da cidade, no campo econômico, político e urbano, destacava sempre muitos problemas sociais e estruturais que demandavam solução. Em matéria jornalística, o autor conclama ao poder público, em nome do povo, o lema: “[...] encurtar as distâncias na terra e alargar os horizontes da inteligência. Estradas e Escolas. Eis, ao nosso ver, as pedras angulares, as colunas que sustentarão o edifício que ireis construir (CORREIO CATÓLICO, 1945, p. 02).

O mesmo jornal, no ano seguinte, fez uma crítica à ausência de investimentos, dando destaque aos interesses comerciais que não contribuía com a formação intelectual dos cidadãos, e atribuiu culpa a “pessoas, oficiais” as quais se revestem de “benfeitoras da instrução pública” enquanto na verdade reproduzem a ignorância da “instrução”. A matéria detalhou a situação da falta de instrução existente na cidade, destacando o desprezo com que era tratada a escolarização, e se referiu como sendo um dos problemas sociais mais graves naquele momento:

Temos numerosos problemas sociais, entre muitos avulta com aparência ameaçadora o pauperismo intelectual. A fonte intelectual não é menos calamitosa. É acabrunhador ver inteligências rudes, fechadas, curtas, sem agilidade. Parece que o espírito se enclausura em si mesmo e adormece. [...] A falta de instrução é uma doença. A instrução entre nós é pano de amostra, um pequeno retalho [...] Não entendo porque tantos cassinos, casas de jogos onde rolem montes de dinheiro e nos faltam casas de educação, onde rolem, pelo menos, migalhas às inteligências infantis. Além de não compreender porque pessoas, oficiais como se fossem benfeitoras da instrução pública, quando são, na verdade, benfeitores da ignorância pública... (CORREIO CATÓLICO, 1946, s/d).

Apesar dos ideais educacionais presentes no projeto modernizador, a organização escolar primária não apareceu como uma das primeiras preocupações do poder público e despertou reclamações por parte da população. Na realidade, os investimentos na busca de soluções foram lentos e envolveram questões políticas e administrativas que dificultaram a

---

solução. Conforme estudos de Souza (2012, p. 96), o segundo grupo a ser aprovado para se instalar em Uberaba, o “Grupo Escolar Minas Gerais”, somente foi inaugurado “após permanecer por dezessete anos sem atender a finalidades educativas para as quais fora construído, sendo oficializado no dia 1º de julho de 1944”. A construção dele foi iniciada em 1927 e durante todo esse período foi utilizado para a instalação do 4º Batalhão em condição provisória até à construção da sede própria dele.

Considerando que Uberaba tem sua origem econômica pautada na agricultura e na pecuária, em 1940, a cidade se inseriu no discurso da ordem e progresso, acompanhado dos discursos higienistas. Esse contexto apresentou algumas benfeitorias no aspecto urbanístico e ampliação das condições de saneamento básico, como resposta ao projeto de urbanização instalado no país.

Entretanto, apesar de algumas atividades industriais terem se instalado na cidade, a população manteve suas atividades de trabalho ligadas aos trabalhos domésticos, à agricultura e à pecuária. Nessa década, que antecede os anos de 1950, o recenseamento geral apontou dados que correspondem ao número de habitantes, às atividades de trabalho e à instrução. Os dados revelam que a cidade tinha 58.984 habitantes, desses 27.959 sabiam ler e escrever, e outros 22.538 não sabiam ler nem escrever. Os leitores apresentavam uma escolarização de cinco anos ou mais. Do total de habitantes, 30.149 exerciam atividades de trabalho de agricultura, pecuária e atividades domésticas, sendo que uma pequena parte estudava (SOUZA, 2012a). O número de pessoas nessas atividades foi significativo, considerando que elas não exigiam muita formação escolar; e quase metade da população não tinha a instrução básica, ou seja, eram analfabetas.

Essa situação do alto índice de analfabetismo não foi atribuída apenas à falta de escolas; à falta de manutenção e conservação dos espaços escolares existentes. São fatos relatados pela mídia local, dados esses, que permaneceram no final da década de 1950. O jornal local fez uma referência comparativa à realidade da educação divulgada pelos jornais de São Paulo, apontando “[...] o desprestígio cada vez maior por parte das autoridades em relação ao ensino primário [...]” e, logo em seguida, na mesma matéria, destacou a precariedade das condições das escolas de Uberaba, principalmente pela falta de ação por parte do poder público. O texto publicado pelo jornal *Lavoura e Comércio* (15/02/1958) afirmou:

Em Minas, particularmente em Uberaba a situação é precária: edifícios antiquados, salas superlotadas e crianças em idade escolar impossibilitadas de estudar por falta de lugares. Essa triste realidade acontece na terceira cidade de Minas. Apesar da iniciativa privada haver buscado “suprir” a

ausência de providência dos poderes públicos, o panorama geral em Uberaba é precário, tanto no ensino primário, como no secundário...

Explicitamente, a matéria jornalística teceu uma crítica ao setor público e enalteceu a iniciativa do setor privado na criação de escolas naquele período. Isso é confirmado no Quadro 09, no qual consta um número significativo de escolas particulares e, entre elas, as maiores e mais renomadas do país.

Já com o Quadro 10 é possível uma análise detalhada da criação de escolas primárias (grupos escolares) e urbanas no município, instaladas nas cinco primeiras décadas do século XX. Além das escolas criadas pelo governo do estado, ou seja, públicas, o Quadro 10 mostra as escolas instaladas no interior de instituições filantrópicas, cuja função foi oferecer o ensino primário no modelo escola anexa (estado) aos deficientes cegos e surdos. São dados sobre o início da educação especial em Uberaba, registrando mais uma demanda educacional que marcou o cenário da política educacional brasileira (MAZZOTA, 2011). A inclusão das escolas especiais no Quadro 10 se justifica pelo fato de ser um modelo de educação que teve um significado social relevante e sua instalação possibilitou o acesso à formação básica de um grupo não absorvido pelas escolas existentes.

Quadro 10 - Instituições públicas estaduais de ensino primário e ginásial e instituições filantrópicas de ensino especial primário, criadas no município até meados do século XX.

Ano	Escola	Tipo	Modalidade
1906	Grupo Escolar Brasil	Pública	Ensino primário
1942	Escola anexa Instituto dos Cegos do Brasil Central – Grupo Brasil	Filantrópica/especial	Instrução primária de cegos
1944	Grupo Escolar Minas Gerais	Pública	Ensino primário
1946	Grupo Escolar Uberaba	Pública	Ensino primário
1948	Escola Normal de Uberaba – E.E. Castelo Branco	Pública	Ginásial/curso de formação/ classes anexas
1948	Grupo Escolar América	Pública	Ensino primário
1949	Escola Estadual Profª Corina de Oliveira	Pública	Primário/ginásial
1950	Grupo Escolar Professor Chaves	Pública	Ensino primário
1950	Grupo Escolar Dom Eduardo	Pública	Ensino primário
1957	Escola para Surdos Dulce de Oliveira	Filantrópica/especial	Instrução primária de surdos

Fonte: SOUZA, 2012; LEÃO JUNIOR, 2013.

É possível observar que a proposta de criação do modelo grupo escolar – como uma forma de expansão da instrução primária considerada fundamental para a consolidação das ideias republicanas – não se efetivou de forma resolutiva em Uberaba, haja vista, que, no período de mais de trinta anos, a cidade contou com apenas um grupo escolar em funcionamento. O que de certa forma justifica os anseios expressos pela população, através

de jornais, pela ampliação do número de escolas na cidade e reforça os altos números de analfabetismo. Apesar da ampliação do número dessas escolas ao final da década de 1950 com a construção de seis escolas, a nota do jornal, em 1958, demonstra que não foi suficiente para atender à demanda existente na cidade.

A educação escolar até esse período ficou sob a responsabilidade das pequenas escolas do município (escolas isoladas), as quais foram precárias e insuficientes para atender à demanda da população, sendo que as escolas particulares foram destinadas a um público restrito de uma classe mais abastada da sociedade; na sua grande maioria, eram confessionais particulares.

Dessa forma, sem a ampliação do número dos grupos escolares e com a incapacidade de atendimento pelas escolas existentes, a situação apresentada confirma o “panorama precário” da educação na cidade, incansavelmente noticiado pela imprensa local, além do que, essa realidade contrariava a legislação nacional, ou seja, a Lei Orgânica do Ensino Primário, que determinava no Art. 41: “O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos [...]” (BRASIL, 1946). Ao mesmo tempo em que o poder público determinou a obrigatoriedade da matrícula e a frequência escolar, ele não ofereceu as condições mínimas para a efetivação desse acesso, não havendo vagas nas escolas públicas. De certa forma, o Estado assumia essa situação da permanência de um grande percentual da população analfabeta que, naquele momento, representava no país 60% de crianças em idade escolar fora da escola (SOUZA, 2012).

Com o número de escola reduzido, conseqüentemente a falta de vagas feriu o princípio da “obrigatoriedade” e “direito de todos”, sendo que o Estado não cumpriu seu compromisso em oferecer o espaço adequado para essa escolarização e os pais se desresponsabilizam de matricularem seus filhos apesar da lei prever punição aos que não efetuassem matrícula.

Em dissonância com o assertivo da Lei Orgânica do Ensino Primário quanto à exigência da matrícula, os documentos encontrados que tratam da regulamentação da educação demonstram que, além do número reduzido de escolas, o processo de democratização da escolarização pensado no ideário civilizador ficou comprometido com a instalação de critérios de seleção para o acesso das camadas mais populares, que resultaram em mecanismos de discriminação e exclusão.

Nesse contexto, em Minas Gerais foi publicada a Lei nº 2.610 (MINAS GERAIS, 1962) que contém o Código do Ensino Primário no Estado. Ao tratar da obrigatoriedade,

cria, no art. 97, um parágrafo único em que exime em alguns casos da efetivação dessa matrícula sendo um deles: “I – a falta de escola pública num círculo de raio de 3 (três) quilômetros”, ou seja, mediante o número reduzido de escolas e a localização mais central destas, deixavam a margem desse acesso um grande número de pessoas. Ao tratar da normatização de quem deveria se matricular de acordo com idade, nível escolar etc., define sob o título “É vedada a matrícula:” quanto ao impedimento da realização da matrícula sendo determinante para a compreensão dos aspectos de discriminação e exclusão desse acesso à educação, pelo próprio Estado. Tal fato possibilita a compreensão de que a causa da não inserção escolar na cidade não pode ser justificada apenas pela falta de escolas. A lei mineira define no Artigo 91:

É vedada a matrícula: I – aos que apresentarem defeitos físicos ou psíquicos que os impeça de frequentar a escola; II – aos portadores de doença contagiosa ou repulsiva. Parágrafo único – Serão matriculados em estabelecimento ou classe de ensino especializado, sempre que possível, os menores de que trata o item I deste artigo (MINAS GERAIS, 1962).

Esse excerto da Lei define, com clareza, o caráter discriminatório da escolarização, sendo que impossibilita por completo a inserção escolar de “portadores de doença contagiosa ou repulsiva”. Nesse caso, enquadra-se perfeitamente à realidade da demanda presente no Hospital do Pênfigo, que justificou, inclusive, a abertura da escola, conforme será desenvolvido no próximo capítulo. A Lei ratificava o impedimento à matrícula escolar no caso desses doentes e não deixa uma abertura ou condição específica para esse acesso. Tanto que, mesmo com o aumento do número de escolas na cidade e no bairro que circunda a instituição, durante 25 anos, o número de alunos na Escola do Hospital do Pênfigo aumentou significativamente chegando atender, nesse período, 1.308 alunos<sup>84</sup>, apesar da condição de marginalidade a qual foi colocada na cidade de Uberaba.

---

<sup>84</sup>Esse número é resultado das análises documentais do acervo localizado no arquivo da Escola do Hospital do Pênfigo – salas anexas ao Colégio Dr. José Ferreira. Foram analisadas 1.311 pastas individuais dos alunos matriculados e frequentes no período do recorte da pesquisa, 1959-1985, as quais serão detalhadamente analisadas em capítulo posterior.

## 4 O HOSPITAL DO PÊNFIGO : CRIAÇÃO E O SURGIMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR

### 4.1 Doença do Pênfigo: questão de saúde e/ou caridade?

Os doentes acometidos pela doença do pênfigo têm caráter essencial para a compreensão desta tese, considerando que é sobre eles que tratará este estudo. Assim, suas histórias e demandas se constituem um conjunto histórico, econômico e social, que envolvem aspectos estruturais, filosóficos e sociológicos em que a condição de marginalidade acaba por determinar as ações ou não, tanto do poder público quanto da sociedade civil. Essa linha de raciocínio leva à entender que, a priori, a Escola do Hospital do Pênfigo é resultado dessa demanda. Sustenta-se, então, a afirmativa de que, embora essa instituição tenha sido marginalizada socialmente como escola de improviso na sua gênese, ela torna-se necessária socialmente, na medida em que assume a função de garantir a escolarização a um grupo, cuja legislação excluía do imperativo da obrigatoriedade e do reconhecimento do seu significado na vida escolar da população.

Apesar de todo processo de marginalização vivenciado pelos doentes, essa escola, seus professores e seus gestores, principalmente o trabalho de Dona Aparecida, conseguiram sobrepor-se às dificuldades. Isso até o ano de 1985, quando de fato, passa a ser mantida pelo poder público municipal, portanto reconhecida enquanto escola pública. Tudo começou dentro do Hospital do Pênfigo, que tem o início de suas atividades no ano de 1957, quando na Santa Casa de Misericórdia em Uberaba, no interior de Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro, uma cena – descrita por Luz (2012) marcaria definitivamente o momento basilar dessa história:

[...] em uma manhã do ano de 1957, cheguei para trabalhar igual todo dia. Comecei a dar o café da manhã aos doentes, quando de repente, [...] chega perto de mim, um dos médicos que tinha tomado posse da nova diretoria do hospital naqueles dias mesmo e disse: – Hoje a senhora pode acabar de dar o café e pode mandar ‘seus’ doente embora, não tem almoço para eles. Já estão de alta, podem ir embora (LUZ, 2012, p. 294).

O depoimento é da técnica de enfermagem Aparecida Conceição Ferreira<sup>85</sup>, que era a responsável pelo setor de isolamento do hospital, local em que eram atendidos vários tipos de

---

<sup>85</sup>Enfermeira, fundadora do Hospital do Pênfigo, cuja vida e obra serão tratadas em espaço pertinente em outro momento deste estudo. A partir deste ponto, este estudo a tratará por Dona Aparecida, tal como sempre foi conhecida e tratada carinhosamente pelas pessoas que a conheciam.

doentes, entre eles, as vítimas de febre amarela, tuberculose, tétano, hanseníase, etc. Há algum tempo, o hospital havia recebido alguns pacientes que apresentavam uma doença ainda desconhecida, o Pênfigo Foliáceo – Fogo Selvagem, ainda não diagnosticada a partir de bases científicas, sendo comprovada sua etiologia mais tarde, através dos estudos e publicações dos Anais da Sociedade Brasileira de Dermatologia (LUZ, 2012).

Figura 05 - Criança acometida pela doença de pênfigo s/d.



Fonte: Acervo Hospital do Pênfigo

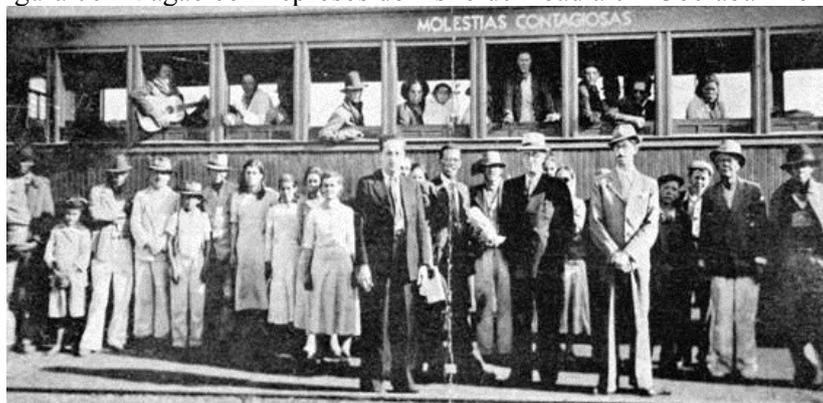
Sabe-se que o desconhecimento do diagnóstico do pênfigo amedrontava a todos, pela possibilidade de contágio, pois a população comparava o aspecto que a doença apresentava na pele com outras doenças contagiosas como a hanseníase, sendo que a cidade vinha de um surto dessa doença em décadas anteriores vivenciado por grandes campanhas da sociedade uberabense, em desfavor desses doentes. Em anos anteriores, como a maioria das doenças contagiosas, os hansenianos foram isolados, em muitos casos transferidos para os chamados leprosários fora da cidade. Doença considerada contagiosa – e naquele momento sem tratamento – predominavam o estigma e o preconceito, segundo Silva (2009, p.70),

Os estigmas e preconceitos contra os “leprosos” atravessaram os séculos e ainda persistem em nossa era. Mas foi na década de 1930 que esta mentalidade intolerante inferiu a crença de que era necessário isolar, banir, excluir e marginalizar os doentes. Dois elementos podem ser considerados como fundamentais para analisarmos esta visão estigmatizante e preconceituosa acerca do doente de hanseníase, as metáforas bíblicas utilizadas para definir a lepra e o “leproso” e os ideais eugênicos propagados na Inglaterra no final do século XVIII e que ganhou adeptos entre intelectuais brasileiros nas décadas de 1920 e 1930.

No Brasil, as doenças contagiosas se tornaram uma ameaça ao ideário republicano que visava reproduzir homens fortes e saudáveis. Por isso, encontraram no “isolamento compulsório”<sup>86</sup> dos doentes o meio de impedir o contágio da hanseníase. Em Uberaba foram transferidos, por mais de uma vez, grupos de hansenianos para leprosários no estado entre 1942 e 1946, como mostra a Figura 06 um espaço no transporte ferroviário destinado a essa finalidade.

O fato era divulgado na imprensa local, sendo considerada uma ação de saúde pública, embora demonstrasse claramente o estigma e o preconceito. De acordo com o jornal local, era um “Espetáculo confrangedor [angustiante]; mas que teve grande significado para a saúde pública de nossa cidade” (JORNAL LAVOURA E COMERCIO, 1942).

Figura 06 - Vagão com leproso do Asilo de Abadia em Uberaba – 1942.



Fonte: Arquivo Público Municipal de Uberaba.

Segundo Bilharinho (2009, p. 74-84), os dados mostram que, em 1942, foram embarcados 40 doentes com destino à Colônia Santa Izabel, em Belo Horizonte e, em 1946, mais 19 hansenianos foram transferidos, o que era transformado em um evento importante na cidade. Ele afirma: “[...] comparecendo à estação grande número de pessoas, desde familiares dos doentes e senhoras e senhoritas da sociedade dedicadas a ajudá-los, e várias pessoas de destaque”. Nesse momento, em 1957, a realidade apresentada aos doentes de pênfigo era similar, também permeada pelo estigma e preconceito decorrentes do aspecto físico de seus portadores. No entanto, a decisão foi outra: a internação e o recolhimento desses pacientes.

<sup>86</sup> A Lei nº 610, de 13 de Janeiro de 1949. Fixa normas para a profilaxia de lepra. No Art. 7º determina “É obrigatório o isolamento dos casos contagiantes da lepra, compreendendo: a) todos os de lepra lepromatose; b) todos os não lepromatose, que, em virtude dos exames clínicos e de laboratório e a juízo da autoridade sanitária, tornem provável a hipótese de contágio. Cf. BRASIL. **Lei nº 610, de 13 de janeiro de 1949**: Fixa normas para a profilaxia da lepra. Rio de Janeiro, RJ, 13 jan. 1949, online. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-610-13-janeiro-1949-366190-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

Mas naquele momento a visão de alguns que comandavam o espaço hospitalar até a internação deixou de ser a conduta indicada e nenhuma outra proposta de acolhimento e tratamento foi oferecida, optaram pelo abandono.

A definição pela “alta dos doentes” – descrita anteriormente por Luz (2012) – demonstrou que, os pacientes não teriam como permanecer no hospital, pois, a partir daquela manhã, não seria realizado nenhum tratamento. A expressão “seus doentes”, utilizada pela direção médica da Santa Casa, significou que aquela instituição não havia assumido a responsabilidade daqueles, cuja doença não tinha um tratamento médico definido, passando a ser um problema social, não necessitando de internação. O hospital não era mais aquele lugar, que se fazia assistência aos pobres ou a separação social para proteger a população, antes do século XVIII, nesse momento, ele havia se tornado “um instrumento terapêutico” (FOUCAULT, 2016, p.171).

Diante disso, a diretoria da Santa Casa decidiu que encerraria suas atividades de socorro humanitário, mesmo sem qualquer outra proposta de atendimento ou programa de assistência. Em 15 de outubro de 1956, “por intermédio de proclamação publicada na imprensa, é comunicado pela direção da Santa Casa o fechamento do hospital, não mais aceitando, a partir de agora, doentes internos” (BILHARINHO, 2009, p.123).

Figura 07 - Santa Casa de Misericórdia- 1950.



Fonte: Arquivo Público Municipal de Uberaba.

A partir dessa decisão, os doentes foram colocados na rua, apesar de se expressarem descontentes com a situação. Segundo Dona Aparecida, “a gente sendo pobre, negra ainda por cima, quem ia dar ouvidos, se pudesse argumentar com os patrões [...]” (LUZ, 2012, p. 294). A condição de subalternidade que se encontrava, não era apenas pela hierarquia. Contou também sua condição social, racial, intelectual e de gênero. Sua fala revelou a impossibilidade de pedir uma explicação à equipe médica sobre aquela decisão, notoriamente feita à revelia das partes interessadas.

Em seu entendimento, o seu argumento seria inútil, os médicos sabiam dos riscos os quais esses pacientes estariam submetidos. Essas pessoas não tinham para onde ir, foram abandonadas na rua, as pessoas da equipe, os enfermeiros também não fizeram nada para buscar uma solução para a situação que vivenciaram. Em outro depoimento, a enfermeira relatou sua condição e como se envolveu: “[...] eu fiquei tomando as dores dos doentes como se eles fossem da minha família [...] saí um pouco daqueles cômodos, fui procurar um lugar onde a choradeira ficasse longe e fui pensar em um modo de ajudar” (LUZ, 2012, p. 294).

A situação exigiu uma decisão por parte de quem se sentia totalmente envolvida no processo. Foi um impasse social e de saúde pública que estiveram em questão, em meio ao desespero dos doentes, que expressaram, através do choro, a angústia, o medo de ficarem sem tratamento e cuidados. O hospital, para eles, era a forma de refúgio, era o lugar do acolhimento, de moradia. Nesse espaço eles tinham cuidados de higiene, alimentação e a possibilidade do tratamento daquela doença. Também foi uma forma de não se sentirem expostos mediante à sociedade e à própria família que os excluíram do convívio.

Naquele momento, em suas reflexões, a técnica de enfermagem decidiu que mostraria para toda a sociedade aquilo que estava acontecendo. Ela acreditava que a população poderia ajudá-la mediante àquela atitude dos médicos da Santa Casa. A alternativa encontrada foi buscar ajuda na sociedade: “[...] Me lembrei do rádio. Eu sempre gostei das pessoas do rádio, dando notícias, passando para a população as coisas que acontecem. Pensei, pensei [...] fiquei só pensando, quietinha, mas com a cabeça quente [...]” (LUZ, 2012, 295). O rádio, nessa época, esteve presente em quase todas as casas, fazia parte de um projeto político desenvolvimentista e modernizador. Em muitos casos, era a única forma de estabelecer uma ligação com o mundo externo ao privado (Z CULTURA, 1980).

Buscando resolver o problema dos doentes que estavam desesperados, Dona Aparecida decidiu que fariam uma passeata na rua, como forma de mostrar a realidade vivida. Acreditava que a população seria solidária, que poderia intervir junto aos médicos, a fim de mudarem aquela decisão, e permitissem a permanência dos doentes no cômodo do isolamento. O resultado desse ato foi narrado por ela:

[...] Quanta loucura... fazer uma coisa destas... eu pensei tudo errado! Andei com eles pelas ruas do centro da cidade, fui na rádio, no jornal, botei a boca no mundo, mas quando foi dando o final da tarde, nada havia mudado, ninguém deu solução [...] (LUZ, 2012, 295).

Em vários pontos de seus relatos, Dona Aparecida deixou claro que as pessoas tinham medo do contágio daquela doença, falavam que tudo iria se resolver e que ela

abandonasse a ideia de ajudar. Mediante essas dificuldades, desistiu de continuar com os pedidos de ajuda nas ruas da cidade, retornando ao hospital, encontrando-o com as portas fechadas. Sem ter para onde levar os doentes, e para não deixá-los na rua, tomou a decisão de levá-los para a sua casa. Apesar da discordância da família, inclusive do marido, ela resolveu ficar com os doentes. Foi considerada louca, teve que fazer escolhas e, naquele momento, escolheu cuidar daqueles doze doentes.

#### 4.1.1 Os primeiros atendimentos e as demandas de escolarização

No Livro de Registro de Internações (1957-1985) foram localizados nomes e alguns dados dos primeiros doze doentes que Dona Aparecida levou para sua casa, conforme consta no quadro abaixo organizado em ordem alfabética:

Quadro 11 - Registro dos primeiros pacientes do Hospital do Pênfigo – 1957.

Nome	Idade	Sexo	Cor	Profissão	Estado Civil	Procedência	Estado
B.C.P.	26	Masculino	Negra	Lavrador	Solteiro	Sacramento	MG
D.A.	20	Feminino	Branca	Doméstica	Casada	Uberaba	MG
F.A.C.	67	Masculino	Negra	Lavrador	Casado	Água Comprida	MG
F.A.S.	67	Masculino	Branca	Lavrador	Casado	Água Comprida	MG
J.F. M.	15	Masculino	Negra	Lavrador	Solteiro	Água Comprida	MG
J.L.S.	52	Masculino	Negra	Lavrador	Casado	Santa Juliana	MG
J.P.S.	12	Masculino	Branca	Estudante	Solteiro	Bambuí	MG
J.R.A.	36	Masculino	Branca	Lavrador	Casado	Ilhéus	BA
M.A.B.	26	Feminino	Branca	Doméstica	Casada	Sacramento	MG
M.A.J.	27	Feminino	Negra	Doméstica	Solteira	Nova Ponte	MG
M.J.J.	19	Feminino	Branca	Doméstica	Solteira	Nova Ponte	MG
M.L.S.	53	Masculino	Negra	Lavrador	Casado	Santa Juliana	MG

Fonte: Livro de Registro de Internações do Hospital do Pênfigo de Uberaba.

Nesse grupo heterogêneo, a maioria era do sexo masculino e lavradores; as mulheres, em número menor, eram todas domésticas. Os pacientes eram adultos em sua maioria, mas também tinham dois adolescentes procedentes de cidades vizinhas. Eles tinham sido liberados do hospital junto com o grupo, sem o conhecimento dos pais ou de familiares, ficando expostos à condição de vulnerabilidade. A maior parte dos doentes era proveniente de cidades da região, apenas um pertencia a um município mais distante do estado de Minas Gerais e outro do estado da Bahia. Os que eram casados e residiam fora de Uberaba tinham deixado seus familiares. Mesmo os que residiam em Uberaba não tinham condições de retornar para seus lares por vários motivos. De todos, mesmo os mais jovens, apenas um deles se declarou estudante, o que demonstra que o acesso à escola não era uma característica predominante.

Quando questionada por levar esses doentes para sua casa, Dona Aparecida afirma que não foi por bondade que escolheu ficar com os doentes, foi num momento de muita “raiva do médico que falou aquilo tudo para mim” e pela falta de opção “que escolhi ficar firme” (LUZ, 2012, p. 295). Essa afirmativa demonstra uma indignação ou a ausência de malícia da seriedade daquela atitude, de trazer para si a responsabilidade que caberia a uma cidade, através de uma instituição hospitalar que detinha aquela função de tratar os enfermos. Entretanto, os dados demonstram que era grande a demora de fechar o diagnóstico. Em seu estudo sobre a doença do Pênfigo, a pesquisadora relata a busca de pacientes pelo diagnóstico, tratamento e cura da doença.

Quase todos os pacientes com quem fizemos contato narravam sua via crucis por médicos e consultórios da rede de saúde brasileira. Isolados em suas dores, muitos, entre uma consulta médica e outra, visitavam padres, pastores, benzedeiros, médiuns (LUZ, 2012, p.52).

A demora do diagnóstico transformava a vida das pessoas e, muitas vezes, levava-as a muitas perdas, principalmente familiares, que muitas deixaram para trás. A insegurança da doença e as transformações na aparência foram as causas da indignação e da exposição nas ruas. Muitos doentes eram de outras cidades e estavam na condição de “pacientes”, a fim de fazer um tratamento para se curarem. Acreditavam, pois, que por Uberaba ser uma cidade de maior porte, nela poderiam receber o apoio e o devido tratamento para aquela doença pouco conhecida.

Não obstante ter de enfrentar os desafios dentro de sua própria casa, por ter que conviver com pessoas doentes, estranhas, morando com os oito membros da família, Dona Aparecida também teve de encarar as dificuldades de cuidar delas. Os relatos mostram que recebeu apoio dos vizinhos, através de doações de objetos como caixotes, colchões, roupas de cama. Entretanto, em seus pensamentos, ela refletia muito sobre aquela situação e suas consequências, revelando: “[...] no outro dia levantei, cuidei do banho deles, do almoço. Na volta do dia foi que pensei: – E agora? Estou desempregada, já tenho oito pessoas em casa, eu trouxe mais doze... O que eu vou fazer com esse povo?” (SILVA, 2004, p. 07). Seus pensamentos expressavam um momento de interrogação, uma constatação de que sua atitude foi impensada, que agiu no impulso causado pela situação a qual se encontrava e, naquele momento, toda sua família estava envolvida. No entanto, já estava cuidando deles, a partir daquela ação se tornou a pessoa responsável pelos doentes, os quais dependiam de cuidados gerais: remédios, alimentação e cuidados de higiene etc.

O caso repercutiu na cidade, afinal eles saíram pelas ruas e o rádio divulgou a situação que envolvia os quase “indigentes”. Após dois dias em sua residência, Dona Aparecida recebeu a visita do Diretor da Escola de Medicina, do Diretor da Saúde Pública e Agentes Sanitários da prefeitura, levando o comunicado de que poderia ocupar o necrotério do Asilo São Vicente de Paulo<sup>87</sup>, com os doentes, por um determinado período. Sem condições de argumentação e contrariando a vontade de alguns associados do asilo, a partir daquele momento aquele espaço passou a ser o local de acolhimento e tratamento dos doentes.

O espaço físico destinado aos doentes era um alojamento, contava com dois cômodos do necrotério anexo a um galpão. Os pacientes foram separados em dois grupos de homens e mulheres; o quarto das mulheres era trancado para evitar o contato entre eles, como forma de controle e precaução demonstrando uma preocupação em preservar a individualidade. Os doentes originavam de lugares distantes e, de forma espontânea, buscavam um lugar que, de alguma forma, os identificasse, diante do esquecimento dos familiares e da condição de exclusão que se encontravam em meio à sociedade.

Figura 08 – Registro do leito feminino em ala improvisada do Hospital do Pênfigo 1959.



Fonte: Arquivo do Hospital do Pênfigo

<sup>87</sup> A Sociedade de São Vicente de Paulo (SSVP) surgiu em 1833, em Paris, como movimento católico e se expandiu pelo mundo mesmo em países cuja religião, o catolicismo, não era predominante. Criado por um grupo de leigos, o estudante de direito da Sorbonne, Antonio Frederico Ozanam, e mais seis amigos. Em Uberaba, a Sociedade de São Vicente de Paulo – mantenedora do Asilo São Vicente de Paulo – foi fundada em 1898. Suas ações se voltavam ao apoio a famílias pobres, acolhia doentes, indigentes no campo material e espiritual (MENDONÇA, 2008).

O espaço físico para o funcionamento do asilo havia sido ampliado em 1902 com a construção do prédio, em um terreno doado pela Câmara Municipal de Uberaba no bairro Abadia, localizado longe do centro da cidade. Através de campanhas com o propósito de acolher e abrigar os doentes portadores de doenças crônicas ou os mentalmente doentes, que por motivos diversos estariam sendo recusados na Santa Casa de Misericórdia (*Gazeta de Uberaba de 14/05/1902*). Neste espaço foi criado o asilo para mendigos (1903) e um pavilhão com a finalidade de receber e tratar as pessoas portadoras de doenças transmissíveis em formato de abrigo. Em 1940 fora transformado em hospital composto de ambulatório, sala de cirurgia, consultório dentário, farmácias e enfermarias. Os médicos eram voluntários e os cuidados diários ficaram nas mãos das irmãs da Congregação de São João Batista e de Santa Catarina de Siena.

Na Figura 08 é possível constatar a superlotação em um espaço pequeno, utilizado como um quarto. As paredes estão envelhecidas, sem janelas. Ao fundo, localiza-se um objeto que pode ser comparado a um filtro (barro). É possível enumerar 4 ou 5 camas que podem ser comparadas a camas hospitalares, bem próximas uma das outras sem espaço de circulação e um berço que acomoda uma criança, demonstrando que não havia separação entre essas mulheres adultas e crianças.

As roupas de cama aparentemente estão limpas, com travesseiros e cobertores, sendo possível observar que, apesar da situação inadequada, havia certa organização e higiene. São no total 7 pacientes trajando o mesmo modelo de vestimenta, que aparenta ser um uniforme hospitalar. A maioria são jovens, negras, sentadas em pose para a foto, sem esboçar nenhum sorriso e muita expressão facial, uma delas encontra-se deitada mantendo o olhar para a câmera. Essa expressão das doentes, com certeza, pode ser explicada pelo sofrimento causado pela doença do pênfigo, pois se sabe que, dependendo do tipo, pode causar muitos males ao corpo, segundo depoimento de Dona Aparecida, quem presenciou todos os dias essa situação. “ [...] os rins estão atacados e aí ataca o coração, é uma tristeza. Ataca o estômago, intestino, tudo por dentro. Tem cura, mas antes ele fica no corpo todo, aí cai cabelo, cai unha. Sai a primeira bolha e espalha “ (SILVA, 2004, p.8).

Apesar da gravidade da doença, de acordo com a Figura 08, pode-se constatar uma organização hospitalar, embora precária, ao considerar a condição de saúde que encontravam essas pacientes e o tratamento que certamente demandavam. Entretanto, por ser um hospital, demonstrava uma uniformidade nas roupas de cama e a forma de vestir das pacientes, embora o número de pessoas no quarto não condizia com o número de camas perceptível na fotografia.

Segundo Foucault (2016, p. 184-185), o hospital nasce com a função de exercer técnicas de poder disciplinar e médico com o objetivo de intervir nos espaços criando “um pequeno meio espacial individualizado, específico” possibilitando “uma autonomia funcional, médica, do espaço de sobrevivência do doente”, é a partir disso “que se estabelece o princípio de que não deve haver mais de um doente por leito, devendo ser suprimido o leito dormitório onde se amontoavam até seis pessoas”. Nesse sentido, o ambiente não condizia com as condições adequadas para ser um quarto de hospital, apesar de ser utilizado por doentes. Pela Figura 08, pode-se constatar a condição de improvisado do ambiente, demonstrando uma situação insalubre tanto para os adultos e, principalmente para a criança.

As condições precárias das instalações e a pouca alimentação não foram os maiores problemas a ser enfrentados. Outros enfrentamentos foram necessários, mediante à resistência das irmãs sobre a permanência dos penfigosos naquele espaço. Essa atitude desencadeou alguns entraves no dia a dia dos doentes, como a interrupção do fornecimento de água e luz pelas freiras que administravam o asilo.

O asilo era administrado pelas freiras e elas não gostaram quando nós chegamos, fizeram de tudo para que fôssemos embora. Mandaram desligar a água, depois foi a luz. Ficamos no escuro, acendíamos velas, buscávamos água no córrego lá embaixo e subíamos feito burro de carga, com aquele peso, para chegar aqui, ainda ter que ferver no fogareiro à lenha que fizemos. Falo sempre nós, porque logo que viemos pra cá, a notícia esparramou e como Uberaba é porta de entrada do sertão, tem muitas linhas de trem de ferro, então os doentes começaram a chegar, era gente de toda banda, e as dificuldades só aumentando. Por outro lado, aqueles que iam melhorando, passaram a nos ajudar com aqueles que estavam piorzinhos. Era mãe doente com criança de colo, que o marido havia posto para fora de casas por sentir nojo da aparência e o cheiro; era gente que vinha para ficar, muito sofrida, já sem nenhuma esperança de melhorar ou sarar. (LUZ, 2012, p. 298)

As dificuldades cotidianas foram relatadas com clareza. Houve a resistência de um grupo de pessoas que, de certa forma, estiveram ali com o propósito de ajudar, mas teve atitude inversa, devido ao aumento do número de doentes devido à divulgação do trabalho e à localização geográfica da cidade que facilitava a chegada das pessoas. A resistência em ajudar, por parte das freiras mediante a situação daquelas pessoas, pode ser compreendida pelo não entendimento da doença e o medo do contágio, ou mesmo porque elas não acreditavam na cura desse mal, como se pensava naquela época.

Pelos menos dois anos se passaram e o número de doentes aumentou, chegando, em 1959, ao total de 43 pacientes internos e sob cuidados nesse espaço. Muitos se recuperaram em consequência dos cuidados médicos feitos voluntariamente pelo dermatologista Dr. Josefino Aleixo<sup>88</sup>, e pela alimentação e os cuidados de higiene. Ainda assim tem uma vertente de estudiosos e espíritas que se referem ao grande número de cura a resultados “mediúnicos”<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> Médico dermatologista de Belo Horizonte/MG, Chefe do Serviço itinerante do estado de Minas Gerais e Presidente da Sociedade Mineira de Leprologia contratado pelo então diretor da UFTM, Dr. Mozart Furtado, nos primeiros anos de seu funcionamento 1953 e 1954.

<sup>89</sup> Esse tema é central nos estudos de Luz (2012), sendo afirmado pela a autora que: “Desde o início da criação da Federação Espírita Brasileira, em 1884, em seu Departamento de Assistência aos Necessitados, os médicos trabalhavam junto aos práticos homeopatas, no mesmo espaço onde também atendiam os chamados ‘médiuns receitistas’, que outra coisa não eram senão médiuns que afirmavam receber orientação mediúnica de médicos já desencarnados.[...] A estes médiuns receitistas que indicavam medicamentos homeopáticos, aliavam-se os chamados ‘médiuns curadores’ que aplicam os passes magnéticos e distribuíam os copinhos com as chamadas

Também foi depois de dois anos que os doentes haviam sido expulsos da Santa Casa de Misericórdia, sendo expostos a uma situação de abandono, despertaram o interesse da faculdade de medicina da cidade. De forma surpreendente, sem muita explicação, um grupo de médicos ao tomarem conhecimento dos resultados positivos dos cuidados e a grande propagação na cidade do trabalho realizado no tratamento da doença do Pênfigo, interessou-se e decidiu se organizar a fim de fundar uma associação. Em 30 de agosto de 1959, lavra-se a ata da reunião de eleição e posse da diretoria instalando-se a Associação do Hospital do Pênfigo Foliáceo de Uberaba (AHPFU):

“Ata de organização, eleição de diretoria e posse dos respectivos membros da Associação Hospital do Pênfigo Foliáceo de Uberaba”.

Aos 30 de agosto de 1959, sob a direção de Rafael Angotti, que depois de historiar sobre as atividades já desenvolvidas por um grupo de pessoas desta cidade, no combate a doença conhecida como Fogo-selvagem, demonstrando os grandes benefícios já prestados a mais de duas centenas de doentes, bem como da atual situação do hospital provisório, num dos pavilhões do hospital São Vicente, numa exposição clara de todos os negócios e assistência que já são do conhecimento público, inclusive a cura de vários doentes atacados de Fogo-selvagem, além do socorro hospitalar aos outros doentes ainda internados. Propõe, para fins legais e com fim de se organizar em definitivo, uma associação a quem caberá assumir as reponsabilidades de todos os atos assistenciais aos doentes de Pênfigo Foliáceo, que tal providência fosse caracterizada nesta reunião que convocou, na certeza de obter de todos a cooperação tão necessária.

Presidente: Rafael Angotti; Vice-presidente: Augusto Brunswick Branco; Secretário geral: Iguatimozzy Cataldi de Souza; Primeiro secretário: Benedito Espírito Santo de Oliveira; Tesoureiro geral: Tarzan Alvares; Primeiro tesoureiro: José Schiaffino; Diretor superintendente clínico do hospital: Josefino Aleixo; Assistente judiciário: Jarbas Leone Varanda; Diretor de assistência social: L.B. Assistência; Diretores médicos adjuntos: Odon Tormin, Cláudio R.B.Ferreira, Fuad Bichuete, Mozart Furtado Nunes, Hélio Angotti, Waldo Vieira, Hélio Costa, José Américo J. Matos, Luiz Maurício Araujo, Adroaldo Modesto Gil, José Ernesto Teixeira e Paulo Pontes. Membros do Conselho Fiscal: Rui Miranda, Jacinto Bulhões Netto, José Bichuete, Antonio Alberto Barros, Alísio Prata, Lamartine Mendes, José Coelho, Silvio Cunha Leite, João Elias, Orlando Mendes Júnior, Mario Costa, Hildebrando Paula Castro, Armando Scalon, Sebastião Rezende, Joel R. Andrade, Leonardus Paulus Smeele, Joel Lois, Antonio Souza Lima, Segismundo Nominato Filho, Helio Opipare, Osvaldo Barbosa, Geraldo Rodrigues Branco, Leôncio Galdino de Carvalho, José Ernesto Teixeira, Odilon Fernandes. (AHPF, 1959, s/p)

---

‘águas fluidificadas’, orientando os frequentadores que, sendo a água condutora de energia, ali depositavam os bons espíritos, as essências necessárias a cada um. É muito comum encontramos na literatura sobre a história do espiritismo no Brasil, informações contendo testemunho de curas tidas como extraordinárias”. Cf. LUZ, Nadia R. A. Marcondes. **Fogo-Selvagem, alma domada**: a doença e o Hospital do Pênfigo de Uberaba – história e psicografia. Franca, SP: Unifran, 2012, p. 223-234.

O documento de certa forma materializa a existência de uma instituição que, até aquele dado momento, funcionava à margem de um processo de organização legal. Tanto que em espaço físico inadequado e recursos materiais e humanos irrisórios. A partir dessa oficialização, foi criado um estatuto para a instituição, no qual, ficaram definidas medidas legais de funcionamento da instituição, sendo que dessa forma poderiam ser desenvolvidas ações com intuito de manutenção a curto e longo prazo do hospital, conforme registrado no livro de Ata nº 01 sua constituição e finalidades e objetivos:

Art. 1º - Constituída com Sede nesta cidade de Uberaba a Associação Hospital do Pênfigo Foliáceo, que se regerá de acordo com a legislação vigente, com os presentes estatutos.

Art. 2º - Os objetivos da Associação, além de promover, manter e dirigir o Hospital do Pênfigo são: 1º estatuto especializado; 2º a hospitalização dos doentes permitindo-lhes, tanto quanto possível, a assistência em todas as fases da moléstia;

Art. 3º - Criar e manter uma creche anexa ao Hospital, para os filhos dos doentes durante sua internação (AHPF, 1959, s/p).

O estatuto consolidou a responsabilidade do hospital pelo doente internado durante todo o seu tratamento, inclusive é constatado a preocupação com a realidade familiar vivenciada por ele, ao determinar a criação da creche, o que de certa forma permitiu a permanência das crianças junto a seus familiares, segundo Ferreira (2012, p.86) “Muitos desses pacientes eram chefes de família de baixa renda, de pouco estudo ou analfabeto, oriundos de regiões distantes [...] e com crianças que iam de bebês até as que já se encontravam em fase escolar”, situação essa, que demandou além da creche, a criação da Escola do Hospital.

Apesar de ter um papel representativo por ter iniciado o trabalho com os doentes, Dona Aparecida não compôs a vasta lista da diretoria proposta para a associação. A questão de gênero, da emancipação feminina estava em plena discussão no Brasil, portanto no interior de Minas Gerais, especialmente em Uberaba, ainda predominava amplamente o domínio dos homens nas organizações, principalmente na área médica e na política.

A associação foi composta pela maioria de médicos, profissionais liberais e representantes da sociedade civil. O nome da fundadora da instituição não constou na diretoria da associação, sendo que a ela, uma mulher sem títulos acadêmicos, pobre, negra, foi destinada toda a responsabilidade do trabalho diário braçal, de luta, do cuidado aos doentes com o trabalho de enfermagem e da administração extraoficial do hospital. Somente após anos à frente das atividades no hospital em todas as funções, em 1965, em reunião a diretoria executiva da instituição outorgou-lhe o cargo de diretora da assistência social e enfermeira-

chefe do hospital, dando-lhe plenos poderes na gestão, conforme redação da ata de reunião da AHPFU, cujo texto resume:

[...] outorga direitos plenos a Sra. Aparecida Conceição Ferreira, dd. Diretora de Assistência Social e Enfermeira chefe, para representar a Associação junto a qualquer repartição pública Federal, Estadual ou Municipal, departamentos ou Autarquias, podendo requerer e receber quaisquer subvenções, auxílios ou donativos que forem feitos ou destinados à outorgante [...] receber de particulares quaisquer donativos [...] e praticar os demais atos indispensáveis ao amplo e cabal desempenho daquele mandato (AHPFU, 1965, s/p).

O reconhecimento amplo da diretoria da associação se concretizou apenas no ano de 1971, quando foi eleita presidente da diretoria executiva em aprovação por “unanimidade” dos presentes na assembleia, conforme determinava o art. 21 do estatuto (AHPFU Ata - 12/06/1971). A participação ativa de Dona Aparecida foi ratificada através da análise de mais de cem páginas dos livros de atas desse período (1959-1985), e constatado que Aparecida Conceição Ferreira esteve em todas as reuniões, assumindo decisões significativas para a instituição. Ela permaneceu na presidência da instituição desenvolvendo todas as atividades até sua morte com 95 anos em 23/12/2009.

Durante todos esses anos, a manutenção dos gastos financeiros com os internos do hospital e a construção da sede própria, que se iniciou em 1962, somente foi possível através das campanhas sociais realizadas pelo Brasil e doações recebidas por representantes da sociedade civil<sup>90</sup> e das caravanas de pessoas que viam conhecer a instituição possibilitando a divulgação da realidade do hospital e dos residentes internos (FERREIRA, 2012).

<sup>90</sup> As campanhas eram realizadas em série principalmente nos estados de Minas Gerais e São Paulo, muitas delas foram organizadas por emissoras de rádio e televisão como as emissoras de rádio e televisão Diários Associados e TV Tupi de São Paulo; Jornal Lavoura e Comércio e Rádios Difusora Sete Colinas e PRE-5 em Uberaba e algumas autoridades da cidade “[...] a arrecadação era bem numerosa, sendo uma parte destinada à compra de medicamentos e outra, à compra de material destinado às melhorias das instalações do hospital”. Cf. FERREIRA, Maria José. **A prática do assistente social na Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes: uma experiência do município de Uberaba-MG.** Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). Unesp, Franca, 2012, p. 88. Em seus relatos, Dona Aparecida cita nomes de pessoas famosas que colaboraram com suas campanhas como: Assis Chateaubriand (proprietário do Diários Associados), Francisco da Silva Xavier (Médium), Saulo Gomes (reporte da TV Tupi), Wanderley Cardoso (cantor), Vicente Leporacce (jornalista), Flávio Cavalcanti (apresentador de TV) e, em Uberaba, ela destaca o nome do jornalista Ataliba Guaritá Netto. Nessas campanhas, Dona Aparecida relata participação nos programas de TV de Hebe Camargo (apresentadora), Silvio Santos (apresentador e dono de SBT), Lolita Rodrigues (apresentadora do programa “Almoço com as Estrelas”). Cf. LUZ, Nadia R. A. Marcondes. **Fogo-Selvagem, alma domada: a doença e o Hospital do Pênfigo de Uberaba – história e psicografia.** Franca, SP: Unifran, 2012, p. 306-308. Em atas constam também doações dos associados, organização de rifas de carros, vendas de discos doados por artistas, doações de bens móveis e imóveis com a descrição de escrituras de doação de várias partes do país (Livro de Atas do AHPFU, 1959-1990, 2v.).

Figura 09 - Registro do início das obras da sede própria do Hospital do Pênfigo 1962.



Fonte: Arquivo do Hospital do Pênfigo

A imagem da Figura 09 mostra um espaço rodeado por plantas, com pedregulho, área aterrada – demonstrando não ser um terreno plano – a construção da base e das paredes sendo erguidas revelam o momento em que homens trabalhavam na construção, usando roupas de manga comprida e chapéus. O terreno foi comprado próximo ao asilo onde funcionava provisoriamente o Hospital do Pênfigo. Era uma chácara comprada com o dinheiro das doações. Dona Aparecida relata as dificuldades que foi esse período do início da construção: “[...] o terreno era nosso, mas como os pacientes não paravam de chegar, aquilo nunca tinha fim e nunca sobrava para comprar os tijolos e material para construir nossos cômodos”. Grande parte do material de construção foi doação, segundo ela: “[...] ganhamos um pouco de tijolos, de material usado que o povo quando reformava as casa, doava para a gente” (LUZ, 2012, p.307). Os fatos relatados demonstram que não tinha limite e nem restrição quanto às doações, tudo era aproveitado com o propósito de dar seguimento à construção do Hospital.

Com os resultados de campanhas, doações e o esforço dos associados e diretores da instituição, a sede própria foi inaugurada, com festividades e presenças ilustres<sup>91</sup> da sociedade, no dia 24/08/1968, conforme descrição da ata de reunião dos membros da diretoria do hospital já na nova sede a qual descreve “[...] reuniram-se [...] à rua Castro Alves, 126, nesta cidade de Uberaba, para discutir os pormenores da inauguração a se realizar neste

<sup>91</sup> As presenças foram registradas em Ata do dia 24/08/1868: “Esta reunião também trata da inauguração que se realizará às 15 horas e para qual já estão sendo recebidos nesta casa, o Sr. Prefeito Municipal, Sr. Presidente da Câmara Municipal, alguns edis, diretores das entidades de classe, representantes do Rotary Clube, Lions, Srs. Representantes das entidades religiosas, inclusive o Revmo. Arcebispo da cidade, o Dr. Napoleão de Carvalho diretor dos Diários e emissoras associados, D. Sara Campos, diretora e representante da Lojas Rivo, centenas e centenas de pessoas da cidade, artistas de rádio e televisão de São Paulo, repórteres das emissoras da cidade, Rádio e Difusora PRE-5 e Sete Colinas; jornalistas do Lavoura e Comércio e Correio Católico” (Livro de Atas – AHPU – 1957-1990, 2v.).

mesmo dia”, cujo evento contou com a presença de várias autoridades e colaboradores representantes da imprensa, entidades de classes e entidades religiosas (Ata 24/08/1968).

Figura 10 - Campanha realizada nas ruas de São Paulo s/d



Fonte: Arquivo do Hospital do Pênfigo

De acordo com o Quadro 12, o registro da internação de pacientes vitimados pela doença de pênfigo entre 1957 e 1985 totaliza no período 4.629 internações. Outros atendimentos, como familiares residentes no hospital, crianças da creche, idosos que permaneciam na casa e a admissão de outras demandas jurídicas não foram possíveis de quantificar.

Quadro 12- Número anual de pacientes registrados na internação no HP-Uberaba/MG (1957 a 1985)

Ano	Número de internações	Ano	Número de internações
1957	12	1972	254
1958	26	1973	203
1959	43	1974	264
1960	187	1975	240
1961	363	1976	208
1962	485	1977	189
1963	114	1978	165
1964	84	1979	203
1965	95	1980	135
1966	101	1981	160
1967	112	1982	186
1968	133	1983	195
1969	179	1984	208
1970	173	1985	198
1971	209	Total	4.629

Fonte: Livro de Registro de pacientes – Hospital do Pênfigo

Considerando que a doença muitas vezes exigiu internação por tempo prolongado, muitos ultrapassavam o período anual, e ainda outros tinham reincidência da doença, demandando reinternações, o que indicam que o número de internações não corresponde ao número de casos. Nos anos de 1961 e 1962 foi registrado o maior número de internações demonstrando uma maior visibilidade da doença e a grande divulgação da existência do tratamento na cidade de Uberaba, apesar das difíceis condições e sem hospital adequado para o tratamento.

Com a sede própria, entre 1971 a 1976, surgiram outras possibilidades de atendimento, além dos doentes vitimados pela doença do pênfigo, foi necessário ampliar a proposta mediante os encaminhamentos do juizado de menores de Uberaba ou mesmo os que procuravam espontaneamente precisando de apoio. Quanto a esses acolhimentos, ao ser questionada Dona Aparecida afirmava: “[...] eu não poderia deixar de amparar famílias em geral, que vinham de longe acompanhando seus entes adoecidos, e nem podia deixar de amparar aqueles pequenos inocentes abandonados” (SILVA, 2004, p. 11).

Figura 11 - Prédio do Hospital do Pênfigo inaugurado em 1968



Fonte: Arquivo do Hospital do Pênfigo

O espaço foi ampliado várias vezes com o propósito de adequação dos atendimentos e cumprimento de exigência para o funcionamento. A figura 11 mostra um período dessas reformas na parte da frente do prédio. Com a abertura da instituição para amplos atendimentos, conforme relato de Dona Aparecida, foi necessária uma reformulação no estatuto que determinava, até então, somente o abrigo aos doentes do pênfigo, passando a

prestar, dentro de suas possibilidades, assistência a desamparados em geral, de ambos os sexos, independentes de cor, credo ou nacionalidade.

De acordo com as atas de 1971, foi aprovado um novo estatuto e a entidade passou a chamar-se Lar da Caridade. Segundo afirmação de Bueno (2002, p.58), com esse estatuto, “estava legalmente amparada a situação de todos os irmãos necessitados residentes na instituição e ainda para aqueles desamparados em geral que viessem a ser assistidos futuramente”. Demonstrando o significado da ampliação desse atendimento para a comunidade local e a própria instituição, o Art. 3º garantiu que: “A entidade poderá criar, fora e dentro de sua sede social, núcleos de atividades e departamentos com as mesmas finalidades, com base no regulamento”. Com isso, os atendimentos foram ampliados na área da assistência social, saúde, educação, criança e adolescente e idoso, com prestação de serviços pedagógicos, serviços psicossociais, ambulatórios com clínica geral, pediatria, enfermagem, odontologia, psicologia hospitalar, alas de abrigo assistencial e profissionalização, sendo criados projetos e construção de setores para atendimento das especificidades (FERREIRA, 2012, p.93-94).

Mediante a grande demanda que acabou se instalando nesse espaço institucional, a concretização da escolarização aconteceu quase como uma exigência natural, ou seja, mediante às condições impostas de impeditivo de acesso às escolas locais e em consequência da dimensão que tomou a proposta da instituição, o processo educativo através da escola torna-se uma condição de aproximação de “[...] uma vida normal do trabalho e do estudo” (BUENO, 2002).

#### **4. 2 Aparecida Conceição Ferreira – Dona Aparecida: Vida, educação e trabalho**

A história da Escola do Hospital do Pênfigo encontra-se diretamente relacionada à sua fundadora “Aparecida Conceição Ferreira” e, dessa mesma forma, estiveram vários outros projetos/departamentos<sup>92</sup> que compõem a estrutura do Hospital do Pênfigo/Lar da Caridade e que foram idealizados, construídos e coordenados por ela durante 52 anos.

---

<sup>92</sup> A partir da mudança do Estatuto foi possível oficializar e ampliar alguns departamentos, enquanto outros foram criados conforme as demandas apresentadas, sendo que alguns se mantêm ativo até a presente data e outros estão inativos: Escola do Hospital do Pênfigo (1959) denominada de Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes (1985) (ativo); Casa Izabel de Aragão/1961 - Casa Lar/1975 (inativo); Centro Espírita Deus e Caridade – 1975 (ativo); Escola de Datilografia – 1976 (inativo); Casa Assistencial Maria Dolores- Casa da sopa (ativo); Panificadora Lar da Caridade-1970 (ativo); Fazenda Badajós-1980 (Ativo); Sapataria Oficina de Aprendizagem-1970 (inativo); Recinplar-1998 (inativo); Oficinas profissionalizantes (corte e costura, bordados, tricôs) (inativo); Bazar Beneficente-1980 (ativo); Farmácia Comunitária-1999 (ativo); Ambulatório (ativo); Consultório

Figura 12 - Dona Aparecida no Hospital - Década de 1970



Fonte: Arquivo do Hospital do Pênfigo

A Figura 12 representa a face de uma mulher de aproximadamente 53 anos. A fotografia foi registrada por volta do ano de 1970 e revela uma fisionomia firme, leve sorriso no rosto, com sinais faciais que marcam a idade e a aparência sem vaidade, pois porta adereços, brincos, nem maquiagem, cabelos presos, com alguns fios brancos. O resumo biográfico foi construído a partir do material produzido dos depoimentos de Dona Aparecida concedidos a pesquisadores e jornalistas, cujo, resultado está publicado em livros e revistas, especificamente em: Luz (2012); Silva (2004).

A partir desse conteúdo, o que se propõe é uma problematização através da correlação entre a memória individual e a biografia. Segundo Albuquerque Júnior (2007, p.248), o sujeito “[...] não é só ponto de partida, nem só ponto de chegada, ele é travessia, transversalidade” e, diante disso, é necessário ter alguns cuidados ao se pretender a construção de uma biografia. Ao historiador, o autor sugere que seja aquele “[...] que não aponta caminhos únicos, mas que descobre entroncamentos, cruzamentos de caminhos que são ao mesmo tempo fronteiras e possibilidades”.

Nesse contexto, os recursos metodológicos serão sustentados pela história oral respeitando, segundo Portelli (1997, p. 16), o significado da memória individual afirmando que:

A essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato de a História Oral dizer respeito a versões do passado, ou seja, à memória. Ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças. Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas.

A partir disso, serão utilizados os relatos transcritos que sustentaram a argumentações presentes nas obras citadas, sobre sua vida na infância, as relações familiares, sua escolarização, trabalho e o caminho trilhado na construção da instituição filantrópica, o Hospital do Pênfigo, e tudo que dele originou. Nesse contexto, conclui-se que “[...] não há história oral antes do encontro de duas pessoas diferentes, uma com uma estória para contar e a outra com uma história para reconstruir” (PORTELLI, 2001, p.18). Nesse sentido, a escrita biográfica, segundo Del Priore (2009, p.11), envolve uma narrativa de “movimentos encadeados e uma intriga codificada por fatos reais interpretados”.

Um dos motivos em optar pela escrita do resumo biográfico incide na compreensão do papel de relevância e a relação da construção da vida familiar e profissional de Dona Aparecida enquanto memória individual e social. E também o significado que essa trajetória e experiências vivenciadas, ao longo da vida, a influenciaram na construção de uma instituição voltada para o atendimento de saúde, educação e trabalho de uma demanda em situação de vulnerabilidade, demonstrando um entrelaçamento a uma memória social familiar e de grupo (BOSI, 1994), fato esse que permite certificar-se de uma história social demarcada por um tipo de sociedade.

A trajetória de vida de Aparecida Conceição Ferreira teve início marcante na sua infância, na cidade de Igarapava-SP<sup>93</sup>. Assim que nasceu foi entregue aos avós e bisavó para ser criada. Sobre sua data de nascimento, ela discorda e questiona a realidade dos fatos.

Eu nasci no dia 19 de maio. No meu registro está 1917. É que meu tio Gabriel me registrou e mais duas irmãs em 1917. Não pode. Eu sou mais velha, filha de um pai e as outras de outro. Procurei meu batistério lá em Igarapava, para que eu organizasse de acordo com minha idade, mas o arquivo da igreja foi queimado. Dando assim uns anos prá duas irmãs, devo ter nascido em 1914 (SILVA, 2004, p.06).

Dessa forma, Dona Aparecida iniciou o relato de sua trajetória de vida, revisitando o passado através de sua memória individual e social, segundo Halbwachs (2006, p.98). “A

---

<sup>93</sup> Cidade instalada em 1842, localizada no interior de São Paulo na divisa com Minas Gerais, às margens do Rio Grande.

memória se enriquece com as contribuições de fora, que depois de tomarem raízes e depois de terem tomado seu lugar, não se distinguem mais de outras lembranças”. Nesse sentido, ela analisa as circunstâncias de seu registro de nascimento, destacando sua condição de irmã mais velha lembrando que eram filhas de pais diferentes, e que o tio como referência familiar foi quem fez seu registro de nascimento e não o pai ou a mãe, sobre eles e seu núcleo familiar, revela:

[...] meu pai, não conheci. Minha mãe chamava Maria Abadia de Almeida, era mãe solteira. Fui criada pelos meus avós [...] em minha casa sempre soube que logo que nasci, meus avós não me aceitaram porque eu era dada para esta cor escura, de gente negra. Meu pai deve ter sido um homem preto, mais escuro. Minha bisavó bateu o pé e me colocou dentro de casa, exigindo que me criassem. Em casa, todos eram brancos, dado para o mulato mais clarinho, mas minha bisavó, que foi escrava, era mulata. A minha avó pegou o ‘ventre livre’ e era mais clara, o meu bisavô e meu avô eram brancos. (SILVA, 2004, p.07).

A construção de sua identidade passou pela memória que tinha da constituição do seu núcleo familiar e sua relação construída socialmente. Segundo Candau (2012, p. 09), “de certa maneira sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o outro”. Essa demonstração fica explícita quando ela informou que não conheceu o pai, e reforçou que sua mãe era solteira, relacionando sua existência a partir da realidade do outro.

Sua história de vida está intimamente ligada às condições de vida presentes na sua memória. Sua origem, ou seja, sua infância está intimamente ligada às condições culturais presentes na exclusão do negro. O período histórico de seu nascimento estava apenas 27 anos após a abolição da Escravatura no Brasil, em um período que “gente negra”, como ela mesma afirmou, vivia sob o estigma do preconceito racial, contrariando o debate que circundava a existência de uma “democracia racial”<sup>94</sup> que, segundo Fernandes (1978), nunca houve essa “democracia racial”, demonstrando que os negros, em decorrência do processo de escravidão, foram tratados como inferiores e que essa realidade não mudou, mesmo após a abolição e as campanhas de mistura de raças tão propagadas com a miscigenação<sup>95</sup>, o que na vida social

<sup>94</sup>A “democracia racial” foi analisada a partir da ideia da mistura das raças, sendo difundido que no Brasil não havia preconceito ou desigualdade entre a população branca e negra, e todos conviviam de forma harmoniosa não havendo a propagação do racismo, estando os negros inseridos na sociedade. Cf. FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978.

<sup>95</sup> A miscigenação também é tratada por Freyre (2006): “A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação”. Cf. FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. Ed. São Paulo: Editora Global, 2006, p.33.

não trouxe a igualdade racial, para Rangel (2015, p. 20), “ essa miscigenação no fundo omite, oprime as diferenças”.

O resultado desse processo, apesar de não ter consciência, esteve presente em seu depoimento ao afirmar que havia mulatos, brancos e negros na formação do núcleo familiar. Ainda assim se vê a demonstração de preconceito ao resistirem a sua “pele escura” e não a aceitarem na família, apesar da realidade refletir, com clareza, a mistura entre brancos e negros.

Sendo criada pelos avós, bisavós e o tio, relatou que teve 12 irmãos, mas que nem todos sobreviveram. Passou a infância morando na mesma casa que a mãe, porém esse fato era negado pela avó diante da sociedade, “Quando alguém na rua falava que eu era filha da ‘gorda’, minha bisavó falava que era mentira [...]”(SILVA, 2004, p. 06), talvez fosse uma forma de protegê-la da condição de vida de “mãe solteira” aos olhos da sociedade naquela circunstância. Com o falecimento das avós, disse ter sido criada pelo avô e o tio Nequinho, que era um pouco mais velho que ela (14 anos), o qual assumiu sua criação como um pai.

O ambiente familiar foi representado por uma casa cheia. Segundo ela, “moravam em nossa casa mais oito crianças, filhos da tia Rita, que já tinha morrido”. A divisão do espaço com outras pessoas parecia não ser o problema para a família, pois moravam todos juntos e dividiam as responsabilidades que, no seu caso, assumiu algumas responsabilidades: “Eu fiquei cuidando da casa, do jeito que minha avó fazia, lavava roupa, cozinhava [...]”, funções que passavam de mães para as filhas, embora a década de 1920 apresentasse um momento crucial para a modernização do papel da mulher na sociedade, o seu papel no lar ainda era de relevância, conforme a afirmação de Almeida (2014, p. 340): “[...] o espaço feminino por excelência era o recesso do lar”.

Nesse contexto da infância, Dona Aparecida se declarou “levada” protegida pela avó, relata a vida entre brincadeiras, diversão no “cavalinho de pau”, “jogo de argola”, portanto, não se esqueceu de revelar que a vida era permeada por muito trabalho,

[...] eu vendia verdura, de tarde eu vendia doce ou fruta: banana, laranja [...] eu e meus primos começamos a trabalhar com cinco anos. Lá em casa fazia polvilho e farinha de mandioca, capinava roça, plantava arroz, apanhava algodão, café (SILVA, 2004, p.08).

Em outros momentos, relatou o cotidiano permeado pela vida livre na chácara e não reclamou do trabalho, apesar de ainda pouca idade enalteceu a vida que tinha: “[...] nós tínhamos chácara muito boa [...] nunca passei fome, nunca passei dureza, tive muita fartura. Na casa de meu avô nunca comprou quilo de carne...era vaca” (ibidem). Nesse contexto de

vida, a maioria dos alimentos eram feitos na chácara, criava-se gado e porco. demonstrando que viviam em uma realidade econômica razoável, com algum conforto familiar.

Sua primeira experiência na vida escolar aconteceu no final da década de 1920, momento que o acesso à educação nem sempre era um caminho fácil de trilhar. Ela contou que sua inserção na escola local foi no momento que a expansão dos grupos escolares fazia parte da proposta educacional no contexto do progresso de nação. No entanto, segundo o IBGE (1920), a taxa de analfabetismo no Brasil atingia 65% das pessoas com idade de 15 anos. Apesar desses indicadores, ela cursou o ensino primário, aprendeu a ler, escrever e as prendas domésticas, aspectos tão valiosos para a educação da mulher naquele momento. E revelou um pouco de comportamento nessa escola no interior do estado de São Paulo:

Na escola eu entrei com 11 anos, estudei no Grupo Escolar de Igarapava até o 4º ano. Eu gostava de estudar. Naquela época usava muito bordado à mão, eu fazia aquelas almofadas bonitas. Eu era uma das primeiras da classe, mas eu fazia das minhas, brigava, fazia arte, bagunça ( *ibidem*).

Dessa infância, entre trabalho, família, estudos e brincadeiras de criança, ela chegou à adolescência e, aos 16 anos, casa-se com Clarimundo Emidio Martins, a quem se refere como um rapaz frequentador da casa, amigo de seu tio: “[...] ele era sete anos mais velho”; e esclarece sobre a diferença de idade: “Eu era nova, não tinha juízo, quando ele chegava a minha casa eu estava apanhando coquinho...subia no pé, naquele tempo os velhos é que escolhiam o casamento”. Em sua fala, Dona Aparecida demonstrou uma criticidade sobre as condições da mulher no início do século que, apesar das mudanças na política do casamento, alguns autores, como Araujo (1995, p. 99), afirmam que “os casamentos negociados, entretanto, não desaparecem”, o que significa que havia restrições patriarcais sobre a escolha do marido em algumas classes sociais.

Após o casamento, na tentativa de buscar uma vida melhor para a família, residiram em fazendas “tocaram roça” em Igarapava e Nova Ponte. Tiveram oito filhos, os quais criaram juntos ao longo da vida. Na última cidade ficou por 14 anos com toda a família. Os filhos estavam crescendo e novas demandas começaram a surgir. Dona Aparecida narrou seu cotidiano vivido nesse período, permeado por trabalho, demonstrando que aprendeu fazer um pouco de várias profissões, reafirmando seu interesse e a inserção na educação escolar como professora leiga, sendo que não tinha formação adequada.

[...] eu dava injeção, fazia curativo, era parteira. Eu tinha uma escolinha. À noite dava aulas pros peões que trabalhavam lá, e pros meus filhos, eles aprenderam a ler comigo. Na fazenda no município de Nova Ponte, eu dava aulas no Mobral, tinha duas turmas... Português eu não gostava, mas era

obrigada a ensinar. Já matemática prá mim era um sonho, gostava de fazer aqueles problemas de juros (SILVA, 2004, p.10).

Nesse período havia um interesse em manter o homem no campo e para isso uma das propostas do governo foi a ampliação da educação escolar rural. Utilizavam como professores pessoas que tinham alguma formação, sendo muito comum, às vezes, quem ensinava ter apenas o diploma do ensino primário. Isso significou pouco investimento nesse tipo de escolarização. Conforme análise de Silva (2018, p. 28): “[...] a escolarização do ensino primário rural permaneceu com os mesmos problemas, como por exemplo, o elevado número de professores leigos e as condições de infraestrutura precária das escolas rurais”.

Dona Aparecida destacou seu papel na educação dos filhos, do ensino aos peões das fazendas através da educação de adultos, demonstrando suas habilidades na área da educação. Nessas andanças e trabalhos nas fazendas revelou ser “politiqueira”, pela influência do tio Nequinha que era filiado a partido político – Partido Social Democracia (PSD). Ela acompanhava o tio nas campanhas políticas. Apesar disso, demonstrou certo arrependimento ou frustração ao dizer: “Quando entrei no Pênfigo ... jurei: não entro mais em política”. Sua fala demonstrou certa frustração com o assunto da política partidária em específico, por outro lado, foi possível perceber que todas suas ações demonstraram ser políticas no sentido clássico<sup>96</sup>.

A preocupação com a escolarização dos filhos fez com que viessem para a cidade de Uberaba em 1952. O acesso à educação pública ainda era restrito no Brasil e a educação rural tinha suas limitações como foi possível certificar. A educação escolar era colocada como a possibilidade de melhoria de vida. A Constituição Federal 1946 (BRASIL, 1946), no período de redemocratização do país, assegurava a “obrigatoriedade e a gratuidade” do ensino (art. 168), sendo considerado um avanço legal na garantia do acesso à educação da população mais pobre. O pensamento de Dona Aparecida não foi diferente disso: “[...] eu sempre falava que queria ver meus filhos estudando [...] precisava ensinar profissão pros meninos! Tinha que estudar” (SILVA, 2004, p.10).

---

<sup>96</sup> Política no sentido clássico e moderno defini-se por “adjetivo originado de *polis* (politickós), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças a influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência de Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade”. Cf. BOBBIO, Norberto. MATEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 12ª ed. 4ª reimpressão, v.2: 656 p., 2010, 954.

A educação e o trabalho foram duas referências repetidas por Dona Aparecida, são a marca de sua vivência desde criança, apesar de não ter dado continuidade aos seus estudos, em decorrência dos reflexos do período histórico vivido, sua condição de vida familiar, filhos, trabalho na área rural. No entanto, ela deixou explícita a relevância da educação, principalmente dos filhos. Vale ressaltar que esse período refletiu mundialmente a formulação da Teoria do Capital Humano (SCHUTZ, 1962), a qual sustentou a tese que a mobilidade social estaria garantida pela via da escolarização, a educação tinha um papel integrador no mundo do emprego. De certa forma, Dona Aparecida acreditava nisso. O investimento e empenho disponibilizados para os estudos dos filhos resultaram na formação de cada um deles em várias áreas: orientadora educacional e técnica em enfermagem, professores, engenheiro, assistente social e conseqüentemente na formação dos netos entre: professores, médicos, dentista, assistente social, pedagogos, zootecnista, advogado, administrador, mecânico, torneiro, jornalista, etc. (SILVA, 2004).

A fim de alcançar esse resultado na formação de seus filhos, sua trajetória foi construída em subemprego, em uma cidade maior como Uberaba, permaneceu no trabalho braçal, morando em uma chácara por um período na qual cultivava horta, verdura e frutas com a finalidade de obter renda também, “tomava conta do depósito de materiais de construção” e seu esposo era jardineiro da prefeitura.

Essa realidade de trabalho refletiu sua condição de vida e a falta de acesso à formação escolar permaneceu em um círculo vicioso de condição de trabalho, não que ela expressasse consciência disso ou reclamasse da situação, mas é que a sua realidade exigiu a continuidade naquilo que lhe garantia o sustento da família. Tanto que os acontecimentos giravam em torno do “dinheiro” que vinha desse trabalho, ou até que surgissem outras oportunidades.

Quando saí de lá, aluguei outra chácara, ficava na antiga rua do Contorno (hoje rua Carlos Maria Nascimento), onde está aquela loja de carros (a Concessionária Renault)...era pedregulho, terreno ruim, escorregadio. Num dia que deu uma chuva muito forte, as mudinhas de alface encheram de areia. Eu estava lavando quando parou um carro. Era o Dr. Jorge Azor... ‘Nêga, eu arranjei um serviço pra você’. ‘Respondi: Eu não preciso de serviço, preciso é de dinheiro’. Ele me levou no isolamento do Hospital das Clínicas, naquele tempo era a Santa Casa...o quadro não agradava, todo mundo tava com medo de trabalhar lá. Foi quando deu uma crise de febre amarela...e eu enfrentei. Isto foi em 1956. Em 1957, começaram a chegar os doentes penfigosos ( SILVA, 2004, p. 09).

Aquela oportunidade de emprego foi um desafio a enfrentar. Como ela disse: “todo mundo tinha medo”, o Código de Postura da cidade, nos Artigos 408-421 (UBERABA, 1927)

dispunha sobre as doenças principalmente as contagiosas, as quais deviam ser tratadas com o isolamento do doente. Diante dessa nova realidade, mesmo com receio, aprendeu a trabalhar como enfermeira no isolamento da Santa Casa e revela: “[...] não gostei do quadro, mas ele pagava três, quatro vezes mais do que eu tirava na chácara”. Diante dessa realidade, disse que fez a escolha pelo salário. Apesar de não considerar o emprego agradável, assumiu que ficou no trabalho visando à possibilidade de melhorar sua renda.

Esse momento foi responsável por mudar sua vida para sempre, pois foi quando fez a “opção de vida” de assumir os doentes do pênfigo em decorrência do fechamento do setor. Perdeu o emprego e levou os pacientes para sua casa enfrentando novos desafios. Ao se lembrar desse episódio, comentou: “Minha vida, depois daquele dia em que saí com os doze pacientes, mudou por completo. Fiquei com eles até hoje...”.

A partir disso, entre a improvisação do hospital no Asilo São Vicente e a construção da sede própria do hospital trabalhou e transformou o local em sua residência e de milhares de pessoas doentes ou não entre 1958 a 2009. A família resistiu no começo, depois a apoiou e, durante esses anos, envolveram-se no trabalho. Dona Aparecida relembra que, ao ser pressionada pela família naquela data, fez a opção e foi taxativa: “Hoje eu escolho os doentes. Porque eles têm Deus e eu por eles. Vocês podem se virar”. Até esse momento, a família era seu objetivo de vida, trabalhava muito pela família, mas, nesse momento de escolha, sua vida estava tomando outra direção, que exigiu um recomeço, juntamente com os familiares que a acompanharam nessa proposta. O depoimento familiar traz revelações.

Eu trabalhava na Santa Casa, me lembro daquele dia 8 de outubro, foi um dia muito triste...quando minha mãe viu os doentes na rua ela se revoltou, e levou eles pra casa. Eu casei no dia 4 de outubro de 58, tudo isto aconteceu no dia 8...Chegar em casa e encontrar um doente que você nem conhecia era difícil, então houve rejeição de uns, aceitação de outros...Trabalhando junto, fomos aceitando. De acordo com o trabalho você vai querendo bem. Mamãe não tinha quem ajudasse, então nós pegamos O processo de construção do hospital e cuidados juntos

Os doentes e todos os residentes, entre familiares dos doentes e as crianças que abrigou, exigiram dedicação e esforço, desde a descoberta e fabricação de uma pomada<sup>97</sup> para tratar o pênfigo, o cotidiano institucional até a busca de recursos financeiros para o sustento das pessoas, os impasses criados nas relações sociais e as amizades construídas através desse

---

<sup>97</sup> Mediante a aflição dos doentes Aparecida relata: “[...] pedi a Deus com muita fé que aparecesse uma pomada que não grudasse, que não doesse tanto... deitada acordada, ouvi uma voz dizendo q receita da pomada... contei para o Sr. Romualdo que era o farmacêutico...ele anotou e levou na Drogasil para o Sr. Geraldo...”. Cf. LUZ, Nadia R. A. Marcondes. **Fogo-Selvagem, alma domada**: a doença e o Hospital do Pênfigo de Uberaba – história e psicografia. Franca, SP: Unifran, 2012, p.311.

trabalho. Nesse contexto, ela expôs suas angústias, seus medos e o cansaço que, muitas vezes, assolou seu dia a dia, demonstrando como o sofrimento do outro a transformava e lhe exigia muito aprendizado. Em sua fala, às vezes, demonstrou que não compreendia muito bem tudo aquilo que estava acontecendo.

[...] Um dia, depois de muitos anos cuidando dos doentes, eu estava muito cansada, como eu moro junto com os doentes no hospital, para todo lado que eu ia, tinha doente com dor e quando me viam, aí é que choravam, querendo consolo. Naquele dia, eu não queria ninguém, só queria um pouco de paz, era choro a noite inteira, o dia inteiro, muito trabalho, muito desespero e nunca que a coisa acabava, só ia chegando mais doentes, então, saí, fui para o rumo da rua, queria ver outras coisas, ficar quietinha. Decidi ir até a casa do Chico Xavier (LUZ, 2012, p. 302-305).

Nesse sentido, essas lembranças se misturam e vêm à tona outros acontecimentos, outras pessoas e fatos que a levam a relatar situações que contribuíram para a construção de sua identidade. De acordo com Pollak (1989, p. 15), é através dessa reconstrução que o indivíduo vai definindo o seu lugar social e suas relações que sustentaram sua existência. A vida toma uma dimensão que ultrapassa a realidade e a linearidade racional é tomada pelas suas reflexões registradas em sua memória que o leva a determinados lugares e pessoas que têm um significado em sua vida.

Dona Aparecida conheceu o famoso médium espírita Chico Xavier no ano de 1962. “Ouvia falar daquele homem, mas não o conhecia... antes de conhecer o Chico eu era católica, só me tornei espírita depois que convivi com ele”. Dona Aparecida faz revelações da convivência com o médium. Disse que pôde se abrir com ele sobre suas dúvidas e seus medos, seu cansaço. Dele ouviu conselhos e explicações sobre a Doutrina Espírita, a qual ela passou a seguir, por compreender melhor a vida por meio dela. “O Chico me explicou melhor que essa lei de ação e reação é assim: tudo que a gente faz, de bem ou de mal para os outros, um dia vem a resposta, a reação daquilo que nós fizemos... o Chico me explicou e eu acredito”<sup>98</sup>. A partir desse encontro, ela estabeleceu uma relação de “amizade” – termo utilizado pela própria Dona Aparecida – e durante todo o seu percurso pôde contar com seu apoio material e espiritual no trabalho desenvolvido na instituição. “O Chico sempre veio ver os doentes, chegava quieto, sem fazer alarde, conversava baixinho com eles, sempre cheio de bondade e simplicidade...”. Essas lembranças a fazem refletir sobre a condição de vida das pessoas e consequentemente de sua própria existência.

---

<sup>98</sup> Sobre esse tema, ver o livro XAVIER, F. C. **Ação e reação**. Pelo Espírito André Luzi. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1958.

Nunca poderia imaginar que minha vida seria resumida no que foi ou no que vem sendo, morar por mais de cinquenta anos junto com essas criaturas que gemem dia e noite porque dizem que sentem no corpo uma espécie de fogo, uma labareda que vem comendo por dentro, estourando bolhas por fora (LUZ, 2012, p. 297).

Segundo Bosi (2003, p. 20), “lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir de outrora, é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição”. Na memória de Dona Aparecida, desse passado surgem situações recorrentes de enfrentamento dando continuidade a momentos de reflexão: “[...] Nem sei contar o que aconteceu naqueles anos todos. Nem sei como já passou... nem mesmo sei como dei conta. A rotina era dura, era trabalho sem fim”( LUZ, 2012, p.298).

Os encontros da realidade conduzia Dona Aparecida a situações entre o individual e o social exigindo a compreensão, conforme assinalam os estudos de Schmidt (2000, p.63) de que é preciso apreender todas as facetas da existência dos personagens biografados, sendo necessário transitar entre o social e o individual, do consciente ao inconsciente, o pessoal e o profissional, do familiar ao político do público ao privado. Dessa forma, a vida de Dona Aparecida, entre suas lembranças, perpassaram todos os campos de vida individual e social, que se misturam em uma teia criando uma rede de sociabilidade na qual revelou uma memória coletiva. Nesse sentido, segundo Halbwachs (2013, p. 30), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, ou seja, família, escola, igreja, grupo de amigos.

Essa memória de Dona Aparecida refletiu uma série de vivências que nem sempre trazem boas lembranças. Essas relações sociais nem sempre são estabelecidas de forma tranquila; são permeadas por aspectos culturais enraizados. São aspectos sociais da vida dela que estão presentes em sua memória, questões que envolvem sua religiosidade, a qual está relacionada aos encontros e dificuldades vivenciadas com o segmento católico em decorrência da falta de apoio.

O Asilo era administrado pelas freiras e elas não gostaram quando nós chegamos, fizeram de tudo para que fôssemos embora [...] Na hora que busquei socorro com os padres, eles disseram que não podiam me ajudar. Pedi a eles que fizessem campanhas para que o povo doassem alimentos, arroz, feijão, roupa também para os doentes do pênfigo, eles ficaram do lado do povo que não queria que os doentes permanecessem em Uberaba. Nunca um padre ou uma freira levou para meus doentes um quilo de arroz que fosse! (LUZ, 2012, p.298).

Dona Aparecida se utilizou dessa situação vivenciada com o segmento católico e, de alguma forma, tenta dar uma explicação demonstrando certa mágoa e frustração:

Eu sempre fui católica. Sempre, desde menina, ia nas missas com minha bisavó, depois com minha avó. Quando moça ajudei a fazer campanha para construir a igreja de Nova Ponte [...] Quando deixei de ser católica e passei a frequentar o espiritismo, aconteceu uma coisa muito curiosa. Muita gente daqui de Uberaba começou a falar de mim ( LUZ, 2012, 298-299).

Dona Aparecida manifestou uma situação de discriminação de cunho religioso, destacando seu envolvimento na Igreja Católica e justificou o afastamento das pessoas pelo fato da sua mudança e adesão ao Espiritismo demonstrando não compreender essa situação. Nesse contexto, em seus estudos, Souza (2018, p. 226) afirmou que havia uma ampliação das obras de caridade por parte do segmento espírita sob a afirmação de que “Fora da caridade não há salvação” (KARDEK, 2013, p. 207). Essa situação culminou na criação de várias instituições assistenciais pelos espíritas instalando uma “disputa” com os católicos. Fato esse que refletiu na vida daquelas pessoas e de Dona Aparecida naquele momento.

Disputa que, segundo Dona Aparecida, depois de alguns anos entendeu melhor, porque “[...] descobri que Deus ou Jesus não precisa de Igreja para cuidar de gente”. Com isso fez uma reflexão crítica a atitudes dos representantes da Igreja Católica indicando certa decepção com essa instituição: “Eu já fui muito igrejeira, acreditava que os padres eram pessoas que dedicavam a vida a ajudar os pobres, os doentes, os necessitados...” (LUZ, 2012, p.299).

Além do abandono dos membros da Igreja, Dona Aparecida apontou outro aspecto que envolveram situações vivenciadas em relação ao povo da cidade de Uberaba; Essas relações políticas nem sempre foram fáceis. Desde o início, ao assumir os doentes, as atitudes da comunidade local, inclusive do setor público, foi a mesma, que a situação seria provisória no asilo. “O secretário disse que nós ficaríamos ali, só por uns dias, que logo ele arranjaría outro lugar. Ficamos lá por dez anos...” (LUZ, 2012, p. 298).

Sobre a dificuldade da aceitação dos doentes na cidade, ela evidenciou a falta de ajuda e, por isso, tomou outras providências: “[...] Uberaba não ajudava, então tive que ir buscar ajuda em São Paulo...”. Por outro lado, fez exceção e contou que não poderia radicalizar e tinha que ser justa: mesmo antes do Chico Xavier<sup>99</sup>, chegou receber ajuda dos espíritas de toda parte da região e do Brasil e, a partir dele, passou a receber apoio dos

---

<sup>99</sup> Em 04 de janeiro de 1959 chegou a Uberaba o médium Francisco da Silva Xavier – Chico Xavier que, durante muitos anos, foi amigo e orientador de Aparecida, apoiando o lado espiritual e material Hospital do Pênfigo. Como a própria Aparecida relata: “Em 1962 conheci Chico Xavier...Decidi ir até a casa do Chico Xavier. O Chico mudou-se da cidade de Pedro Leopoldo para vir morar em Uberaba, acho que uns dois anos depois que eu levei os doentes pra mim[...] eu era católica me tornei espírita por causa do Chico”. Cf. LUZ, Nadia R. A. Marcondes. **Fogo-Selvagem, alma domada: a doença e o Hospital do Pênfigo de Uberaba – história e psicografia.** Franca, SP: Unifran, 2012, p.296.

integrantes de campanhas permanentes de pessoas espíritas. Sobre esse tempo, acrescentou: “Eles passaram a nos visitar, levar alimentos até o asilo, enfim, a movimentar porque nossa vida mudou. De barriga cheia, a doença foi se vendo acuada, com roupas limpas também [...] Estou contando e vendo como se fosse hoje”. Os acontecimentos lhes parecem recentes, o que é possível se referir a Bosi (1994, p. 46): “[...] a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”.

Junto a isso, Dona Aparecida recordou também das desconfianças sobre suas ações e sua moral que teve de enfrentar. Parte disso foram os momentos “difíceis” que viveu em São Paulo pedindo esmola, quando foi denunciada por dois vereadores de Uberaba, que disseram que a cidade a ajudava, e que ela não precisava de nada. “[...] lá fui eu levada no camburão, trancada em uma cela, sem conhecer ninguém para me ajudar... com a ajuda do Chico consegui sair... voltei para Uberaba”( LUZ, 2012, p. 304). Diante dessas circunstâncias, ela confirmou as desconfianças e suspeitas às quais foi submetida pelas pessoas da cidade durante vários anos que resultaram nessas acusações,

Roubar eu não ia...mas muita gente daqui de Uberaba fala que eu pedia para mim, para ficar com o dinheiro. Até de ladrona já me chamaram muitas vezes. Eu passava na rua, ia ao mercado buscar os legumes que uns feirantes me davam e o povo cochichava, todo mundo achava que não era certo cuidar dos doentes em Uberaba (LUZ, 2012, p.303).

Nesse caso, Dona Aparecida expôs a presença do preconceito, considerado, conforme argumentos de Bandeira e Batista (2002, p, 126), como a “[...] mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e exclusão”. A partir desse raciocínio, pode-se entender esse comportamento da população explica-se a partir do estigma como mola propulsora para o preconceito, o que, para Goffman (1988, p. 7-13), “[...] o estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena do outro”. A não aceitação da permanência dos doentes na cidade já havia sido enfrentada desde o início de sua chegada, de alguma forma isso refletia em quem os assumiu, além dos múltiplos preconceitos de gênero, de cor, de raça etc., presentes naquela sociedade que resulta nesse tipo de violência.

Os enfrentamentos, portanto, apresentaram-se como desafios. As oportunidades foram surgindo à medida que os pacientes foram aumentando e as demandas aumentando cada vez mais. Suas idas a cidade de São Paulo permaneceram, onde estabeleceu contatos com diversas pessoas às quais, durante anos, fizeram parte de sua rede de apoio. “Bom, em uma das vezes que voltei a São Paulo, fui até o jornal pedir ajuda. Era o prédio dos Diários Associados... deste contato (Assis Chateaubriand) com esse jornalista muita ajuda veio de São

Paulo”. Outros contatos foram viabilizados criando uma rede de comunicação, participação em vários programas de televisão, resultado da aproximação com Saulo Gomes a quem ela tece muitos elogios e gratidão: “Diferentes de muitos que aqui vinham e choravam só na hora e depois esqueciam da gente, o Saulo Gomes vestiu nossa camisa, tomou nossas dores e saiu buscando ajuda. Foi então que ele me levou para diante das câmaras de televisão...”.

A partir disso, o seu reconhecimento público, inclusive da comunidade local lhe resultou várias homenagens. Depois da superação de várias dificuldades, após dez anos de trabalho na cidade e já com a sede própria do hospital construída, trabalhando com o tratamento da doença, educação, formação para o trabalho etc., recebeu os títulos.

Quadro 13 - Homenagens e títulos recebidos por Dona Aparecida.

Ano	Órgão	Título
1968	Câmara Municipal de Uberaba	Cidadã Uberabense
1997	Prefeitura Municipal de Uberaba	Prêmio destaque do ano
1999	Câmara Municipal de Osasco-SP	Cidadã Osaquense
1999	Prefeitura Municipal de Uberaba	Homenagem Dia da Consciência Negra
2000	Prefeitura Municipal de Uberaba	Troféu “Chico Xavier”-Idoso Destaque
2001	Governo do Estado de Minas Gerais	Comenda da Paz Chico Xavier
2004	Governo do Estado de Minas Gerais	Grande Medalha do Mérito da Saúde.

Fonte: Arquivos do Hospital do Pênfigo/Lar da Caridade

A vida de Dona Aparecida foi permeada por acontecimentos, os quais narra os pormenores de suas lembranças com muita intensidade, demonstrando que “[...] não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia a nossa memória” (HALBWASCHS, 2006, p. 60).

Dona Aparecida denotou em suas afirmações que possuía uma determinação que a encorajou a prosseguir diante das dificuldades impostas, e mesmo com sua condição física agravada pela idade e pouca visão ainda dizia: “[...] se Deus me Desse de novo a força que ele me deu, eu teria coragem de fazer tudo de novo” (LUZ, 2012, p. 310).

Figura 13 – Dona Aparecida últimos anos de trabalho



Fonte: Arquivos do Hospital do Pênfigo

A foto estampada na Figura 13 mostra Dona Aparecida nos corredores do hospital nos anos 2000, ou seja, 30 anos depois da primeira foto. Percebe-se a mesma expressão do sorriso discreto, o mesmo olhar firme, cabelos grisalhos, trajando roupas simples com o mesmo modelo como ela dizia:

[...] nunca mais comprei um vestido do meu gosto, um par de chinelos, nunca usei esmalte nas unhas, nem batom na boca, não tenho casa, nem nada que seja meu... Meu único luxo é pentear o cabelo de manhã, prender com um grampo e tomar banho (LUZ, 2012, 303).

No rosto, as rugas, determinantes da idade, a postura física não era mais a mesma, pois, com a idade, o corpo já apresentava cansaço. O peso dos anos se faziam presentes. O legado deixado fica registrado nas palavras do ex-aluno,

Falar da Dona Aparecida é um pouco complicado por que...foi a oportunidade. Eu costumo dizer como ela sempre dizia ‘o caminho cada um faz o seu’, ela sempre jogava isso... então, ela nunca assumiu ‘eu fiz’ ela não tinha disso... ela falava ‘você vai fazer, você vai fazer [...] você faz isso, eu te cobro isso’, quer dizer tudo isso foi o aprendizado que a gente teve com ela de vida é o que a gente procura hoje passar... porque pra mim se falar foi mãe? Mais que isso, uma pessoa que você nunca viu e de repente te acompanha e te dá todas as oportunidades, e foi o que ela fez, abriu o leque... (E01A)<sup>100</sup>.

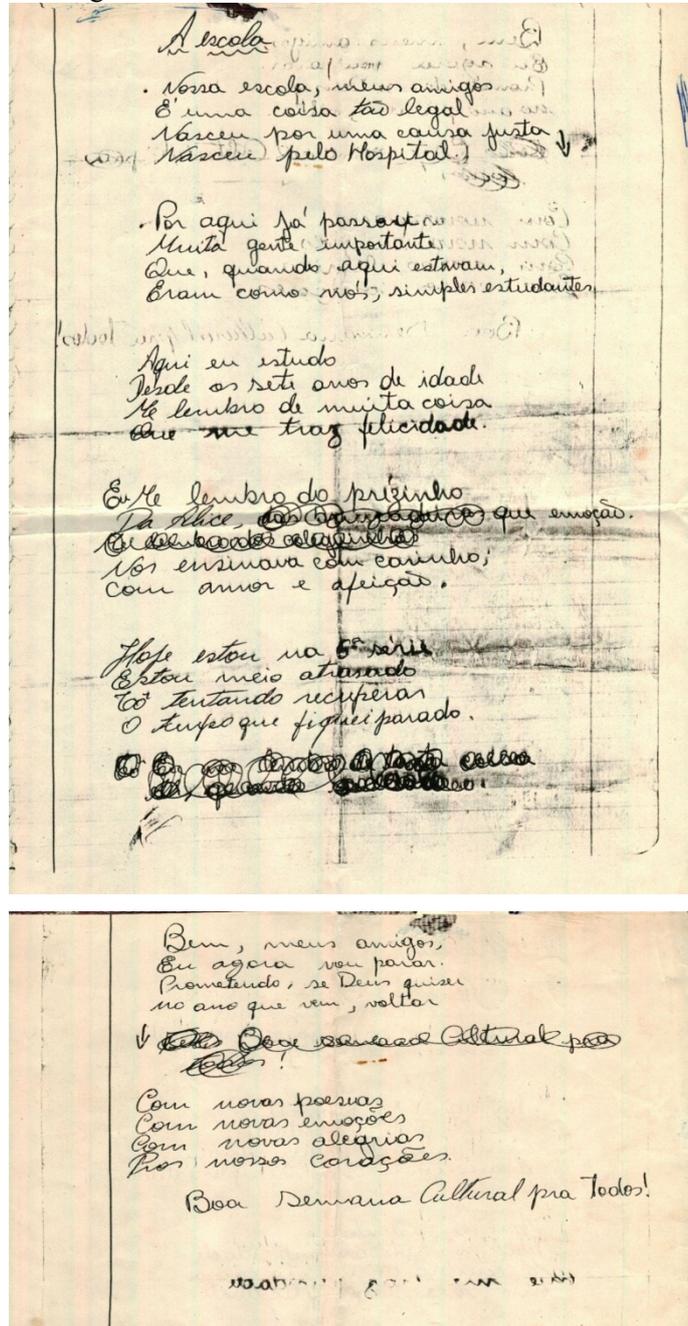
A partir dessa afirmativa, o estudo avançou para o interior da Escola entre o aprendizado de vida e a escolar, confirmando que todo o arcabouço educacional vai além dos bancos da escola, pois envolve as relações afetivas presentes na subjetividade.

<sup>100</sup> Depoimento do entrevistado 01 – ex-aluno.

## 5 A ESCOLA DO HOSPITAL DO PÊNFIGO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

### 6.1 – Gênese e evolução

Figura 14 - A Escola - Poema de aluno da EHP



Fonte: Poema de aluno da EHP- arquivo pessoal professora- s/d

A Escola do Hospital do Pênfigo, objeto desta investigação, teve várias denominações durante o período proposto na pesquisa (1959-1985), como exposto no Quadro 14.

Quadro 14 - Denominações e número de matrículas por período 1959-1985.

<b>TURMAS</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>DENOMINAÇÃO DA ESCOLA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>NÚMERO DE MATRÍCULAS</b>
Pré-escola à 4ª série  (ensino primário)	1959 a 1973	Escola do Hospital do Pênfigo	Salas de aula no hospital	942 matrículas
	1974 a 1977	Escola Monteiro Lobato	Sede própria da escola	
	1978	Escola Municipal Monteiro Lobato*	Sede própria	
1º a 4º ano ginasial  (5ª a 8ª séries a partir de 1971)	1964 a 1979	Classes anexas ao Colégio Dr. José Ferreira-Hospital do Pênfigo	A partir de 1973 - sede própria	
Pré-escola a 8ª série	1979 a 1985	Classes anexas ao Colégio Dr. José Ferreira-Hospital do Pênfigo	Sede própria	2.051 matrículas
Total	1959 a 1985	-----	-----	2.993 matrículas

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora – dados do acervo da Escola Hospital do Pênfigo – 1959/1985.

O Quadro 14 mostra que o ensino primário iniciou-se no hospital no ano de 1959, quando ele ainda funcionava dentro do Asilo São Vicente permanecendo ativo nas salas de aula após a construção da sede do hospital; depois teve continuidade com novas denominações após a construção do espaço próprio para a escola até 1978. O curso ginasial teve início em 1964, anexo ao Colégio José Ferreira, porém as aulas continuaram dentro do hospital tanto antes como depois da construção da sede própria. Nesse período, o número de alunos matriculados e rematriculados totalizaram 2.993 matrículas.

Figura 15 - Registros das matrículas dos alunos no curso ginásial - 1965

No. da Matrícula		NOMES	IDADES			Naturalidade	FILIAÇÃO
No. de Ordem no Crta	Dia		Mês	Ano			
1	1	Alcila Mendes de Almeida					
2	2	Antônio Guedes da Costa	07	Novemb	46	5 <sup>ta</sup> Vitória	Manoel Rosa da Costa
3	3	Cleonice Maria de Jesus	16	Janerio	41	Sacramento	João Rosa da Silva
4	4	Evanda Martins Vieira	08	Janerio	38	Igarapava	Clarimundo Emídio Martins
5	5	Luiza Abreu dos Santos	23	fevereiro	43	Serraaria Par.	Manoel Felício dos Santos
6	6	M. Aparecida R. Ferreira	20	dezemb	1928	Sacramento	Antônio Rodrigues da Cunha
7	7	Maria Cilena Pimenta	07	Junho	1947	S. Sebast. Parais	João Pimenta Sobrinho
8	8	Maria Helena Ferreira	27	abril	1944	Empaciguara	José Luiz Ferreira
9	9	Olavny Benj. da Costa	26	Junho	1944	Paulo de Faria	Abraão Benyamim da Costa
10	10	Licente José Divino dos Anjos	09	Abri	1950	Camópolis	Mário Antônio dos Anjos
11	11	Maria das Graças Arantes	28	Setemb	1953	Excitor	Amado Alves Arantes
12	12	Antônio Eustáquio Soares	09	Agosto	1948	Par. Alegria	Josias Antônio Soares
13	13	Evanda Martins Vieira	08	Janerio	1938	Igarapava	Clarimundo Emídio Martins

Uberaba 10/3/65  
Zaluf Guano

Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo

A Figura 15 mostra o registro dos alunos matriculados no ensino colegial que iniciou anexo ao Colégio Dr. José Ferreira, apresentando um número considerável de alunos. A maioria deles havia concluído o ensino primário pela mesma Escola do Hospital do Pênfigo. A partir de 1979, foi unificado o ensino primário e o ginásial (1º grau) pela escola anexa Colégio Dr. José Ferreira, ficando os dois níveis sob a responsabilidade desse colégio, período em que a escola já funcionava em prédio próprio e ampliou seu atendimento à comunidade, conseqüentemente, aumentando o número de matrículas em decorrência da abertura e ampliação do espaço.

Em decorrência das mudanças de denominação da instituição escolar ocorridas no período investigado, considerou-se o contexto histórico de sua criação, a especificidade de funcionamento e sua representatividade na cidade com o nome de Hospital do Pênfigo. Sendo assim, optou-se pela denominação Escola do Hospital do Pênfigo, considerando o título que se manteve por maior período, e ainda pelo destaque do significado do hospital e de sua escola para a comunidade local, regional e nacional.

É possível afirmar que essa escola, em sua gênese, seguiu o modelo de instituição

total<sup>101</sup>, definida por Goffman (2013, p. 11) como sendo “[...] um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada”. Por um longo tempo, a Escola esteve destinada a atender os doentes, filhos de doentes ou crianças internadas por medida judicial, ou mesmo as que eram encaminhadas por instituições e pessoas da comunidade. Mediante essa realidade, todos foram abrigados naquele espaço, que se revezavam entre trabalho, estudo e tratamento, sendo responsáveis também pelo funcionamento da instituição.

A intenção não é enquadrá-la em nenhum modelo, apenas reconhecê-la, nesse caso, conforme a abordagem de Magalhães (2004, p. 116), como uma instituição na condição de internato. Nesse sentido, “a instituição escolar é uma instância educativa total”. Sendo assim, torna-se necessário compreendê-la considerando, entre tantos, “[...] os fatores de integração e de acompanhamento; analisar as instâncias de socialização, autoridade, autonomização, mobilização; reconsiderar os conceitos de aprendizagem, ativismo pedagógico, experiência emocional”. Dessa forma, interessa abstrair a forma como se estruturou no tempo e espaço, enquanto instituição educativa, o que significa compreendê-la enquanto parte de uma dinâmica “para além de seus muros”, seu significado social para os indivíduos e os grupos.

Essa Escola foi agregada a uma instituição hospitalar, cuja finalidade primeira era o atendimento assistencial decorrente de um adoecimento grave, espaço esse também agregado a outro, ou seja, o asilo, cuja finalidade era atender indigentes, doentes de tuberculose, hanseníase e outros. Sua localização na cidade estava em rua de terra, no bairro periférico isolado, em um espaço urbano, cuja destinação era atender um grupo de pessoas que viviam à margem da sociedade. No entanto, essas condições não inviabilizaram a proposta ou a tornou menor ou insignificante. Ao contrário, a Escola era uma preocupação frisada repetidas vezes por sua fundadora: “as crianças precisavam de escola [...] comecei a escola dentro do Hospital” (LUZ, 2012, p.163). A afirmação demonstra que havia um propósito pensado, calculado, em relação a uma necessidade, a partir de uma compreensão

---

<sup>101</sup> Essas instituições totais são divididas por agrupamentos, os quais Goffman (2013, p. 16-17) as classificam entre as que são criadas “segundo se pensa”, em primeiro lugar para cuidar de pessoas incapazes e inofensivas (cegos, velhos, órfãos e indigentes); em segundo, os estabelecimentos que cuidam de pessoas incapazes de cuidar de si mesmas e que significam alguma ameaça à comunidade, mesmo que não intencionalmente (sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários); em terceiro lugar, aquelas que nascem para proteger a comunidade (cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração); outras são aquelas que se destinam a alguma atividade de trabalho (quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões – moradias de empregados) e, por fim, o autor destaca as que são destinadas a “refúgios do mundo” ou “locais de instrução para religiosos” (abadias, mosteiros, conventos e outros claustros).

de que a educação escolar era fundamental para aqueles jovens adultos, adolescentes e crianças que estavam em idade escolar. Naquele momento a fundadora do hospital não teve consciência clara das articulações legais presentes nas leis que regulamentavam a educação no Brasil, e das questões políticas e ideológicas que envolviam aquela realidade de seus usuários, sendo pessoas portadoras de doença graves.

A legislação garantia a escola, afinal a demanda que existia eram de indivíduos em idade escolar que, segundo a regulamentação governamental, era obrigatória conforme Decreto-Lei 8529, 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário, que afirmava no Art. 41 que “o ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares” (BRASIL, 1946, online).

Ao afirmar a obrigatoriedade da educação ficou marcado o discurso de que esse processo de escolarização deveria se fazer presente em uma “escola produzida como a instituição capaz não apenas de instruir e educar a infância e a juventude, mas de produzir um país ordeiro, progressista e civilizado” (FARIA FILHO, 2002, p. 24). A partir da legalização da educação escolar “para todas as crianças”, esses sujeitos, ao serem rejeitados no espaço escolar, ficaram ausentes do processo de educação regular/formal. Diante disso, foram pessoas submersas a uma condição de vida e adoecimento que, conseqüentemente, produziria e reproduziria uma condição social que os excluía de um processo educacional.

Ao se considerar o significado da educação escolar na vida do indivíduo, a expressão “precisam de escola”, contida na fala da coordenadora da instituição, conduz a ideia de necessidade e importância da escolarização. Embora não teve consciência do que constava na lei, sua expressão coadunou com o discurso presente na Lei Orgânica nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, que regulamentava o ensino primário em vigor naquela época, a qual determina a obrigatoriedade da inserção no espaço escolar.

Dessa forma, a preocupação se justificou diante da responsabilização dos pais ou responsáveis em matricularem as crianças na escola, sob pena de abandono intelectual, devendo ser punidos pelo Código Penal vigente datado de 1840. Enfim, a escolarização era obrigatória, em caso negativo podendo ter punição, conforme afirma o Art. 43 da Lei Organiza do ensino primário: “Os pais ou responsáveis pelos menores de sete a doze anos que infringirem os preceitos da obrigatoriedade escolar, estarão sujeitos às penas constantes do art. 246, do Decreto-lei nº 2.848, 7/12/1840” (BRASIL, 1946, online).

Apesar do imperativo da “obrigatoriedade” e do reconhecimento da importância e

do significado da educação escolar na vida da população, a inserção em escolas públicas existentes no entorno do hospital foram tentativas frustradas. Mediante essas barreiras e consciente da importância da educação escolar na vida dessas pessoas, optou-se pela criação de uma escola, mesmo que improvisada.

Aparecida preocupava-se ainda com a educação de tanta gente que acolhia. Ela mandava as crianças penfigosas para as escolas estaduais, mas ninguém as aceitava por causa das feridas. As demais crianças se assustavam. Então [...], ela montou uma escolinha ali mesmo onde tratava os doentes. Fez umas carteiras de caixotes, pegou uma lona e abriu em um corredor que existia no asilo. Para alguns doentes, em estado mais grave, Aparecida dava a lição escolar na cama mesmo (SILVERIO, 2011, p.79).

No entorno do Asilo São Vicente de Paulo havia a escola pública, o grupo escolar, entretanto, a condição física e social que esses alunos apresentavam os impedia de fazer parte da educação escolar em conjunto a outros alunos da comunidade. Nesse caso, foi necessário oferecer a escola no espaço restrito onde os internos estavam sob sua responsabilidade. Além do cumprimento da lei (obrigatoriedade do ensino primário), a decisão, por outro lado, foi no sentido de proteger, cuidar, pensar no futuro profissional por eles naquele momento, para que não ficassem fora do sistema escolar tão propagado no Brasil. Além disso, naquele momento, a escolarização significava um investimento econômico na concepção do vínculo direto entre educação e produção.

[...] a educação e o treinamento potenciam trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal na produtividade do indivíduo. Do investimento em educação redundariam taxas de retorno sociais e individuais (FRIGOTO, 1986, p. 136).

Dessa forma, se a educação foi enxergada como investimento social, esses indivíduos estariam, de certa forma, excluídos desse sistema de escolarização, o que significou que a obrigatoriedade se limitava a alguns. Não obstante, a não aceitação desses indivíduos, “os doentes” ou “filhos de doentes” nessas escolas existentes na comunidade, envolvia compreender para que e para quem seria essa escola e a quem a educação interessava, e qual o papel da educação no contexto histórico de forma geral.

Em algumas situações foi possível detectar as condições impostas para a inserção escolar, deixando claras as restrições presentes no processo. O Decreto-Lei 4.244/ 09/04/1942 (BRASIL, 1942), ainda vigente no período. Ao tratar da admissão nos cursos em seu Art. 31, o Decreto é claro ao se referir a indivíduos portadores de doenças: “O candidato à matrícula

na primeira série de qualquer dos cursos do que se trata esta lei, deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado” (BRASIL, 1942, online). No Decreto-Lei nº 6.141, de 28/12/1943, dedicado ao ensino comercial e na formação técnica profissional dos alunos, no Art. 20 ficou exigido que “o candidato à matrícula inicial em qualquer dos cursos de formação deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado” (BRASIL, 1943).

Essas determinações já se faziam presentes na reforma da educação em Minas Gerais no ano de 1927 e reafirmado Código Mineiro do Ensino Primário Lei nº 2.610 de 08/01/1962 (MINAS GERAIS, 1962), que também trata da não obrigatoriedade da matrícula de crianças no caso de doenças contagiosas, como já visto anteriormente neste trabalho.

Na realidade local, havia também o Código Municipal que, apesar de mais de 30 anos, era o Código de Postura que se mantinha em vigência na cidade. Quanto à educação escolar, esse documento seguia as diretrizes da lei do estado, ao tratar da obrigatoriedade do ensino primário. O texto apresentava as exigências e condições para que a criança frequentasse a escola, reforçando que estava fora dessa obrigatoriedade um grupo de pessoas em específico. Nessa Lei municipal de nº 544 de 08 de julho de 1927 (UBERABA, 1927), que aprovou a reforma do Código Municipal, no título IV. que trata da Instrução Pública, determina no Art. 286º a obrigatoriedade do ensino excetuando o grupo de pessoas doentes ou na condição de indigentes, a seguir:

Art. 286º - É obrigatório em todo o território do município o ensino primário para as crianças de ambos os sexos, de 7 a 12 anos”. Art. 287º - Exceptuam-se da obrigatoriedade: a- as crianças que residirem fora do perímetro escolar, que é de 2 kms para as do sexo feminino e de 3 kms para do sexo masculino; b- as que padecerem de capacidade física ou intelectual ou de moléstia contagiosa ou repulsiva incurável, comprovadas por atestado médico ou, na falta deste, por atestado do Conselho Escolar; c- as indigentes, enquanto não lhes fôr concedido vestuário compatível com a higiene e o decoro das mesmas;[...] (UBERABA, 1927, p.71).

O momento histórico registrou o ápice do movimento higienista e perpassou toda a legislação da educação no Brasil, não sendo uma realidade específica em Uberaba. Essa determinação, que impôs condições para a inserção no sistema educacional, sob a alegação da preocupação com a transmissão das doenças, controle de saúde física e mental das crianças, caracteriza-se como um processo excludente. Em nenhum momento, foi apresentada uma alternativa ou outra forma de inserção desses sujeitos na educação escolar.

Mediante essa realidade, e em conformidade com a lei vigente, que exigia a comprovação da não existência de doença contagiosa para a inserção na escola, apesar da

incerteza quanto ao contágio do pênfigo, o mais cômodo foi proibir a matrícula. Sendo que, até aquele momento, havia um desconhecimento sobre a história da doença, pois a medicina não garantia não ser contagiosa e prevalecia o entendimento popular, leigo. “O medo do contágio, a terrível aparência, o cheiro característico, a tudo isto se aliava a incerteza de sua etiologia e possibilidade de contágio e transmissibilidade aos descendentes, além de que a cura era duvidosa” (LUZ, 2012, p.163).

Essa realidade mostra que a educação nacional foi construída em um contexto ideológico e político, voltado aos interesses dominantes, que se instalou no Brasil ainda no século passado. O interesse na educação da população passou pela transição da abolição dos escravos que, apesar de não efetivada, tinha o objetivo de tirar esse homem livre da ignorância para que produzisse em prol do capital, ou seja, a “substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado”, quando “a educação foi chamada a participar do debate” fazendo um elo entre “emancipação e instrução” (SAVIANI, 2013, p. 163). De certa forma, isso significou que, para formar força de trabalho, necessitaria de homens fortes, saudáveis, instruídos capazes de contribuir ao processo de produção.

Tais ideias perpassaram a política educacional com nuance diferenciada ao longo das várias reformas propostas no Brasil República. A instrução pública estava ligada diretamente à ideia de progresso e desenvolvimento. Nesse sentido, a escolarização foi uma forma de acelerar o processo de civilização, urbanização, ideias que permaneceram ao longo do tempo. Entretanto, a inserção dessa demanda no espaço escolar não fez parte da política educacional, a legislação, ao longo de décadas, não apresentou alternativa de inserção de pessoas nessas condições no processo educacional escolar. Ao contrário disso, sempre estiveram relegadas a internações em instituições filantrópicas, asilos, orfanatos etc. O Brasil tinha na educação o objetivo formar homens saudáveis, físico, moral e intelectualmente, sendo a escola um “aparelho ideológico” utilizado como “instrumento de reprodução das relações de produção”. Nesse caso, conforme estudos de Saviani (1999, p. 40), “[...] a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação de exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva”. Tanto que, naquele momento, atendendo o idealismo via educação, houve um crescente aumento, apesar de insuficientes, na abertura de escolas públicas primária na cidade, mas que não foram destinadas vagas para atender os alunos que se mantinham internos e em tratamento no Hospital do Pênfigo. Apesar das reformas e a ampliação da proposta educacional, o modelo construído não abarcou a demanda

apresentada, não teve escola para esses indivíduos. A escolarização, além de ser um privilégio para alguns, enfrentava dificuldades quanto a sua organização.

A condição de isolamento e discriminação vivenciada pelos doentes naquele momento, em decorrência da não aceitação deles na escola regular/formal e a exclusão pela própria família, foi o que estimulou a implantação da escola no próprio hospital. Nessa circunstância, em 1959, o número de alunos ainda era reduzido. Conforme o Livro de Registro do Hospital do Pênfigo, em 1959, a instituição atendeu no total 43 internos entre adultos e/ou crianças e adolescentes. A professora foi a própria fundadora, que recebia ajuda de pacientes em melhores condições no tratamento e, juntos, trabalharam com as crianças os conteúdos de introdução inicial de alfabetização ou deram sequência dos conteúdos daqueles que já tinham iniciado um processo educacional, necessitando dar continuidade aos estudos anteriores. Em seu depoimento, afirma,

[...] Mandei fazer umas carteiras de caixote, comprei uma lona e abri num corredorzinho que tinha. Nós éramos três que lecionávamos, eu e mais dois doentes. Tinha alguns meninos que davam a lição na cama. Foi assim que começou (SILVA, 2004, p. 06).

As condições estruturais foram mínimas, uma forma quase doméstica de dar início as atividades escolares, evitando que ficassem ausentes do ambiente escolar. Nesse espaço, eles estiveram entre seus iguais, não tiveram que enfrentar as diferenças e, com isso, estabeleceu uma interdependência conquistada através da proteção e do cuidado. Em outro momento, foi possível identificar, através das fotografias, as turmas em funcionamento no escritório, destinado ao arquivo dos livros e fichas dos pacientes. A Figura 16 mostra, então, a sala improvisada no ano de 1960, no ambiente do hospital em funcionamento no asilo. A turma foi formada por alunas do sexo feminino, com diversidade de faixa etária, formando uma turma multisseriada.

Figura 16 – Sala de aula no Asilo São Vicente de Paulo década de 1960.



Fonte: Acervo – Escola do Hospital do Pênfigo.

O entendimento foi no sentido de que essa educação escolar os beneficiaria quando retornassem às suas origens e, com isso, poderiam enfrentar melhor a realidade social. O discurso representa o caráter ideológico presente da educação, ao afirmar que a “verdadeira finalidade da existência humana é a necessidade de evolução, e que esta se processava pelos caminhos da educação integral” (BUENO, 1992, p. 32). O desenvolvimento do homem estaria ligado diretamente com o conhecimento, ou seja, com a capacidade de compreender, de forma inteligente, a realidade em que se vive, pelo confronto com a realidade externa. Para Luckesi (1990, p. 122): “A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito do pensamento. A realidade, através do conhecimento, deixa de ser uma incógnita, uma coisa opaca, para se tornar algo compreendido, translúcido”. A busca desse conhecimento, através da organização da prática escolar, exigiu o reconhecimento daquele espaço, fértil para produção da educação e conseqüentemente a tomada de decisão sobre a formatação dessa prática pedagógica, utilizando os recursos humanos e técnicos existentes naquele contexto.

O modelo de classes multisseriadas foi um formato de organização escolar, que foi fortemente utilizado na organização da educação primária até o início do século XX no Brasil; em Minas Gerais, apesar da efervescência da criação dos grupos escolares, ainda permaneceu o modelo das “escolas isoladas”, também denominadas de “classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem” (SAVIANI, 2013, p.171-172).

Esse modelo, apesar de ter feito parte do início do século, foi aprovado e reforçado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244, de 09 de abril de 1942, a qual define no artigo 3º: “O ensino primário – gratuito e obrigatório, será ministrado em: I – Escolas isoladas; II – Grupos escolares; III – Escolas-modelo anexas às escolas normais” (BRASIL, 1942). As críticas a esse modelo são claras e demonstram o atraso da organização da educação no Brasil. De acordo com Faria Filho (2000, p. 31): “as escolas isoladas, símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido”. Esse entendimento se justifica, ao considerar que as reformas da educação até as primeiras décadas do século XX trouxeram a necessidade de substituição desse modelo, pela construção dos grupos escolares, os quais representavam a consolidação de um projeto republicano e de modernidade, tornando predominante como escola elementar ou primária.

Entretanto, é possível constatar que até a metade deste século as “escolas isoladas” se mantiveram em grande número, permanecendo, em alguns casos, até 1970,

principalmente na zona rural. Esse modelo apresentava muitos problemas na sua organização, tanto de espaço físico quanto na forma de ensinar. Em sua abordagem sobre o tema, Lourenço Filho, aponta essas dificuldades:

[...] a escola de um só professor, a que se entregam 40, 50 e às vezes mais crianças. Funciona quase sempre em prédio improvisado. E de pequeno rendimento, em geral, pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os graus de adiantamento [...] (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 658).

Nesse contexto, os estudos sobre a realidade da organização escolar na cidade de Uberaba apontam que foram as escolas isoladas que supriram a carência dos grupos escolares, sendo que até a década de 30 do século XX a cidade contava apenas com um grupo escolar para atender a toda população. Dessa forma, a demanda existente foi atendida pelas escolas isoladas, organizadas e geridas pelo Poder Municipal, que se dividiram em: suburbanas, (localizadas nos limites urbanos, porém fora da região central); rurais, (área rural); e distritais (localizadas nos distritos, ou seja, povoados afastados da área urbana).

Segundo esses estudos, em 1932, essas escolas totalizaram 42, e atenderam 3.684 alunos. Algumas ofereceram as quatro séries primárias, sendo que outras mantiveram apenas algumas séries, em consequência da grande desistência por parte dos alunos que, em grande maioria, limitaram-se aos aprendizados nas séries iniciais. Nesse modelo, um professor era responsável pela turma com alunos em níveis diferentes, enquanto a escola urbana (escolas reunidas) possuía de duas a quatro turmas e vários professores (SOUZA, 2012).

Com efeito, os números apresentados demonstram que a implantação das “escolas isoladas” foi responsável pela escolarização de um grande número da população, sendo que até meados do século XX, a maioria dos estados brasileiros oferecia a instrução primária por meio da expansão dessas escolas e as escolas reunidas, e não pelos grupos escolares que eram insuficientes, apesar do grande movimento político em torno de sua organização (SOUZA, 2008).

Dessa forma, ficou evidente a contribuição da escola isolada e seu papel no processo de escolarização. Embora não tivesse a mesma visibilidade dos grupos escolares, perdurou por longo tempo. Tanto que, apesar dos níveis de dificuldades e as críticas apresentadas, foi uma alternativa utilizada na Escola do Hospital, mediante a impossibilidade de inserção dos alunos nas escolas existentes. É possível perceber que foi o modelo possível e viável naquele momento, sendo que as turmas foram organizadas no mesmo modelo das escolas isoladas que ainda permaneciam existindo, seguindo a permissão da lei vigente.

Esse modelo de organização do espaço escolar foi alvo de análise. Aquela realidade contrariou os envolvidos no processo educacional, não naturalizando as condições da escola instalada no hospital naquele momento. Isso se deu quanto à organização das turmas, condições das aulas ministradas e estrutura física do espaço.

As condições que envolviam aquele estabelecimento de ensino eram inadequadas. A infraestrutura apresentava comprometimento em relação, à manutenção das salas, que eram precárias em virtude dos recursos financeiros e profissionais serem escassos (FERREIRA, 2012, p. 100).

Apesar das dificuldades, à medida que os alunos tinham bom desempenho em um conteúdo, era-lhes apresentados novos conteúdos e novos desafios educacionais, com a finalidade de progressão nas séries e pudessem dar continuidade aos estudos. Durante esse período, o número de atendimentos aumentava no hospital e conseqüentemente aumentava o número de crianças, adolescentes e adultos que necessitavam da educação escolar. Conforme constou no Quadro 11, nos primeiros anos de 1958 a 1961, o número de pacientes e internos totalizou 615 pessoas entre crianças e adultos, sendo que destes, grande parte eram crianças em idade escolar filhos de pacientes<sup>102</sup>.

Um exemplo da demanda de atendimento é certificado pela Figura 17, em que se vê uma mãe internada para tratamento da doença com seus filhos no espaço hospitalar. As crianças eram saudáveis, não portadoras da doença, entretanto foram recebidas por questão familiar. As condições de inserção desses alunos são exemplo de uma situação cotidiana na instituição.

Figura 17 - Mãe internada acompanhada dos filhos s/d



Fonte: Escola do Hospital do Pênfigo

<sup>102</sup> Dados do Livro de Registros de pacientes – Hospital do Pênfigo - 1962.

Segundo Ferreira (2012, p.87),

[...] o hospital recebeu uma doente que tinha doze filhos. Na impossibilidade de abrigar toda a família, sete dessas crianças foram distribuídas pelas casas de Uberaba [...] e aquelas que não conseguiram moradia nas casas de família foram encaminhadas a um abrigo para menores no município. Essas crianças não se adaptaram. Oito dos irmãos adoeceram, sendo hospitalizados na Casa da Criança, atual Hospital da Criança de Uberaba. Mediante o ocorrido, Aparecida, insatisfeita com o estado da mãe em tratamento e preocupada com as crianças, procurou pelo Dr. Humberto Ferreira, Presidente do Hospital, a quem solicitou a tutela das crianças.

Essa demanda apresentada foi assumida pela instituição. Como eram crianças de faixas etárias diferentes, algumas muito pequenas, foi necessário ampliar o atendimento. A fim de mantê-las junto à mãe que era paciente do hospital, a fundadora, alugou uma casa nas proximidades do Asilo São Vicente e, além da escola já instalada no hospital, criou, em 1961, uma creche, que denominou Casa Izabel de Aragão. Através dessa creche, pode agregar a educação infantil, através da pré-escola nos anos que se seguiram, ampliando ainda mais a educação escolar.

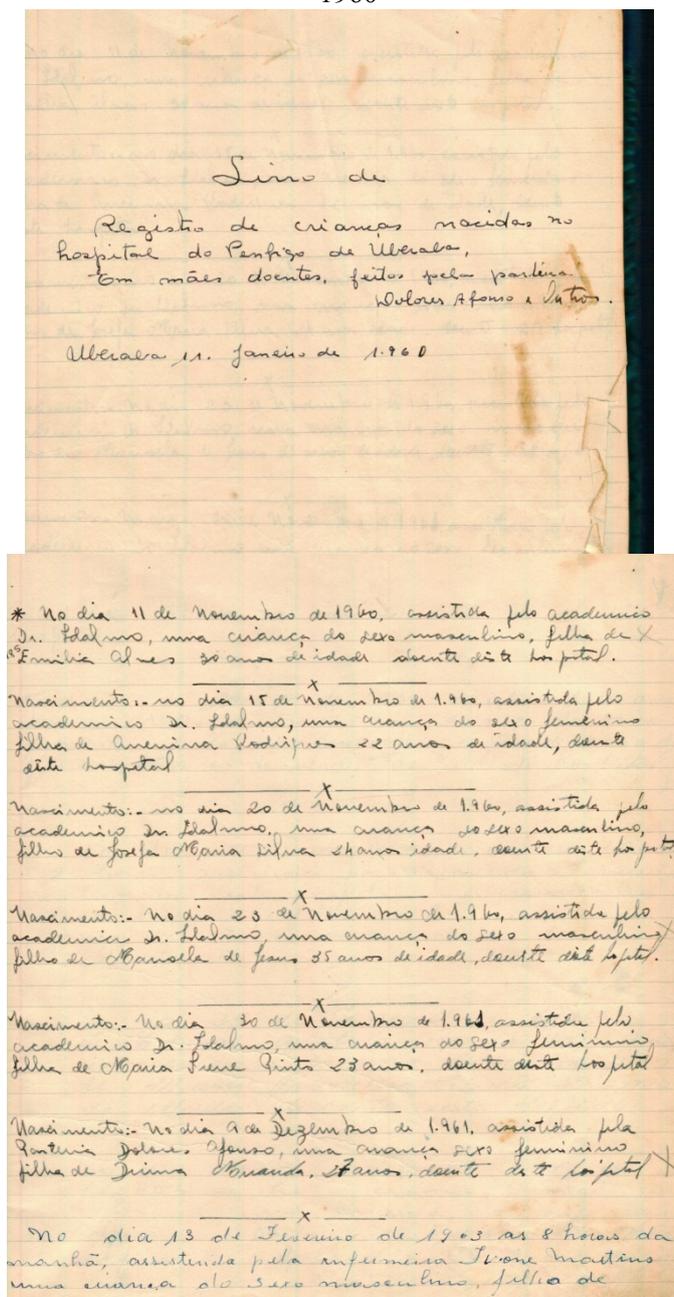
Figura 18 - Creche Casa Izabel de Aragão criada em 1961



Fonte: Acervo Hospital do Pênfigo

Nesse contexto o número de crianças e adolescentes aumentava consideravelmente, além dos que chegavam doentes e os filhos de doentes, muitos nasciam no próprio hospital e formando família.

Figura 19- Primeiras crianças nascidas dentro do Hospital do Pênfigo filhos de internos - 1960



Fonte: Arquivo do Hospital do Pênfigo.

Ao analisar o livro de registros de crianças nascidas no Hospital do Pênfigo constatou-se a dimensão do aumento do número de crianças dentro da instituição. De 1960 a 1975, nasceram 40 crianças, filhas de pacientes em tratamento, sendo que até 1969, o parto era realizado no próprio hospital auxiliado pelos acadêmicos de medicina, parteira ou pela própria enfermeira Dona Aparecida. Nos anos seguintes, constou que os partos eram realizados no Hospital das Clínicas ou Hospital São Domingos. Muitos dessas crianças cresceram residindo dentro do hospital e se tornaram alunos da escola, pois permaneceram na

instituição em decorrência da falta de condições das mães retornarem para suas casas, sendo que algumas delas haviam perdido o vínculo familiar.

Nesse percurso, a Escola dava prosseguimento à formação dos alunos. A Figura 20 traz uma solenidade de entrega do diploma do 4º ano primário no ano de 1963 na sala de aula da Escola do Hospital, com a participação do Secretário Municipal de Educação Prof. José Thomas Sobrinho<sup>103</sup> (em primeiro plano sentado à esquerda), a Profa. Natalina (sentada ao centro) e Dona Aparecida (sentada ao fundo).

Figura 20 – Entrega de diplomas no Asilo São Vicente de Paulo década de 1960.



Fonte: Acervo: Escola do Hospital do Pênfigo.

A Figura 20 mostra a solenidade de entrega de diplomas, o que demonstrou a evolução do processo educacional nas séries iniciais de 1ª a 4ª (corresponde ao ensino primário). Isso foi em 1963, quando dois alunos concluíram o ensino primário. No entanto, em 1965, mais cinco alunos receberam o diploma. Esse ato conferido aos alunos, avalizado pelas autoridades da educação no município, respaldou a formalidade da escola no hospital. O impresso do diploma da prefeitura foi o resultado do reconhecimento da educação e da conclusão do ensino primário naquela instituição, no entanto não a caracterizava como escola pública.

---

<sup>103</sup> Dr. José Thomaz da Silva Sobrinho nasceu em Uberaba em 20/08/1932. Foi Secretário de Educação, Saúde e Assistência da Prefeitura Municipal de Uberaba, de 1963 a 1965, e Secretário Municipal da Educação, de 1983 a 1988. Presidiu a Fundação Cultural de Uberaba de 1997 a 2003. Cf.(UBERABA, 2011)

Figura 21 - Diploma de conclusão de 4º ano – 1963.



Fonte: Acervo da Escola Hospital do Pênfigo

Dessa forma, esses alunos ficaram aptos a cursarem a educação de grau médio, ou seja, o curso ginásial, conforme definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Art. 34: O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário ensino ginásial (BRASIL, 1961).

Esse nível de formação era destinado “à formação do adolescente”, conforme Art. 33 da mesma Lei. Com relação ao ensino primário, a carga horária foi ampliada, como também o número de disciplinas. Com isso, ampliou-se também a exigência de aumento do número e capacitação dos professores; a divisão das turmas por seriação; aumento de espaço físico; instalação de salas de laboratório. Diante das exigências para essa ampliação do ensino, a Escola do Hospital do Pênfigo encontrou dificuldades, pois não apresentava condições pedagógicas e estruturais para atender a essa demanda. Nesse sentido, recorreu aos recursos da comunidade, na tentativa de matricular esses alunos em outras escolas existentes no entorno do Hospital.

### 5.1.1 O curso ginásial: Escola anexa “Dr. José Ferreira - Escola Hospital do Pênfigo”

A inserção dos alunos no curso ginásial aconteceu através do apoio recebido do diretor de um colégio particular denominado Colégio Cenequista Doutor José Ferreira – CCJF. Este colégio foi criado pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Cnec<sup>104</sup>, uma proposta educacional público-privada que se expandiu pelo país em meados do século XX, atuando da educação infantil ao ensino superior. A instituição contou em sua trajetória com o apoio do poder público, e expandiu pelo país na década de 1950, contando com o estímulo a expansão dos estabelecimentos privados de ensino na era Vargas, e principalmente no governo de Juscelino Kubitschek. Esses estabelecimentos de ensino recebiam benefícios do Governo Federal<sup>105</sup>, da iniciativa privada, e seu compromisso era oferecer um percentual de vagas gratuitas, sendo bem aceitos na comunidade local onde se instalavam. Alguns estudiosos elaboraram estudos sobre esse tema, demonstrando o interesse do Governo na ampliação dessa Campanha,

Para as autoridades públicas, as escolas da Campanha representavam uma opção de escola ginásial e secundária menos custosa para os cofres públicos, em virtude de que a própria comunidade contribuía para a manutenção da escola através de donativos e das mensalidades escolares. Portanto, os custos eram repartidos entre a comunidade local, o governo federal, estadual e municipal (SILVA; FONSECA, 2002, p 50).

Essa instituição de ensino particular, cuja função social foi também atender parte da comunidade com baixo poder aquisitivo, disponibilizou algumas vagas para a matrícula dos primeiros alunos no 1ª série ginásial da Escola do Hospital do Pênfigo, os quais foram inseridos no curso ginásial no ano de 1964, frequentando as aulas no próprio colégio em turmas comuns a todos os alunos.

A matrícula dos alunos seguia as mesmas regras determinadas a todos. Para o ingresso no curso ginásial, a LDB de 1961, no Art. 36 (BRASIL, 1961), determinava a exigência do “exame de admissão”, uma avaliação, em que o aluno era testado, com a finalidade de provar suas condições de conhecimento para a mudança de ciclo, ou seja,

---

<sup>104</sup> A CNEC foi fundada em 1943 pelo paraibano de Picuí, Felipe Tiago Gomes, na cidade do Recife-PE, com o objetivo de oferecer um ginásio gratuito para estudantes pobres. A entidade foi originalmente denominada Campanha do Ginásio Pobre – CGP (1943-1945). Posteriormente, passou a ser a Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos – Cneg (1946-1969), e a partir de 1970 denominou-se Campanha Nacional de Escolas da Comunidade Cnec. Foi reconhecida de utilidade pública em 1954.

<sup>105</sup> Regulamentado pela Lei nº 3.557, de 17 de maio de 1959 – Determina a inclusão de subvenções no orçamento do Ministério da Educação e Cultura em favor da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos e da Associação de Educação Católica do Brasil. Cf. BRASIL. Decreto nº 3.557 de 17 de maio de 1959. Cria a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Cnec. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7891.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7891.htm)>. Acesso em: 08 mar. 2018.

medir o nível de aprendizagem na mudança do ensino primário para o ginásial.

Dessa forma, os alunos da Escola do Hospital do Pênfigo foram submetidos ao exame, sendo aprovados a cursarem a 5ª série do ginásial na escola da Comunidade Colégio “Dr. José Ferreira”, conforme os critérios estabelecidos para aprovação no exame:

Art. 32. O candidato à matrícula no curso ginásial deverá ainda satisfazer as seguintes condições:

- a) Ter onze anos completos ou por completar até o dia 31 do mês de julho que se seguir à realização dos exames de admissão;
- b) Ter recebido satisfatória educação primária;
- c) Ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários.

Art. 34. Os exames de admissão poderão ser realizados em duas etapas, uma em dezembro e outra em fevereiro.

§ 1º O candidato a exames de admissão deverá fazer, prova das condições estabelecidas pelo art. 31, e pelas duas alíneas do art. 32, desta lei. (BRASIL, 1961, online),

§ 2º Poderão inscrever-se aos exames de admissão de segunda época os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou neles não tenham sido aprovados. (BRASIL, 1961, online)

§ 3º O candidato não aprovado em exames de admissão num estabelecimento de ensino secundário não poderá repeti-lo em outro, na mesma época (BRASIL, 1961).

A Lei é clara em suas exigências para a aprovação no exame. Os testes mediam as condições intelectuais dos alunos, e a qualidade do ensino primário que havia recebido. Dessa forma, a aprovação deles ratificou as competências adquiridas no ensino primário, apesar das condições de saúde e a falta de estrutura existente na Escola do Hospital do Pênfigo. Essa inserção dos alunos em uma escola regular da comunidade foi um acontecimento de grande importância naquele momento, pois significou “a integração dos estudantes-enfermos na escola” (BUENO, 2002, p. 38). Ao se referir a essa integração, subentende-se que aqueles alunos que estudavam na escola dentro do Hospital não faziam parte de sistema educacional escolar convencional, pois eles estavam fora de um sistema comunitário, enquanto que naquela escola da comunidade, possibilitava o convívio integrado à comunidade local. Conseqüentemente, além da promoção educacional dos alunos, foi o começo de um processo de inclusão na escola da comunidade, um momento de superação da situação vivenciada nos anos anteriores. Esses alunos saíram do circuito fechado institucional onde residiam e estudavam, para a convivência em sociedade, juntamente com alunos ditos “normais”, possibilitando a aproximação a uma realidade diferenciada. Esta escola teve uma finalidade social, pois recebia subsídio do governo, porque atendia esse percentual de gratuidade; porém era privada, sendo seu maior público, a classe economicamente abastada da população.

Esse processo é descrito em seu livro pela professora Izabel Bueno,

[...] dois alunos em tratamento conseguiram vencer as barreiras dos exames de admissão exigidos na época, com muito rigor, e ingressaram no curso ginásial do Colégio “Dr. José Ferreira” de Uberaba, sendo promovidos no fim do ano letivo, à segunda série ginásial. Uma demonstração patente da sua normalidade mental, atestando que a enfermidade não perturbou, de forma alguma, a sua escolarização. Seguindo esse magnífico exemplo, no ano seguinte, mais cinco alunos doentes, também foram habilitados à matrícula na primeira série ginásial (BUENO, 1992, p.33).

A proposta de matrícula aceita pelo Colégio Dr. José Ferreira, nesse momento, foi a possibilidade de continuidade da ação educativa/escolar, a apropriação de um direito desses doentes. A inserção desses alunos doentes ou filhos de doentes ao apresentarem condições de aprendizagem, era uma ação comum, já que essa escola tinha em seu propósito ideológico e o compromisso jurídico de assistência social de possibilitar o acesso da comunidade menos favorecida à educação escolar.

Todavia, o Colégio Dr. José Ferreira representou para a comunidade um lugar onde se estabeleceram relações sociais, a partir do processo de ensino/aprendizagem. A escola pública ou privada assumiu o papel de um espaço organizado e representou, tanto para o Governo quanto para a comunidade, os padrões higienistas definidos no início do século. A partir disso, seguiram critérios rígidos de seleção. Revelavam as contradições presentes no discurso da educação para o povo que, na realidade, era altamente excludente e hierarquizada. Esse argumento se confirmou, através da atitude da comunidade local. Os pais, ao tomarem conhecimento da origem desses alunos do Hospital, não aceitaram novas matrículas para o Colégio José Ferreira. Mesmo estando aptos pela aprovação no “exame de admissão”, não puderam fazer a matrícula, sob a ameaça da comunidade de retirar seus filhos da escola, caso, continuasse a permanência desse grupo de alunos no espaço escolar. Através do registro de suas memórias, Izabel Bueno, expressa a situação vivenciada:

A alegria dos estudantes-enfermos e da querida Mãe Aparecida teve pouca duração. A comunidade do Hospital do Pênfigo teve a sua tranquilidade comprometida pelas rajadas do pessimismo, causadas pelo preconceito humano. No início do ano letivo de 1965, os alunos não conseguiram matricular-se porque os pais impuseram condição, afirmando que os seus filhos seriam transferidos do Colégio “Dr. José Ferreira”, se os doentes de pênfigo frequentassem o estabelecimento. Criado o impasse por aquela imposição social, resultante da ausência de esclarecimento referente à doença do “Fogo Selvagem”, especialmente no que diz respeito ao contágio, os doentes estavam impedidos de prosseguir os seus estudos (BUENO, 1992, p.34).

Da mesma forma que ocorreu no início das atividades escolares dentro do Hospital em 1959, essa foi mais uma frustração de inserção dos alunos na escola da comunidade. As justificativas para o impedimento podem ser várias, tais como preconceito, pessimismo, medo, entretanto, isso é resultado de um modelo de sociedade que estava sendo construído e conseqüentemente um modelo de escola, representada pela cultura escolar<sup>106</sup>, a partir de normas e condutas sociopolíticas organizadas na e pela sociedade. A instituição escolar, nesse caso, continuava marginalizando não em decorrência da falta de conhecimentos ou condições de aprendizagem, pois, como entende Magalhães (1999, p. 19), “o marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado”, ou seja, a integração escolar pressupõe a aceitação desse indivíduo pelo conjunto da sociedade.

Nesse contexto, mediante o parecer da escola que cedeu a pressão dos pais, a matrícula desses alunos não foi efetivada. Nesse caso, inconformada com a situação, e firme na busca de uma solução para a questão da educação escolar, Dona Aparecida procurou uma alternativa para a inserção desses alunos aptos para cursar o 5º ano ginásial junto à Inspetoria Seccional, a Regional do Ministério da educação e Cultura instalada em Uberaba.

Nesse setor de inspetoria pública da educação, após ouvir Dona Aparecida, mesmo sem conhecê-la, segundo Bueno (2002), afirmou antecipadamente “que os meninos não deixariam de estudar”. A partir disso, se propôs realizar uma visita, a fim de avaliar a realidade daquele local, sendo confirmada a importância da escola e processadas as formalidades legais:

De fato, após dois dias, com a nossa visita ao Hospital do Pênfigo no Pavilhão do “Asilo São Vicente”, para as formalidades legais, autorizamos uma semana depois, “ad referendum” da Diretoria do Ensino Secundário – Ministério da Educação e Cultura, o funcionamento do curso ginásial dentro do próprio hospital, como classes Anexas do Colégio “Dr. José Ferreira” de Uberaba. Justificamos nosso ato [...], devido não haver condições materiais para a instalação do estabelecimento, de propriedade da Instituição. E, como curso anexo, seriam supridas as deficiências, especialmente quanto aos aparelhos e reagentes para o estudo de Ciências Físicas e Biológicas com a utilização de laboratórios exigidos para o ensino secundário (BUENO, 1992, p. 37).

---

<sup>106</sup> Nesse contexto, a cultura escolar é compreendida, “[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” Cf. JÚLIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gisele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação. N. 01, jan/jun., 2001, p. 10).

A solução administrativa encontrada nessa circunstância foi a implantação da “escola anexa”<sup>107</sup> a esse colégio particular, porém com salas de aulas dentro do Hospital, como acontecia com o ensino primário, para que os alunos não se misturassem com os demais da comunidade. Essa autorização foi formalizada por “ad referendum”<sup>108</sup>. A escola “anexa” foi um arranjo utilizado, mediante uma necessidade específica de criação de uma escola. Assim, utilizou-se uma escola já equipada com professores, recursos materiais e legalmente constituída como responsável pelos documentos e dar legalidade ao ensino. No entanto, o funcionamento das salas de aula permanecia no espaço físico da instituição onde os alunos se instalavam (nesse caso no prédio do Hospital).

Dessa forma, as classes anexas foram regularizadas e iniciaram seu funcionamento, através do ofício n. 00954 - 02 de junho de 1966, em decorrência do processo nº 200.191/66 MEC, sendo que essa parceria somente foi regulamentada pela Portaria n. 2, de 25 de julho de 1971, publicada no Diário Oficial da União em 24/10/1972, a qual resolve no Art. 1º - “Conceder reconhecimento ao 1º e 2º ciclos do Colégio “Dr. José Ferreira”, situado à Rua Felipe dos Santos, nº 10, em Uberaba, Estado de Minas Gerais”. E no art. 2º - “É concedido também o reconhecimento às Classes Anexas de 1º ciclo mantidas pelo Colégio “Dr. José Ferreira” no Hospital do Pênfigo Foliáceo de Uberaba, na Rua Castro Alves, nº 126, em Uberaba, Estado de Minas Gerais.”. Conforme o documento a seguir:

---

<sup>107</sup>Escola “anexa” regulamentada pela Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 (BRASIL, 1942) e autorizava o ensino primário em “Escolas-modelo anexas às escolas normais”, ou em alguns casos, foram criadas classes anexas a hospitais para atendimento das pessoas com deficiência, segundo Jannuzzi (2012), essa demanda decorre do “[...] crescimento do atendimento em instituições filantrópicas e principalmente a partir da década de 1950, com a criação dos serviços diversos, clínicas e centros de reabilitação, muitos dos quais com atendimento educacional [...]”. Cf. JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados. 2012, p. 88.

<sup>108</sup>Termo jurídico em latim que significa “para apreciação”, “para aprovação”, “para ser referendado”. É utilizado para atos que dependem de aprovação ou ratificação de uma autoridade ou de um poder competente para serem válidos.

Figura 22 - Portaria de reconhecimento das classes anexas - 1971

  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
 DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO  
 INSPETORIA SECCIONAL DE UBERABA

PORTARIA Nº 2, de 25 de julho de 1971

A Inspetora Seccional de Uberaba, no uso da atribuições que lhe foram conferidas pela Portaria nº 283, de 27 de abril de 1970, da Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, e tendo em vista as instruções do Ofício-Circular número 12/71, do mesmo Ministério,

**R E S O L V E**

Art. 1º - Conceder reconhecimento ao 1º e 2º ciclos do Colégio "Dr. José Ferreira", situado à Rua Felipe dos Santos, nº 10, em Uberaba, Estado de Minas Gerais.

Art. 2º - É concedido também o reconhecimento às Classes Anexas de 1º ciclo mantidas pelo Colégio "Dr. José Ferreira" no Hospital do Pênfigo Políaco de Uberaba, na Rua Castro Alves, nº 126, em Uberaba, Estado de Minas Gerais.

Uberaba, 25 de julho de 1971

*Isabel Bueno*  
 Isabel Bueno  
 Inspetora Seccional

ACERVO 8 11

PROCESSO Nº 87.790/53-MEC  
 PROCESSO Nº 200.191/66-MEC

Assinatura verbalizada a  
 firma *Isabel Bueno* assinada  
 dou. nº. 14 AGO 1971  
 Uberaba de \_\_\_\_\_ de 19\_\_\_\_  
 Em test. *Isabel Bueno* da verdade  
 La. Tabella. 23

Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo

Na ocasião, esse reconhecimento teve grande significado, pois as classes anexas já estavam em funcionamento há sete anos nas salas do Hospital do Pênfigo. Assim, essa portaria significava sua regulamentação pelo órgão de inspetoria do governo, publicado em diário oficial. Simultaneamente às situações ocorridas com o curso ginásial, o ensino primário continuou sendo efetivado no interior da instituição já denominada de Escola do Hospital do Pênfigo de 1ª a 4ª séries. Conforme consta nos arquivos da escola, o curso primário foi agrupado com turmas de 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries; as de 5ª e 6ª séries funcionavam em turmas separadas.

Figura 23 - Alunos e professores em aula na Escola do Hospital do Pênfigo – 1966.



Fonte: Acervo Escola do Hospital do Pênfigo.

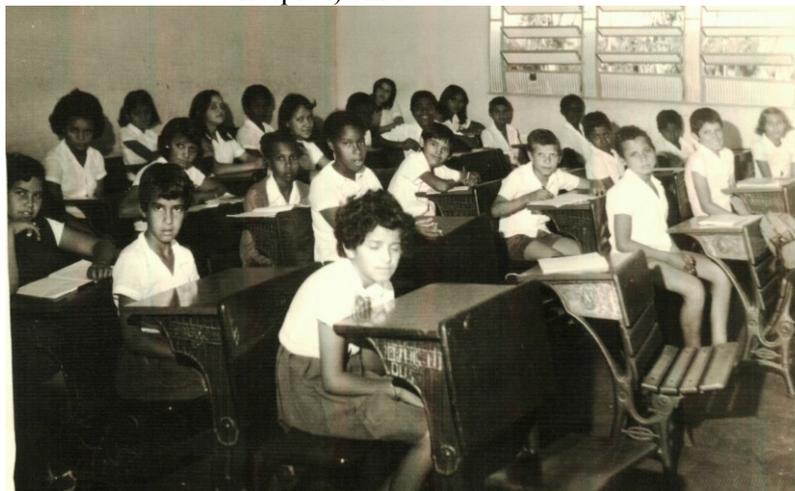
Na Figura 23, estão de pé, da esquerda para direita, as professoras Natalina e Izabel Bueno, Dona Aparecida e o professor Moreira; sentados estão os alunos Vicente José Divino, Celina, Alvani, Cleonice, Marli e Ivone. Esses foram os primeiros professores e alunos da EHP. Também é possível verificar, na Figura 23, que o espaço físico continuava improvisado. A turma ficou organizada no corredor do Hospital, em um espaço estreito com várias portas de entrada para outras salas.

A foto da Figura 23, registrada em 1966, mostra os alunos e professores em atividades educativas, em um pequeno espaço improvisado com mesas duplas, rústicas, que serviam de carteiras, com o material escolar sobre as mesmas e os alunos com postura de seriedade e respeito, coluna ereta e os braços sobre elas. Esse mobiliário escolar era muito comum na época em várias escolas, principalmente na rede pública. Segundo Souza (1998), como foi de utilidade fundamental, o modelo possibilitava uma economia de recursos financeiros. O país vivenciava uma total falta de compromisso com investimentos na educação pública e o que se viu foi uma ampla privatização da educação que se agravou no Regime Militar. De acordo com Germano (2005, p. 195), “[...] a rede escolar pública foi golpeada de morte, na medida em que a valorização da educação expressa no discurso oficial correspondia, na prática, à sua desqualificação”.

Dentro dessas condições, essa realidade da sala de aula em uma escola filantrópica não diferiu muito da realidade da escola pública, e ainda com agravantes: a falta do espaço físico, a situação de improvisado e inadequação. A partir de 1968, com a transferência para a sede própria do Hospital para uma estrutura física ampliada, as salas foram instaladas no

refeitório. Nos anos seguintes, com a construção de novos espaços no Hospital, as salas de aulas ganharam espaço próprio, sendo organizadas nos moldes das instituições escolares existentes: uma sala mais ampla com grande quantidade de alunos.

Figura 24- Alunos de 3ª e 4ª séries em sala de aula dentro do Hospital (nova sede do hospital) em 1970.



Fonte: Arquivo da Escola do Hospital do Pênfigo.

A Figura 24 mostra os alunos uniformizados e organizados em fileiras, sendo a grande maioria negros, cujas expressões faciais estão sérias. As carteiras eram construídas em madeira e ferro, a maioria tem um aluno por carteira, com os cadernos sobre ela. A sala parece de um tamanho razoável com janela basculante e piso de cimento.

A mudança do Hospital para o prédio próprio, apesar de não ser específico para o funcionamento da escola, permitiu maior visibilidade do trabalho social e educativo realizado pela instituição, o que despertou a comunidade circundante quanto ao apoio na solução de suas demandas. A escola passa a ser procurada pela população local como opção de acesso à escolarização, sob a alegação da falta de vagas no grupo escolar do bairro: “nesse período, havia muitas famílias com crianças em idade escolar, porém não matriculadas em nenhuma escola do Município” (FERREIRA, 2012, p.101).

A localização do Hospital, conseqüentemente da escola, contribuiu para essa procura. O prédio foi construído em um local periférico da cidade, no sentido do córrego, em uma parte do bairro Abadia, local chamado de Largo da Misericórdia<sup>109</sup>. Essa região foi

<sup>109</sup>O Largo da Misericórdia é a região mais antiga do bairro e recebeu as principais construções como o cemitério São Francisco em 1870, que se localizava nos fundos da Santa Casa de Misericórdia (1858), o Colégio de Nossa Senhora das Dores (1893), o Asilo Santo Antônio (1912) e a Capela de Nossa Senhora das Dores (1928). Em 1923, foi inaugurado o novo Mercado Municipal que antes se situava na Rua Lauro Borges, construído o novo

considerada a principal entrada para a cidade no século XIX, principalmente de pessoas vindas de São Paulo. A localização comprometeu um pouco sua valorização em comparação a outros bairros que ficavam mais próximos do centro e da praça central Rui Barbosa. O acesso pelo bairro Abadia ao centro da cidade, só era possível através de duas pontes, com isso a ausência de infraestrutura e, “não atraiu uma população de grande poder aquisitivo” (COSTA; MORAIS, 2015, p. 360). Entretanto, essa parte do bairro – lado esquerdo e atrás da igreja da Abadia – desenvolveu-se na ampliação dos serviços como hospitais, instituições de caridade e escolas, em decorrência da grande demanda e aumento da população que ali se instalava.

O discurso proferido nessa época revelou que, apesar da ampliação das escolas até os anos de 1960, elas ainda não foram suficientes para atender as demandas locais. Tanto é que os estudos mostraram a carência da possibilidade de acesso à educação escolar em Uberaba nas décadas de 1950 e de 1960, em decorrência da ausência de vagas. Os grupos escolares não eram suficientes, provocando com isso grande dificuldade a alguns pais que não conseguiam vagas para matricularem seus filhos. Sobre esse assunto o, estudo revela que,

Na década de 1950, entretanto, é possível verificar que a falta de vagas nas escolas ainda era um problema a ser equacionado pelo poder público e a racionalização do tempo e do espaço por meio da oferta do terceiro turno, era conforme recorte jornalístico, ‘a única medida capaz de resolver o problema’, uma vez que eles haviam perdido ‘as esperanças de que novas escolas venham a ser construídas e instaladas pelo governo estadual’ (SOUZA, 2012 p. 109).

A afirmação confirmou carência de vagas para atender a demanda da escolarização, indicando até mesmo a criação de outro turno de funcionamento das escolas, a fim de sanar o problema. Entretanto, foi confirmada a criação de duas escolas públicas e uma anexa no bairro Abadia no final da década de 1960, mas isso ainda não era suficiente para amenizar a falta de vagas. Conforme a afirmação,

Outras importantes criações no setor educacional, além da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, foram as escolas E.E. Nossa Senhora da Abadia, E.E. Anexa à Supam e a E. E. Geraldino R. da Cunha, na década de

---

prédio da Santa Casa, destruído após um incêndio, e, na década de 1940, o Uberaba Tênis Clube e o Grupo Escolar América. É possível afirmar que, para o bairro Abadia, os anos de 1900 a 1930 são considerados como a força motriz para um maior adensamento populacional, marco na construção civil e no início de um comércio que passa a se estruturar de modo a consolidar seu papel na identidade comercial e cultural uberabense. Já a partir da segunda metade do século XX, o bairro se expandiu com a implantação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro no ano de 1954, local onde situava a cadeia pública, a transformação da Santa Casa em Hospital de Clínicas da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, em 1967, a inauguração de sede própria do Hospital do Pênfigo (1968) que antes funcionava nas instalações do Asilo São Vicente (1902), além da construção do Hospital São Domingos em 1960. Cf. COSTA, Camilla Bernardes; MORAIS, Pedro Paulo Gonzaga. Do Alto da Misericórdia ao bairro Abadia, na cidade de Uberaba - séc. XIX - XX: uma breve discussão histórica. **Revista Alpha**, n. 16, dez. 2015, p. 360.

60, instaladas para atender à crescente população do bairro (COSTA; MORAIS, 2015, p. 361).

Nesse contexto, a falta de vagas poderia indicar um aumento na procura da população pela educação escolar, em decorrência do movimento orquestrado pelo governo em todas as instâncias quanto à importância da educação, e a garantia declarada em lei, que todas poderiam ter acesso a ela: “A educação é direitos de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961). O acesso à escola era a garantia do recebimento desse direito social – a educação, sendo a escola o espaço de inclusão, onde todos deveriam ter acesso e não mais, apenas os grupos privilegiados da sociedade.

Em razão disso, quando esses serviços não eram suficientes e não atenderiam aos grupos sociais que por eles reivindicam, seja por falta do serviço, pela situação precária, ou por não abarcar a todos indiscriminadamente, como está demonstrado nesse estudo, mostra claramente um processo de marginalização pela educação. Ou seja, nesse contexto é possível afirmar que, “As políticas de distribuição de bens são, assim, causadoras de exclusão, dado que a provisão de direitos básicos e bens essenciais são claramente escassos para largos extratos da população” (RODRIGUES, 2006, p.10). Sendo assim, a instituição escolar, apesar de ter um papel central no combate à exclusão, com a finalidade de promover a mobilidade social, a forma de organização desses serviços acaba por colocá-la “simultaneamente, como instâncias de inclusão e de exclusão” (MAGALHÃES; STOER, 2006, p.65).

Por outro lado, exclusão muitas vezes é considerada o resultado de uma cultura de competitividade própria do sistema capitalista, a dificuldade de acesso é justificada pela falta de capacidade dos indivíduos, onde se aplica um sistema seletivo entre os aptos e os menos aptos, que fica “[...] implícito no sistema de valores das nossas sociedades que quem é excluído da escola ou do emprego não foi tão eficiente ou capaz como outros que adquiriram um curso ou um bom emprego” (RODRIGUES, 2006, p.10), questão essa que não se justifica na situação apresentada, pois não há relato de avaliação ou seleção por capacidade, no oferecimento das vagas nessas escolas públicas.

Essa realidade de marginalidade pode ser demonstrada a partir da grande procura de vagas na Escola do Hospital do Pênfigo, comprovando que havia um grupo de pessoas no entorno a qual foi omitida a educação escolar. Os familiares alegavam as dificuldades de vaga e, muitas vezes, a resistência da efetivação da matrícula por parte das escolas públicas. Apesar de não terem a doença do pênfigo, eles “[...] traziam em seu histórico familiar, questões referentes ao alcoolismo, a drogas ilícitas, deficiência física e/ou mental, atraso escolar ou

cognitivo e/ou analfabetismo” (FERREIRA, 2012, p.102). Essa realidade vivenciada demonstra que apesar da garantia da legislação nacional, no espaço local não refletia, na prática, o discurso “educação direito de todos”, havia um problema social de grande significado, ou seja, a marginalização pela pobreza.

A comunidade circundante era composta por operários e trabalhadores do setor terciário, que habitavam as regiões mais retiradas do centro no Largo da Misericórdia (habitado por pessoas com poder aquisitivo mais alto). Essa região mais periférica era ocupada por moradores de menor poder aquisitivo, os mais pobres, que se beneficiaram com loteamentos populares para construir suas habitações (REIS, 2014). Dessa forma, fica implícito que essa população estava à margem do processo de inclusão, fazia parte de uma camada da sociedade excluída dos bens e serviços.

[...] de acordo com o mapa da cidade de Uberaba de 1942 – assinado pelo engenheiro Nicolau Baldassarre e pelo diretor de Vias Públicas de Uberaba, Abel Reis – a parte do bairro compreendida entre as ruas Orlando Rodrigues da Cunha, Iguatama, Prudente de Moraes e São Tomas de Aquino, era conhecida como “Cidade dos Pobres” e abrigava, na atual Rua Santo Amaro, um Leprosário (hospital da época que prestava socorro às vítimas de doenças contagiosas) (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, 2008, p. 10).

Essa região e adjacências do bairro Abadia instalava a comunidade que habitava o entorno do hospital, e com a convivência de perto com ela, a coordenação da Escola do Pênfigo detectou que tais crianças que estavam fora da escola eram provenientes dessas famílias. Assim, pela condição de vida social e familiar viviam à margem do sistema educacional, muitos em situação de extrema pobreza, tiveram dificuldades de qualquer acesso à sociedade.

Outra razão que talvez pudesse justificar a não inclusão dessa demanda nas escolas públicas existentes seria a exclusão por fatores culturais.

[...] que nos conduzem a pensar que a diferença é perigosa. Demanda-se cuidado com as pessoas diferentes – seja na identidade sexual, socioeconômica, de deficiência, de etnia etc. As “ideias feitas” da sociedade associam ao “diferente” uma situação de ameaça e desenvolvem estratégias de identificação, circunscrição, banimento ou subalternização de numerosos grupos sociais (RODRIGUES, 2006, p.11).

Enfim, não estava assegurado a todos o direito à educação, pelo menos nesse espaço da escola pública, a existência delas não garantiu a inserção desse grupo. A educação escolar não poderia intitular-se como um caminho de inclusão. Mediante essa realidade, a decisão por parte da coordenação foi oferecer a Escola do Hospital a esses excluídos do processo educativo público. Após aprovação médica com a finalidade de constatar a saúde física dos

alunos ingressantes da comunidade, “[...] o atendimento escolar foi ampliado a outros alunos carentes da comunidade próxima a escola [...]” (FERREIRA, 2012, p. 102). A iniciativa possibilitou a abertura ao convívio dos alunos internos com pessoas do mundo externo ao Hospital. Através desses alunos da comunidade que passaram a frequentar a Escola foi possível – do ponto de vista de inclusão em uma dimensão “eletiva” – o direito de conviver, relacionar e interagir com outras realidades e grupos de pessoas. De todo modo, não exclui também a ideia de que “estes grupos” se formam “nichos” ou “guetos” como se deveriam atribuir sem o direito de escolha, um lugar fixo de pessoas em “risco de exclusão” ou neste caso em situação de exclusão (RODRIGUES, 2006).

A ampliação dos atendimentos assistenciais comunitários, além da manutenção do hospital e da escola, levou à mudança da finalidade da instituição antes denominada Associação do Hospital do Pênfigo. Seu estatuto foi alterado e a instituição passou a ser denominada por “Lar da caridade” já que nesta época de 1970 os atendimentos tinham sido ampliados entre creche, escola e abrigo de menores,

[...] a resolução da Assembleia Geral, em reunião do dia 29/05/1971 aprovando os novos estatutos com a mudança de nome da entidade para ‘Lar da Caridade’. Os Estatutos foram registrados no cartório do 1º ofício sob o nº 341, em 24 de agosto de 1971, Livro “A” nº2 – Registro de Pessoas Jurídicas (BUENO, 1992, p.58).

Enquanto instituição de assistência, e em consequência de sua visibilidade na sociedade local e regional, à medida que ampliava seu atendimento, aumentava o número de pessoas atendidas e conseqüentemente o número de alunos. No ano de 1976, a instituição estabelece convênio com a Fundação do Estado do Bem-Estar do Menor/BH – Febem<sup>110</sup>, com o objetivo de atendimento a “menores”<sup>111</sup> da faixa de 0 (zero) a 18 (dezoito anos), e se compromete a seguir as normas regidas pelo órgão. A instituição governamental era resultado

---

<sup>110</sup>A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor assume, no entanto, como seu campo de trabalho, aquelas faixas populacionais que não são atingidas pelos esforços correntes de criação de condições de bem-estar, ou porque não se conta com recursos que permitam cobrir de necessidades de todas as camadas populacionais; ou porque, por carências de ordem sócio-econômico-cultural, muitos grupos populacionais não tem possibilidades de se beneficiar das condições porventura postas à sua disposição, ou de criar as condições de seu cargo. O Campo de trabalho da Fundação se define, assim, como a faixa populacional, cuja parcela de indivíduos de menor idade, está sujeita a um processo de marginalização, entendendo-se por marginalização do menor, o seu afastamento progressivo, de um processo normal de desenvolvimento e promoção humana, até a condição de abandono, exploração ou conduta antissocial. Cf. BRASIL. **Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor**. Diretrizes e Normas para Aplicação da Política do Bem-Estar do Menor Rio de Janeiro: Coordenadoria de Comunicação Social, 1966. p. 15.

<sup>111</sup>O primeiro Código de Menores foi aprovado em 1927, no sentido de delimitar a maioridade penal aos 18 anos de idade. Foi revisto em 1979 e revogado com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA). Até a aprovação do ECA, as pessoas abaixo de 18 anos eram tratadas de “menores”, o que delimitava a idade penal.

do Estado de bem-estar social, validada por uma estratégia política do Estado, que desde 1930 vinha utilizando desses modelos de instituições privadas de assistência para o encaminhamento de crianças e adolescentes. Segundo o estudo,

De 1930 em diante, as instituições assistenciais de caráter privado foram importante suporte às políticas públicas de assistência, suprimindo as grandes deficiências do poder público nessa área. Instituições e órgãos como o Serviço de Assistência ao Menor e sua sucedânea, a Fundação do Bem-Estar do Menor, encaminharam grande quantidade de crianças e adolescentes para a rede de abrigos, creches e orfanatos privados. Somente em Minas Gerais, no ano de 1982, a FEBEM mantinha convênio com 66 instituições particulares de assistência em regime de internato [...] (MIRANDA, 2013, p. 09).

A instituição Hospital do Pênfigo/Lar da Caridade recebeu, por meio desse convênio, um total aproximado de 80 crianças, entre 1976 e 1978. Nos arquivos constam alguns cadastros e prestação de contas.

Figura 25 - Novos alunos da Fundação do estado de Bem-Estar do Menor – FEBEM s/d

Ordem	Nome	Idade	Sexo
01-	André Luiz Coelho	04a.	Masculino
02-	Antonio Claudio da Silva	05a.	Masculino
03-	Adriano Alves Martins	01a.	Masculino
04-	Alexandre Madeira Gomes	06a.	Masculino
05-	Anderson Dias da Silva	03a.	Masculino
06-	Antonio Carlos dos Santos Gonçalves	05a.	Masculino
07-	Antonio Pereira dos Santos	03a.	Masculino
08-	Claudio Rodrigues Sobrinho	04a.	Masculino
09-	Cleoni Rodrigues de Souza	05a.	Masculino
10-	Claudio Bastáquio Lopes	05a.	Masculino
11-	Cleonice Rodrigues de Souza	05a.	Feminino
12-	Denis Luciano Borges	01a.	Masculino
13-	Edsân Martins Lourença	03a.	Masculino
14-	Eduardo Pinheiro de Oliveira	01a.	Masculino
15-	EVERTON DIAS PEREIRA	03a.	Masculino
16-	Fábio Oliveira da Silva	04a.	Masculino
17-	Francisco Ermelindo de Ramos	04a.	Masculino
18-	Fabíola Angélica Pereira	008ms.	Feminino
19-	GILMAR RODRIGUES TEIXEIRA	05a.	Masculino
20-	José Carlos Vieira de Souza	02a.	Masculino
21-	José Oliveira da Silva	02a.	Masculino
22-	José Ronaldo da Silva	04a.	Masculino
23-	Jorge da Silva	02a.	Masculino
24-	João Vanderlei Rodrigues Teixeira	08ms.	Masculino
25-	José Gilberto Teixeira Rodrigues	06a.	Masculino
26-	Laudelina Francisca de Paula	04a.	Feminino
27-	Lucelena Silva	04a.	Feminino
28-	Lucia Aparecida Lorena	06a.	Feminino
29-	Luciano Adriano Lopes	08ms.	Masculino
30-	Luiz Fernando de Carvalho	09ms.	Masculino
31-	Maria Abadia dos Santos	04a.	Feminino
32-	MARIA ANTONIETA DA SILVA	06a.	Feminino

Fonte: Acervo do Hospital do Pênfigo

Pelo questionário estampado na Figura 26, sob o nº 0290/76, preenchido pela instituição, é possível certificar os critérios de admissão de menores que deveriam “comprovar necessidade de apoio moral e financeira da família, ter sido abandonado, órfão, filhos de doentes internos” (FEBEM, 1976). Conforme exigência desse documento, para receber as crianças e adolescentes, a instituição assumiu o compromisso de oferecer atividades de recreação, atividades pré-escolares aos de 0 a 6 anos, e atividades escolares aos de 7 a 18 anos, alimentação, higiene, espaço físico adequado, (quartos, chuveiros separados por faixa etária), equipamentos (berços, camas), enfermaria, médico, dentista e professores. É possível observar um número superior de crianças do sexo masculino em comparação ao feminino, e a pouca idade das crianças também é um fator em destaque. Apontar o motivo dessa diferença exigiria um estudo mais aprofundado e não foi esclarecido nessa pesquisa.

Figura 26 - Ficha de acompanhamento Febem - 1976

Mod. 13

*Fundação Educacional do Bem-Estar do Menor*

4- COMPOSIÇÃO DA DIRETORIA

Nº	NOME	CARGO	ATIVIDADE QUE EXERCE NA COMUNIDADE
01	APRECIDIA C. FERREIRA	PRESID.	— x —
02	GUARDO S. MARTINS	VICE PRES.	PROFESSOR
03	MILKA B. BRANTES	1ª SECRET.	FUNCIONÁRIA PÚBLICA
04	MARIA C. MARZOLA	2ª SECRET.	PROFESSORA
05	MARIA A. P. FERREIRA	1ª TES.	PROFESSORA
06	CELIA A. BRAGA	2ª TES.	FUNCIONÁRIA PÚBLICA

5- POPULAÇÃO ATENDIDA

5.1- Critérios de admissão de menores: COMPROVADA NECESSIDADE DE APOIO MORAL E FINANCEIRO DA FAMÍLIA, MENOR ABANDONADO, ÓRFÃO, FILHOS DE DOENTES INTERNOS

5.2- Critérios de desligamento de menores: PROLIVADO PELA FAMÍLIA, DESEMPENHO GRAVE AO REGULAMENTO INTERNO, ALTA DOS PAIS

5.3- Documentação exigida para admissão de menores: CERTIDÃO DE NASCIMENTO

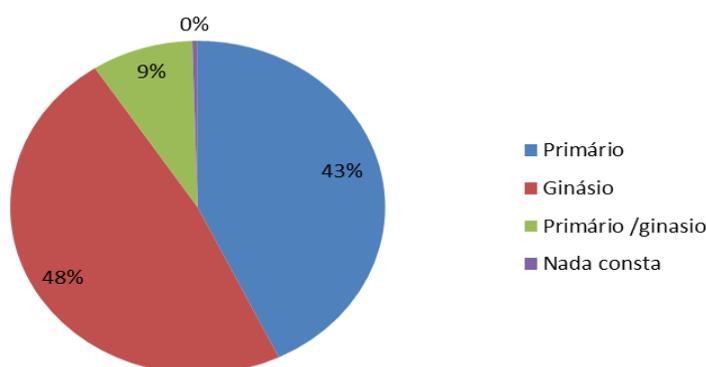
6- CAPACIDADE E LOTAÇÃO

6.1- Capacidade

Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo

O Gráfico 01 demonstra os índices de atendimento por ciclo escolar entre o primário e o curso ginásial. No período estudado, apresenta-se o percentual de alunos que cursaram o primário, outros o ginásial e os que cursaram o primário e o ginásial completo na Escola do Hospital do Pênfigo, ou seja, estes últimos citados não tiveram acesso à outra realidade escolar durante este período, para eles o modelo escolar vivenciado era a única opção que lhes foi apresentada como educação escolar. Enquanto outros numa proporção bem equilibrada vivenciaram parte dentro desse modelo e tiveram a oportunidade de conhecerem outro modelo escolar.

Gráfico 01 - Percentual de alunos matriculados por nível escolar na EHP no período de 1959 a 1985.



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo

O dado também demonstra que a carência escolar se fazia tanto no ensino primário quanto no ginásial, ao apresentar esse equilíbrio no número de alunos em ambos os ciclos. Não é possível analisar nesse caso, se a faixa etária condizia com o ciclo que o aluno estudava, sendo que, os dados apontam uma heterogeneidade da faixa etária nas turmas em consequências do atraso dos alunos na inserção escolar conforme já identificado em análises anteriores.

## 5.2 O Perfil dos ex-alunos: entre sentido e significado

Adentrar no interior dessa instituição escolar exige uma investigação a partir dos atores construtores dessa história, ex-alunos, ex-professores e ex-coordenadores e, além de

tudo, segundo Nosella e Buffa (2009, p. 69-83) é necessário “[...] estabelecer uma conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade [...]”, através do levantamento e análise dos dados empíricos contidos nos documentos, fotografias, cadernos, livros didáticos e os depoimentos desses atores. Essa proposta investigativa afirma os autores se norteiam na perspectiva de compreenderem o sentido e o significado social<sup>112</sup> da escola, “O significado social de uma escola é apreendido pela análise qualitativa das trajetórias de seus ex-alunos [...] e docentes [...]”. Nesse sentido, orientam que “[...] é essencial indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir o sentido social da mesma”. Nesse sentido, Magalhães (2004, p. 150) afirma,

Uma investigação centrada nos alunos, incluindo o sequenciamento para além do tempo de escolarização, por um lado, e as zonas geográficas de origem por outro, revela o modo como as instituições educativas se implantam e como afetam os destinos de um determinado território, bem como as implicações da cultura, da ação e das representações escolares e educacionais sobre construção de grupos socioculturais identitários e de neocomunidades.

A partir disso, a construção e análise do perfil dos alunos corroboram com o propósito de compreender a Escola do Hospital do Pênfigo enquanto espaço de transmissão do conhecimento, que atende uma clientela específica, advinda de uma realidade social em situação de marginalidade, proveniente de várias regiões do país, cuja realidade familiar e o contexto social correspondiam à condição de vida a que foi submetida. Suas experiências vivenciadas no percurso escolar, muitas vezes, confundem-se com a vida particular em decorrência das circunstâncias existentes, em um espaço institucional que, ao mesmo tempo, servia de moradia e escola.

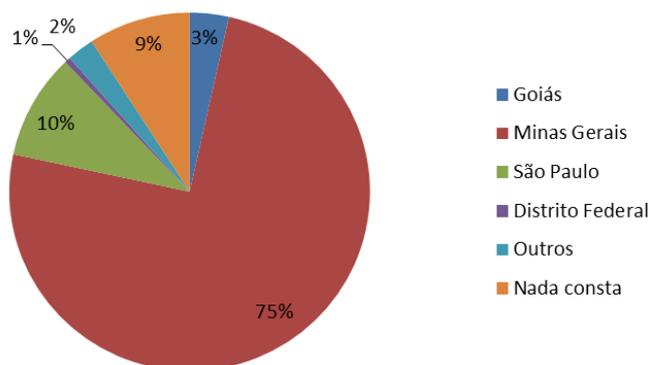
A partir dos dados registrados no acervo documental, em especial as fichas de matrículas, foi possível detectar que os alunos se originaram de várias cidades situadas em estados das mais longínquas regiões do país. O Gráfico 02 apresenta um maior número de alunos provenientes das regiões mais centrais, portanto, a leitura dos documentos permitiu

---

<sup>112</sup>Vigotski (2000) entende que “[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos”. Cf. VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.465.

observar que alguns deles vieram dos estados do norte, nordeste e da região sul do Brasil. As fichas apresentam dados incompletos, o que se justifica pela condição de improvisado do funcionamento da escola, ou mesmo pela falta de pessoal destinado ao serviço de secretaria. Entretanto, o material analisado foi suficiente para compreender a origem regional dos alunos.

Gráfico 02 - Origem dos alunos por estados



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo

A forma de admissão dos alunos também explica a ausência da informação sobre a naturalidade, sendo que muitos deles chegavam sem a documentação de registro de nascimento. Conforme o relato de um ex-aluno: “Tinha uns meninos que chegavam lá com um papel pregado nas costas com o nome, aí a vó registrava...” (E07A)<sup>113</sup>. A realidade da criança e do adolescente pobre, nessas circunstâncias, foi tratada sob o modelo assistencialista<sup>114</sup>, ao considerar que a pobreza era uma situação irregular. Dessa forma, nas palavras de Garcia (2009, p.15): “A política de atendimento permanecia centrada em cessar os efeitos da pobreza, as instituições assumiam funções de abrigo, casa, escola, hospital e prisão, cada uma com suas características”. Em grande parte, essas crianças foram encaminhadas pelo juizado de menores e classificadas como “menor abandonado”, “menor carente” e, nesse caso, sem referência familiar.

Em outras situações, os depoimentos certificam essa origem, reveladas a partir da revisita ao passado, através da memória. Nesse caso, Bosi (1995, p. 82) “destaca a

<sup>113</sup> Relato do entrevistado 07 – ex-aluno..

<sup>114</sup> Com a falência do sistema Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – Funabem, “o novo direito do menor” foi estabelecido através da Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979 (BRASIL, 1979) quando foi instituído o Código de Menores. Cf. GARCIA, Mariana Ferreira. **A Constituição histórica dos direitos das crianças e do adolescente**: do abrigo ao acolhimento institucional. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Serviço Social. UFSC, 2009, p.15 Disponível em: <TCC.bu.ufsc.br/Ssocial283137.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

importância da memória como uma importante ferramenta para se recordar a história de determinada época [...]”, sendo cada uma com suas especificidades, mas que representa a história de um coletivo. Assim, “a memória é então uma construção social coletiva permeada pelas recordações dos fatos vividos pelos indivíduos com as recordações dos demais membros de um determinado grupo”.

As circunstâncias de vida em que conheceram a instituição e dela fizeram parte, se faz presente nessa memória com riqueza de detalhes, demonstrando o significado do tempo vivido, cada um com suas especificidades.

A primeira coisa é que foi através do pênfigo foliáceo, eu sou de Presidente Olegário, e morava no município de Patos de Minas quando eu tive o pênfigo e fiquei fazendo tratamento praticamente por um ano e pouco lá na região de Patos, depois a gente soube do hospital em Uberaba e daí meu pai me levou e eu internei em 31/03/1959... eu cheguei ao hospital fui internado [...]na época nós éramos uns quatro ou cinco menores sem escola mais ou menos isso, aí em 1960 já tínhamos eu acho... que 12, e nenhuma escola aceitava um penfigoso todo cheio de ferida no meio dos alunos, e a Dona Aparecida então resolveu arrumar uma professora para dar aula lá dentro do hospital... (E01A)<sup>115</sup>.

De acordo com o ex-aluno, o motivo da internação se justifica pela doença. Ele afirma que houve demora até o diagnóstico e sua internação no Hospital do Pênfigo para iniciar o tratamento e que, na sua cidade não, tinha os recursos necessários, entretanto a própria família tomou providências para sua internação, deslocando-se até a cidade de Uberaba onde o deixou internado. Em suas recordações, rememora o coletivo, os colegas e o nome da primeira professora ficaram registrados. Ele se lembra, com nitidez, da motivação para a criação da escola no Hospital e reforça a não aceitação, não apenas de sua matrícula nas escolas existentes no entorno, mas também de seus colegas. O ex-aluno revela, com certa normalidade, a condição de marginalidade na qual se encontravam naquele momento. Suas recordações recapitulam a organização do início das aulas para os primeiros alunos, inclusive a escolha de uma professora.

---

<sup>115</sup> Relato do entrevistado 01 – ex-aluno.

Figura 27 - Sala de aula nas primeiras turmas criadas no Hospital.



Fonte: Acervo Escola do Hospital do Pênfigo.

A Figura 27 retrata uma sala de aula improvisada, composta por um número significativo de alunos, conforme afirmou o entrevistado, utilizando carteiras duplas rústicas sendo possível observar até três alunos em cada carteira, os alunos ainda não usavam uniformes, trajavam roupas comuns do dia a dia, chinelos, cabelos presos ou curtos e com a predominância da presença feminina e faixa etária variada demonstrando a situação de improviso da sala de aula. O uniforme, naquele contexto, foi traje obrigatório nas escolas e, em certas situações, segundo Silva (2015, p. 213), essa obrigatoriedade consistiu “[...] num empecilho para o acesso das crianças à escola, impedindo inclusive aquelas, que não podiam comprar os uniformes, de frequentá-la”. Mesmo assim, nessa realidade, não era possível exigí-lo já que as circunstâncias eram diferenciadas, os recursos e as condições não permitiam focar nessas questões. Nas condições existentes, a doença foi o motivo da mudança de algumas famílias para a cidade, sendo necessário o abrigo dos filhos, a diferença apontada nessa situação é que a ex- aluna foi trazida ainda bebê para acompanhar a mãe doente.

Minha mãe ficou doente, ela tentou tratamento lá em Goiás depois descobriu aqui em Uberaba, nós ficamos em Goiânia com um tio, depois ela buscou a gente...eu tinha 2 aninhos, eu sou da época que o hospital ainda era no asilo, e tinha a creche...ela buscou a gente e passamos a morar no hospital, na creche. Minha mãe ficou doente 7 anos, aí eu já tinha oito anos...a gente ficou...eu sou de 1964... (E09A)<sup>116</sup>.

<sup>116</sup> Relato do entrevistado 09 – ex-aluno.

As circunstâncias apresentadas revelam a separação do núcleo familiar em decorrência da doença. Desse modo, a abertura do espaço institucional para receber os filhos das mães doentes resultou na institucionalização da criança, na tentativa da manutenção do vínculo familiar. Com isso, E09A permaneceu por muitos anos interna, passando pela creche, pelo ensino primário permanecendo até o curso ginásial. Em seu relato, ao afirmar que “ela buscou a gente”, significa que vieram todos os seus irmãos e passaram a morar juntos com a mãe na instituição, cujo tratamento perdurou por muitos anos.

Entretanto, apesar de morarem na mesma instituição, a criança era cuidada por outras pessoas na creche e sobre isso relata: “[...] aquele elo de mãe e filha... apesar de ser privilegiada porque ela morava lá, mas não tinha aquela relação, eu ficava num ambiente e ela em outro”. Esse depoimento constata certo distanciamento da mãe, a ausência de vínculo: “eu via minha mãe só aos domingos, mesmo porque não tinha como eu estar com ela...eu era muito nova e ela toda com feridas...”. Essa realidade vivenciada demonstra que o espaço funcionava, segundo Goffman (2013, p. 18), sob “um sistema de regras formais explícitas [...]”, ou seja, havia um controle interno de organização e funcionamento que eram “impostos de cima” como controle das atividades diárias. Segundo a entrevistada, a família nunca mais retornou para seu estado de origem, permaneceram por mais de 15 anos residindo, trabalhando e estudando no Hospital do Pênfigo nesse período.

Os dados do Gráfico 02 demonstram que 75% dos internos eram do estado de Minas Gerais e que desse percentual a grande maioria originava da cidade de Uberaba ou tinham se mudado para a cidade por questões particulares e/ou familiares. Os motivos da internação e inserção na Escola do Hospital do Pênfigo não se limitam à doença, aspectos sócio-familiares decorrentes da pobreza também provocaram essa demanda. Segundo Rizzini (2004, p.15), apesar de não existir no Brasil uma estatística sobre a institucionalização de crianças e adolescentes,

[...] sabemos que várias gerações de crianças passaram sua infância e adolescência internadas em grandes instituições fechadas. Estas eram, até o final da década de 1980, denominada de “internatos de menores” ou “orfanatos” e funcionavam nos moldes de asilo, embora, as crianças, em quase sua totalidade tivessem famílias.

O relato que se segue demonstra essa “cultura da institucionalização” estabelecida no Brasil desde o início do século passado, naturalizando a internação a partir de um entendimento de que a família não seria capaz de cuidar dessas crianças. O relato aponta essa realidade:

Eu sou de Uberaba mesmo. A história é interessante minha mãe morava perto de BH aí foi para Brasília casou com meu pai lá que era Pernambucano, aí tinha uma irmã da minha mãe que morava aqui (Uberaba), morava no Parque das Américas minhas tias...mudamos pra cá...minhas tias trabalhavam com o Chico (Xavier), aí fui criado ali...Depois minha mãe foi trabalhar na casa do Sr. (Iker) aí eu tinha uns quatro a cinco anos, eu tinha cinco irmãos, ela lavava as roupas das meninas (da creche do centro Eurípedes Barsanulfo). Meu pai trabalhava de chapa, só que o dinheiro que ele pegava era somente para gastar à toa, ele não tinha muita responsabilidade, aí o que foi que aconteceu, o Chico falou para minha mãe (ela trabalhou pra ele 50 anos...) 'leva os meninos lá para Dona Aparecida e ela vai cuidar deles, porque você sozinha não vai dar conta, aí você vem morar aqui'... aí ela pôs nós no lá no hospital...eu e meu irmão Zé... eu tinha 07 anos. Cheguei lá já fui para a escola que era lá dentro do hospital, não existia o colégio ainda, não tinha sido construído, nós que construímos o colégio (E06A)<sup>117</sup>.

O ex-aluno frisou que a família, ao se mudar para Uberaba, criou uma rede de amigos que se apoiavam entre si, com isso e em consequência dos problemas familiares ocasionados pela ausência do pai, a mãe obteve orientação para sua internação como forma de facilitar a sua educação. A instituição funcionava como um “orfanato” ou “internato” e, nesse caso, essa internação acontece sem interferência do Estado, pelo menos não foi encontrado documento que acusa essa determinação, ou seja, a iniciativa partiu da própria família. Reportando aos estudos de Rizzini (2004, p. 40), pode-se afirmar que, na década de 1970 e de acordo com dados da Funabem, foram muitos os pedidos de internação dos filhos pela própria família, sendo que deles, 32% decorriam como motivação o abandono do pai. Dessa forma, justifica-se “a pressão exercida pelas famílias para o internamento dos filhos por impedimento de suprir as necessidades de educação, alimentação e vestuário dos mesmos...”. O ex-aluno E06A expôs essa situação familiar com clareza, inclusive reforçou que, ao dar entrada na instituição, umas das primeiras ações foi sua imediata inserção na escola, dele e de seu irmão.

A institucionalização de crianças e adolescentes aconteceu pelas mais variadas razões e formas. Sob a intervenção do Estado nas famílias pobres, os pais eram desautorizados de seu papel, com a alegação de incapacidade deles para os cuidados, conforme afirma Rizzini (2004, p.70): “[...] os sistemas assistenciais justificavam a institucionalização de crianças”.

Nesse sentido, segue outro depoimento:

---

<sup>117</sup> Relato do entrevistado 06 – ex-aluno.

Eu nasci em Irai de Minas aqui no Triângulo Mineiro, mas nós somos de Monte Carmelo, quando eu nasci minha mãe vinha muito para Uberaba e internava muito no Sanatório Espírita e perdeu o pátrio poder dos filhos e o juiz não queria separar os irmãos, aí ficamos todos aqui e não fomos para adoção, eu tinha 2 anos, todos ficaram aqui até a adolescência, eu e meu irmão caçula que ficamos até nossa formação (E05A)<sup>118</sup>.

Nessas circunstâncias, o relato indicou a intervenção do aparato judicial-assistencial criado em defesa de um projeto civilizatório que estava assegurado no Código de Menores – Decreto nº 17.943-A (BRASIL, 1927) – e reafirmado pela Lei nº 6.697, de 1979 que revogou o anterior (BRASIL, 1979), o qual institui intervenções de caráter “preventivo e corretivo” restritivo à infância considerada em “situação irregular”<sup>119</sup>, ou seja, criança pobre, abandonada e delinquente personificado no termo “menor”<sup>120</sup> (RIZZINI, 2011).

Essa institucionalização referida acima se respalda no Art.26 – III da Lei vigente, que ratificou a internação àqueles que “[...] tenham pai, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para, com o filho ou pupilo protegido” (BRASIL, 1927). Realidade essa demonstrada pelo adoecimento da mãe da então aluna e das recorrentes internações hospitalares dela, desfavorecendo os filhos de cuidados. Ao se referir à internação de todos os irmãos, E05A fez questão de

<sup>118</sup> Relato do entrevistado 05 – ex-aluno.

<sup>119</sup> O Código de Menores de 1927 definia o que seria considerado “menor em situação irregular” em seu art. 2.º “Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável de provê-las; II – vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III – em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V – com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI – autor de ato infracional; Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independente de ato judicial”. Cf. RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever – um histórico da legislação para a infância no Brasil. In RIZZINI, I e PILOTTI, F. (Organizadores). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais da legislação de assistência na infância no Brasil**. 3ªed. (pp.97-141). São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000086&pid=S0102-0188199900010000600001&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000086&pid=S0102-0188199900010000600001&lng=pt)> Acesso em: 26/04/2017> Acesso em: 29 maio 2019. A partir desse artigo, Lepikson (1998) analisa que: “Ao nos atermos aos primeiros parágrafos deste item poderemos perceber que o artigo isenta o Estado das suas responsabilidades e ignora a origem e as causas da pobreza em relação às privações do menor. Canaliza ainda, repetidamente, as faltas e impossibilidade, mesmo que eventuais, para a figura dos pais ou responsável”. Cf. LEPIKSON, Maria de Fátima Pessoa. **Meninos e meninas em risco – análise da prática da (Des) proteção em regime de abrigo**. Dissertação (Mestrado em Educação). 1998. p.46. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

<sup>120</sup> O termo “menor” não estava relacionado apenas ao fator idade, mas também a questões sociais e econômicas. Essa denominação foi muito utilizada no final do século XIX e início do século XX pelo setor jurídico. “[...] a palavra passou a referir e indicar a criança em relação à situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhes correspondem”. Cf. LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito Menor. In: DEL PRIORI, Mary. (Org.). **História da criança no Brasil**. Coleção Caminhos da História. São Paulo. Ed. Contexto, 1996.

reforçar a não dissolução do grupo familiar, e destacou o fato de não irem para a adoção, certificando-se da manutenção do laço e vínculo maternal. Destacou ainda o longo período de internação referindo-se à educação escolar como a “formação” e aspecto determinante para o limite do vínculo.

Compreende-se que a história da institucionalização das crianças no Brasil, para além de meados do século XX, sempre esteve relacionada à categoria pobreza, sem análise das origens e das causas dessa situação, ou seja, as condições básicas de subsistência do menor é que determinavam a condição de “situação irregular” transformada em questão jurídica no contexto do estado autocrático do Regime Militar.

Conforme estudos de Lepikson (1998, p. 47),

A autoridade judiciária era tamanha que a ela era outorgado o poder de aplicar medidas de assistência e proteção, dentre elas a do já referido internamento, incluindo a perda ou suspensão do pátrio poder ou a destituição da tutela quando os pais ou responsável, conforme o art. 46, inc. I, dessem causa à ‘situação irregular do menor’. Apoiado por técnicos, mas com o ‘poder do veredicto final’, o Juiz de Menores podia, sob o argumento da situação irregular, determinar o ‘melhor tratamento’ de forma a resguardar a sociedade (e a propriedade) dos frutos das situações irregulares vivenciadas pelos menores em seu meio.

Esse modelo de internação, baseado nas considerações de um juiz, sob a alegação de condição da “situação irregular”, pode ser comprovada pelo depoente a partir dos motivos de sua inserção na EHP, e sua origem.

Em 1973, eu tinha 10 anos...vim de Itumbiara (GO). Por questão familiar meu pai e minha mãe se separaram, não deram certo, pra gente não ficar jogado acabou que o juiz mandou ela procurar um lugar, e ela acabou conhecendo que tinha esse lugar aqui em Uberaba, mas não foi oficial do juiz, só foi um aconselhamento para que eu não ficasse perdido e me tornar um marginal. Vieram todos, uns ficaram uns três meses, e outro ficou e foi criado junto, e uma irmã também, que logo voltou também para nossa cidade (E07A)<sup>121</sup>.

A autoridade judicial atuou no sentido de aconselhamento, a partir da realidade do contexto familiar. Como forma de prevenção, as causas daquela situação não foram avaliadas, segundo afirma o aluno, a ação foi preventiva, em decorrência da separação dos pais, determinando que a ausência do pai agravou a situação de pobreza, relacionando dessa forma, pobreza à marginalidade e conseqüentemente à institucionalização.

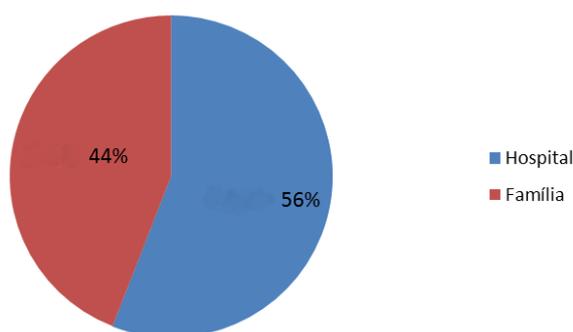
Em alguns casos, foi declarado algum endereço da família, às vezes, apenas como referência. Isso não significava que ele morasse nesse endereço declarado. No cadastro de

---

<sup>121</sup> Relato do entrevistado 07 – ex-aluno.

matrícula constava a indicação de uma referência familiar ou responsável que necessariamente não eram dos pais, podia ser de algum parente e não significava que havia um vínculo parental nos cuidados ou responsabilização pelo interno.

Gráfico 03 - Declaração de endereço dos alunos - ficha de matrícula.

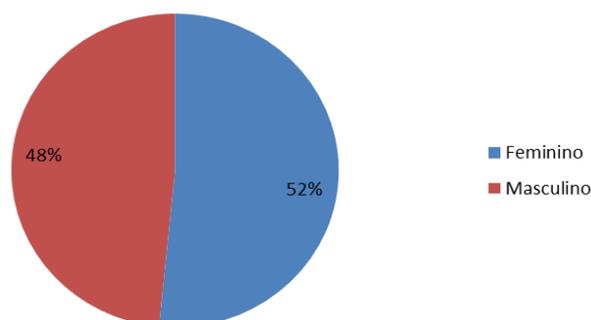


Fonte: Dados da Escola do Hospital do Pênfigo.

O Gráfico 03 demonstra a declaração de endereço constante no cadastro de matrícula. A maioria apresenta como única declaração o hospital como referência de moradia, há depoimentos que demonstram essa situação: “[...] tinha uns que não tinha nem pai, nem mãe, muitos... alguns chegaram lá ainda mamava, a vó -Dona Aparecida- dava de mamar pra eles no peito (E06A)”. Compreende-se que, nesse caso, havia uma perda total da referência familiar. Enquanto os outros, em número menor, apresentam declaração de endereço, o que não significava que todos residiam com familiares, pois a maioria dessas crianças e adolescentes residia de fato na instituição. A análise dos documentos não possibilitou quantificar o número de alunos da comunidade circundante matriculados na escola, sendo que eles faziam parte dos que declararam endereço e podiam ou não ser referência de moradia.

Além da origem e os motivos da inserção na escola, há que se considerar que a instituição se caracterizava pela diversidade na faixa etária de seus alunos, entre crianças, adolescentes, adultos; conseqüentemente não fazia restrição ou divisão entre o sexo feminino e masculino. O acesso à Escola do Hospital do Pênfigo era proporcionado a todos, as turmas eram mistas compostas por homens e mulheres. No período analisado, entre 1959-1985, os dados apontaram um maior percentual de mulheres. Apesar dessa diferença não parecer muito significativa, mostraram que o corpo discente foi constituído, na sua maioria, por mulheres, conforme registra o Gráfico 04.

Gráfico 04 - Alunos matriculados na EHP por sexo.



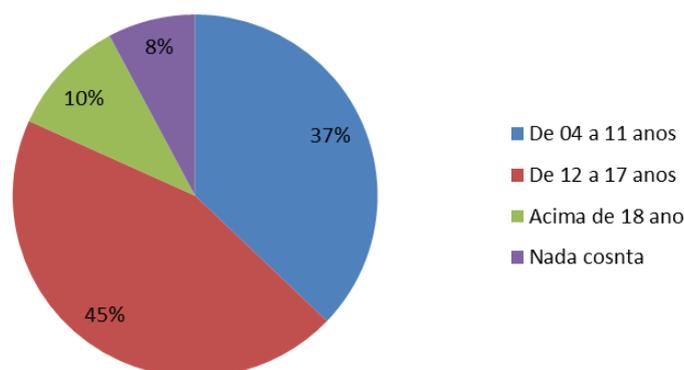
Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

Essa realidade pede uma análise considerando dois aspectos. Por um lado, por se tratar de uma instituição cuja finalidade era atender pessoas em situação de risco/doença grave ou marginalizada pela sociedade, a quantidade maior de mulheres matriculadas significa que elas estiveram mais expostas a essas situações. As mulheres dependeram do apoio institucional, seja pela doença ou situação de abandono de mães e filhas, ou em decorrência de abandono de pais e maridos. Por outro lado, a análise pode ser conduzida no sentido de compreender que as mulheres desenvolveram suas atividades domésticas no espaço interno da instituição (lavanderia, limpeza, cuidados com as crianças na creche, cuidado com os doentes etc.); com isso estariam mais próximas das atividades educacionais no interior da instituição, dedicando-se mais e por mais tempo aos estudos; enquanto os homens tinham atividades externas como na fazenda, no jardim, na horta etc., encontrando algumas barreiras que dificultavam a frequência escolar.

Diferente desses dados da Escola do Hospital do Pênfigo, a realidade geral do Brasil, quanto ao acesso à escola por sexo, mostrava a predominância dos homens inseridos na escola e com maior número de anos de escolarização, de acordo com os censos de 1960, 1970 e 1980 (BRASIL, 1940 a 2000). Esses dados se inverteram a partir de 1990, apresentando um maior acesso das mulheres à escolarização.

A faixa etária de matrícula na Escola do Hospital do Pênfigo era a partir de 4 anos de idade e abrangeu alunos na idade adulta acima de 18 anos. Esse dado se referia à idade que o aluno se inseriu na escola e apresentava maior relevância entre os matriculados com idade de 4 e 17 anos, que acumulavam um percentual mais alto. Isso significa que a admissão de alunos estava centrada entre as crianças e adolescente.

Gráfico 05 - Matriculados na EHP por faixa etária.



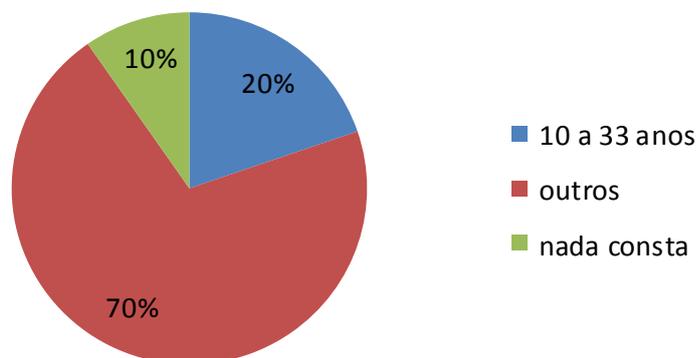
Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

Quanto à idade de inserção na escola, as leis vigentes no período determinavam a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos 7 anos<sup>122</sup>. No entanto, foi possível observar que havia um atraso na idade para o primeiro acesso à escolarização que pode justificar a predominância dos adolescentes que, além de ser maior a demanda de escolarização, muitos deles se matricularam pela primeira vez em uma escola. Entre as crianças, o número também foi significativo já que, nesses dados, foram considerados os alunos inseridos na pré-escola, ou seja, na creche que funcionava como jardim de infância e recebiam a escolarização conforme determinação legal após a aprovação da LDB/1961 no Art. 23: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância” (BRASIL, 1961).

Quanto aos alunos acima de 18 anos, considerados adultos, observa-se pela leitura dos documentos que muitos deles eram pacientes doentes do pênfigo que não haviam sido alfabetizados em decorrência da falta de oportunidade de acesso a escolarização por vários motivos (problemas familiares, falta de vagas nas escolas, situação de pobreza etc.); em alguns casos haviam interrompido o ciclo escolar em consequência do adoecimento.

<sup>122</sup> A idade de matrícula das crianças na escola está definida conforme leis e decretos da educação com: “Decreto –Lei nº 8.529- 02/01/1946 - Art. 16. Serão admitidas à matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas, de sete, anos de idade. Poderão ser admitidas também as que completarem sete anos até 1 de junho do ano da matrícula, desde que apresentem a necessária maturidade para os estudos. LDB - Lei nº 4.024 – 20/12/1961 - .Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Lei nº 5.692 – 11/08/1971) - Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”. Cf. BRASIL, 1946,1961,1971.

Gráfico 06 - Idade de inserção escolar na 1ª série do ensino primário



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo

O Gráfico 06 mostra que, no período do recorte desta tese, um número significativo de alunos – com idade acima de 10 anos – foi matriculado pela primeira vez na Escola, demonstrando que o acesso à escolarização não atingia a todos, como previsto em lei, o que reforça o alto índice de analfabetismo nessa realidade. O dado referente a “outros”, ou seja, (70%), refere-se àqueles que estavam com a idade para se inserirem na escola conforme definido pelas leis da educação e não estavam matriculados nas escolas regulares existentes e demandaram da Escola do Hospital do Pênfigo por motivos diversos.

O ensino primário no Brasil, apesar das várias iniciativas de renovação até a década de 1950 em defesa da universalização da escola pública e gratuita, os anos de 1960 se iniciaram com problemas graves. Souza (2008a, p. 24) afirma que “[...] no início dos anos 60 a rede de ensino primário brasileiro não chegava a atender 60% das crianças em idade escolar, ou seja, os 12 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade”. Essa situação era agravada pelo alto índice de evasão, repetência, ausência da formação de professores, baixos salários, precárias condições das escolas rurais, além da “[...] enorme seletividade escolar que forçava a saída precoce das crianças dos bancos escolares”. Em consequência disso, os dados do IBGE/1995 apontam (BRASIL, 1940 a 2000) que a taxa de analfabetismo nas décadas seguintes (1970 e 1980) na faixa etária de 10 a 29 anos apresentava um percentual de 37%. Esse dado indica, segundo Souza (1990, p. 174), que “[...] parte da população jovem ocupava ainda uma alta taxa de não alfabetizado”. Mediante essa realidade, o dado coletado nos arquivos da Escola do Hospital do Pênfigo possibilita o entendimento de que esses alunos dela faziam parte dessa estatística do país ao chegarem à adolescência sem nunca ter

frequentado uma escola. Ao relatar o primeiro acesso à escola, os alunos entrevistados verbalizam sobre suas condições de escolarização:

[...] no meu caso eu tinha nessa época 12 para 13 anos quando eu fui fazer as primeiras letras...lá em 1960. Porque eu sou de 1948. Eu entrei tarde de idade na escola, eu era da zona rural não tive aula, não estudava, foi com 12 (anos) que comecei as primeiras letras (E01A)<sup>123</sup>.

[...] eu tinha 13 anos... sou de Unaí, não é na cidade não!!! Eu vim do Alegre, da roça...eu estudava em casa...não tinha diploma nenhum, eu só vim pegar aqui. Assim que começaram os professores lá (hospital) eu matriculei já, mesmo não tento registro (nascimento)...eu achava que tinha, mas não tinha, ele (tio) não trouxe pra mim estudar...mas eu matriculei e todo dia estudava no horário certinho 4 horas de aula. (E03A)<sup>124</sup>.

Os relatos desses ex-alunos sugerem alguns impedimentos para não frequentarem a escola, dentre eles os vários problemas existentes da política de educação brasileira como falta de escolas, seletividade, falta de investimentos etc. Um deles seria o fato de residirem na zona rural, a qual também enfrentava sérios problemas no campo da educação. Nesse contexto histórico, a população brasileira era composta por grande parte residente na zona rural totalizando 63,84% da população, segundo o IBGE/1960 (BRASIL, 1940 a 2000). Apesar da aceleração do processo de urbanização iniciado no início do século XX, isso significou a existência de uma grande demanda na educação rural.

Entretanto, essa realidade da educação rural deixava muito a desejar, sendo agravada com a aprovação da LDB/61 (BRASIL, 1961), que deixa a escola primária na zona rural sob a gestão dos municípios, sendo que a maioria das prefeituras não tinha recursos para assumirem essa manutenção. Ao tratar desse assunto, Casagrande (2007, p.60) conclui que “[...] sob condições precárias de manutenção pedagógica, administrativa e financeira, o sistema rural entrou num processo de deteriorização [...]”, dificultando o acesso escolar a um grande número de crianças.

As justificativas dos alunos por não terem frequentado a escola já com 13 anos de idade, sendo que deveriam ter-se matriculado aos 7 anos como determinava a lei, demonstra que enfrentaram essas dificuldades nos municípios em que residiam. Uma ex-aluna relatou que estudava em casa e se justificou por não ter diploma, enquanto o outro frisou que só recebeu as “primeiras letras” na Escola do Hospital do Pênfigo. Essa realidade demonstra que eles fizeram parte, conforme estudos de Saviani (1999, p. 15), de um “[...] contingente de

---

<sup>123</sup> Relato do entrevistado 01 – ex-aluno

<sup>124</sup> Relato do entrevistado 03 – ex-aluno

crianças em idade escolar que se quer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a priori marginalizados dela”.

Nesse contexto, a marginalização social e educacional parecia uma condição de vida, pois, antes de serem institucionalizadas, já se encontravam fora do sistema educacional. Ao se inserirem no Hospital, esses alunos não foram aceitos nas escolares regulares do entorno dele. No espaço do Hospital, de certa forma, tiveram a possibilidade de estudarem, o que foi desafio e um momento marcante em suas vidas. Isso demonstrou que, apesar das condições sociais que os levaram para a instituição, eles viram nesse espaço a possibilidade de acesso à educação escolar e a ela dão um significado importante, declarando inclusive que as exigências documentais não impediram a efetivação da matrícula.

A partir do exposto, compreende-se que a função de “equalização social”<sup>125</sup> atribuída à educação na correção da marginalidade não havia cumprido seu papel. Pelo contrário, havia se tornado, em decorrência do caráter discriminatório, um “fator de marginalização”<sup>126</sup> a partir da compreensão entre educação e sociedade. Ou seja, é possível afirmar que a educação produz e legitima a marginalização cultural, com base na compreensão de que ela é dependente da estrutura social que gera a marginalidade. Nesse contexto teórico, conforme análise de Saviani (1999, p. 16) sobre as teorias pedagógicas da educação, a sociedade é compreendida como “[...] essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classe antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material”.

Nesse sentido é preciso compreender que, até aquele momento, a educação para os alunos que se matricularam na Escola do Hospital do Pênfigo, não havia se colocado enquanto instrumento de superação da marginalidade. Ao contrário, da forma como estava estruturada ao longo do século XX, permeada pela “[...] descontinuidade da política educacional, os

---

<sup>125</sup> A questão da marginalidade relacionada ao fenômeno da escolarização foi analisada por Saviani (1999), a partir das teorias educacionais, as quais ele denomina de “não críticas e teorias crítico-reprodutivistas”, sendo que ambas defendem sua compreensão ao considerar as relações entre educação e sociedade. A primeira compreende a educação como instrumento de “equalização social” ao considerarem, segundo o autor, que “a marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como instrumento de correção dessas distorções”. Cf. SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Editora Associados. Campinas, SP. 32. Ed., Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1999, p.15-27.

<sup>126</sup> Enquanto que para o segundo grupo as teorias crítico-reprodutivistas compreendia a marginalidade “[...] como fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora da marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização”.

vícios da máquina administrativa, a escassez de recursos e a conseqüente precariedade da educação pública” (SAVIANI, 1999, p.06), contribuiu e muito para reproduzir a marginalidade social e escolar, mostrando-se ineficaz para atender à população marginalizada, comprovado empiricamente nesta tese. A educação assume uma função e se adéqua aos interesses dominantes no sentido de que “[...] é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 1999, p.20). Isso indica que a educação não era para todos, não se organizando com o propósito de interferir positivamente na redução da marginalidade.

A origem social e familiar dos ex-alunos corrobora para uma análise dessa situação de marginalidade escolar em que se encontravam, apesar da impossibilidade de analisar a formação escolar dos pais, por não constá-la na ficha de matrícula ou outro documento da escolar, e ainda pelo fato de muitos não terem a referência paterna declarada nos registros de nascimento. Quanto aos que foram declarados foi possível analisar tendo como parâmetro as condições de trabalho dos pais desses alunos e em que a realidade se revelou dominada pelo subdesenvolvimento do país com fortes atividades rurais, e um grande número de desemprego ou subemprego<sup>127</sup> nas áreas urbanas e rurais, apesar de ou em decorrência das propostas de modernização.

Segundo Tavares (1974, p. 157), na prática, os países dependentes como o Brasil, não demonstraram – na década de 1960 e seguintes – uma expansão do regime de trabalho assalariado, apesar da “euforia desenvolvimentista” e da proposta de modernização, ou seja, o crescimento das forças produtivas não resultou na criação de novos empregos como se

---

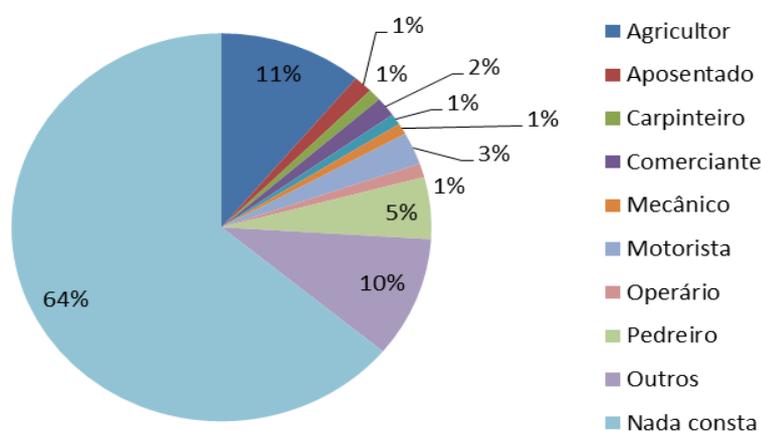
<sup>127</sup> Entre conceitos e versões teóricas sobre o tema na lógica do capitalismo, a partir de 1960, na perspectiva dos países subdesenvolvidos, em particular na América Latina, o enfoque dos economistas, as categorias desemprego e subemprego são analisadas considerando sua realidade concreta. Segundo Hoffmann. “[...] na maioria dos países do Terceiro Mundo o fenômeno é mais crônico do que cíclico e, por isso, foi qualificado como ‘desempregado estrutural’, entendido como um componente do sistema e como gerado pelo próprio tipo ou modelo de desenvolvimento considerado” Cf. HOFFMANN, Helga. Desemprego e subemprego no Brasil. São Paulo, Ática, 1977, p.59-61.. Essa análise do desemprego nesses países de economias atrasadas como o Brasil se baseiam nos componentes “estruturais e conjunturais”. Estruturais sobre vários aspectos, segundo Souza, entre eles “[...] o elevado grau de concentração da terra e o conseqüente estabelecimento das relações de produção típicas do complexo latifúndio-minifúndio; a extrema desigualdade na distribuição de renda impediu, no início da industrialização, o surgimento de um mercado interno maior e mais diversificado; e o caráter concentrado e diversificado com que se deu o processo de industrialização, fruto da inserção tardia do país no processo de desenvolvimento industrial face aos países capitalistas mais avançados [...]” Cf. SOUZA, P, R, de. Os impasses atuais das políticas de emprego e de salários. In: BELLUZZO, L. G. M. & COUTINHO, R., org. Desenvolvúmento capitalista no Brasil: ensaios sobre a crise. São Paulo, 1983, Brasiliense, v.2. Nesse mesmo sentido a partir dos padrões capitalistas o subemprego é analisado sob a lógica da produtividade ou baixa produtividade, baixa renda mensal ou curto período de trabalho, ou seja em algumas ocupações considerado “desperdício de trabalho”, na visão de Hoffmann “[...] basicamente, o que o conceito de subemprego procura refletir é uma parte da força de trabalho efetivamente empenhada em certos tipos de atividade econômica está ociosa durante uma parte de tempo, ou, se está trabalhando, é quase improdutivo” (HOFFMANN, 1977).

esperava. Isso acontece muito mais em consequência da lógica da expansão do capital do que por sua insuficiência.

Marginalidade, desemprego estrutural, infraconsumo, etc. não constituem necessariamente, problemas fundamentais para a dinâmica capitalista (...). Nesse sentido, poder-se-ia dizer que, enquanto o capitalismo brasileiro se desenvolve satisfatoriamente, a Nação, a maioria da população, permanece em condições de grande privação econômica e em grande medida devido ao dinamismo do sistema ou, se se quer, do tipo de dinamismo que o anima. (TAVARES, 1974, p. 157)

Os reflexos desse contexto recaíram sobre a realidade do emprego, consequentemente o alto índice de desemprego e/ou subemprego. Essa condição de ocupação profissional dos pais refletiu no nível de acesso escolar obtido, podendo ser exemplificada, nesse contexto, pelas condições de trabalho dos pais dos alunos da Escola do Hospital do Pênfigo, a partir da declaração da ocupação profissional que exerciam naquele período.

Gráfico 07 - Ocupação profissional dos pais dos alunos.



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

A predominância do “nada consta” na profissão dos pais deve-se ao fato do grande número deles não ser declarado nos registros de nascimento ou pela ausência do referido documento, e ainda por se tratar daqueles que, apesar de estarem declarados nas fichas dos alunos, não revelavam nenhuma profissão ou ocupação laboral. Isso indicou que grande parte não tinha atividade de trabalho fixo ou se encontrava desempregado, dado que refletiu a realidade do país naquele momento. Outro dado significativo é quanto aos que declaram atividade rural, que envolve agricultor, lavrador, representando um número considerável de

famílias provenientes da área rural, que trabalhavam em fazendas dessas regiões ou cuidavam de pequenos espaços de agricultura familiar. O trabalho braçal e o subemprego também são dados que, de alguma forma, demonstram as condições culturais, educacionais e sociais das famílias.

Nesse contexto familiar, a realidade social e profissional da mulher no período também contribuiu de alguma forma para a compreensão da condição de vida e o perfil dos alunos da Escola do Hospital do Pênfigo. A mulher desempenhava um papel predominantemente do lar, enfrentava dificuldade para inserção no mercado de trabalho, assumindo, na maioria das vezes, a responsabilidade na criação dos filhos.

Segundo Saffioti (2013), a realidade da mulher no mercado de trabalho não apresentou grandes alterações durante um longo período do século XX (1930 a 1970). Variou entre 16,7% para 18,5% o nível de ocupação do sexo feminino no trabalho remunerado. Algumas mudanças podem ser vistas nesse quadro a partir dos anos de 1980, quando também cresceu o nível de escolaridade da mulher no Brasil. Em seus estudos, a autora constatou que o processo de urbanização e a expansão industrial não resultaram em aumento significativo da inserção da mulher na composição da força de trabalho em comparação ao homem, sendo que este ocupava os espaços da indústria. Por outro lado, com essa expansão, há um aumento nos estabelecimentos comerciais nos grandes centros do Brasil, o que ampliou os espaços de trabalho, permitindo à mulher, inclusive as originárias da área rural, a assumir funções no pequeno comércio, de serviços pessoais e trabalho doméstico, além de ocuparem áreas sociais, educacionais e saúde.

Essa realidade é demonstrada nos dados coletados nos documentos da Escola do Hospital do Pênfigo, com algumas características específicas. Em uma parte dos cadastros de matrículas dos alunos não constou o nome da mãe e, mesmo sendo citado, não apresentava a profissão ou ocupação laboral. Foi possível observar – apesar de não quantificá-los por não ser o objetivo deste estudo – que muitos alunos não tinham a ficha de matrícula assinada pela mãe em decorrência do distanciamento familiar motivado pela internação, ou mesmo pela inexistência desse vínculo ao menos em documento, sendo que em alguns casos os próprios professores ou diretora da escola o faziam. Nesse sentido, o documento estampado na Figura 28 e o Gráfico 08 fornecem um panorama profissional com características bem específicas daquela realidade, sendo que, na sua maioria, não houve identificação da profissão.

Figura 28 - Requerimento de matrícula assinado por Dona Aparecida.

Classes Anexas - Lar da Caridade



**CNEC — Campanha Nacional de Escolas da Comunidade**

FUNDADA EM 1943 E RECONHECIDA DE UTILIDADE PÚBLICA PELO DECRETO 3685 DE 30/11/1954

RECONHECIDA PELA PORTARIA SEE Nº 4976, MG - 18/9/78

SETOR LOCAL DE UBERABA

**ESCOLA DA COMUNIDADE "DR. JOSÉ FERREIRA"**

RUA FELIPE DOS SANTOS, 10 - CX. P. 45 - FONES: Administr.: 332-0617 - Secretária: 332-2896

CEP 38.100 - UBERABA - MINAS GERAIS

**REQUERIMENTO DE MATRÍCULA**

Ano: 1984 Grau ou Curso: 1º Série: 1º Turno: Vesp

Nome do Aluno: Valéria Cristina da Silva

Naturalidade: Frental Nacionalidade: Bras. Nasc.: 21/12/75

Nome do Pai: Antônio Bento da Silva

Profissão: \_\_\_\_\_ Local de Trabalho: \_\_\_\_\_

Nome da Mãe: Valmíria Gabriela da Silva

Profissão: doméstica Local de Trabalho: X

Nome do Responsável: Aparecida Conceição Ferreira

Profissão: emp. Local de Trabalho: Lo. Cambiata

Profissão do Aluno: estudante Local de Trabalho: X

Endereço do Aluno: Rua Castro Alves nº 126

Situação Militar: \_\_\_\_\_ Cert. nº \_\_\_\_\_

Expedido por: \_\_\_\_\_ em: \_\_\_\_\_

Título Eleitoral nº: \_\_\_\_\_ Zona Eleitoral: \_\_\_\_\_

Seção Eleitoral: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Cart. de Trabalho nº \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Expedida por: \_\_\_\_\_

em: \_\_\_\_\_

Requeiro a matrícula do aluno acima indicado, declarando aceitar as disposições expressas do Regimento Escolar da Escola da Comunidade "Dr. José Ferreira" e assumir a responsabilidade, de qualquer espécie, pela autenticidade dos documentos entregues com o requerimento e pelo pagamento dos serviços prestados na forma prevista regimentalmente e pela legislação própria.

7/2/84 HP Aparecida Conceição Ferreira

Data Assinatura do aluno quando maior de 21 anos,  
ou de seu responsável quando menor

Série, Curso, Grau, Habilitações, Ano: conforme anotações no verso.

Parecer da Secretaria: \_\_\_\_\_

Parecer do Setor Local da CNEC \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES

Despacho do Diretor: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

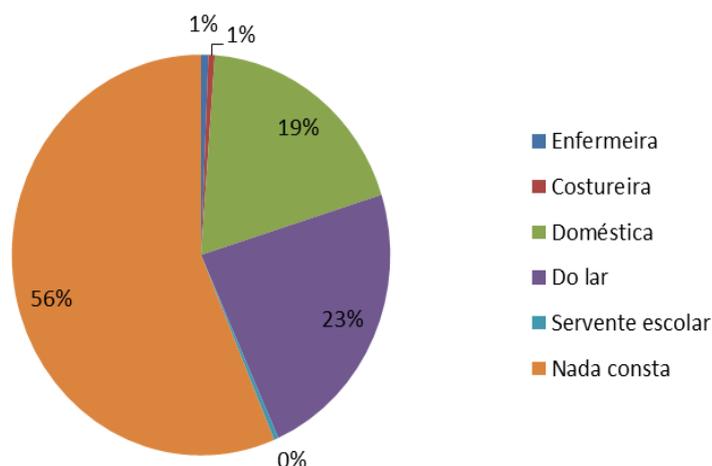
\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Assinatura do Diretor \_\_\_\_\_

Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

O documento mostrado pela Figura 28 revela que, apesar de constar o nome dos pais e a profissão da mãe como doméstica nesse caso, quem assinou a ficha de matrícula como responsável pela criança foi a coordenadora geral da instituição. Outra informação importante é que o endereço de residência do aluno é o do Hospital. Essa informação significa que esse aluno residia na instituição como interno estando sob a responsabilidade daquele local e das pessoas que ali trabalhavam.

Gráfico 08 - Ocupação profissional das mães.



Fonte: Dados da Escola do Hospital do Pênfigo.

O número de mães que declararam suas profissões se restringe a um pequeno grupo que desenvolvia atividade laboral no campo da saúde, educação e prestação de serviços, conforme a realidade daquele período. Além disso, certifica-se a predominância das atividades domésticas e no lar, não sendo possível identificar se o trabalho doméstico desempenhado se caracterizava como remunerado, entretanto, essa função se refere a atividades das mulheres em âmbito doméstico de outras pessoas como lavadeiras, arrumadeiras, passadeiras.

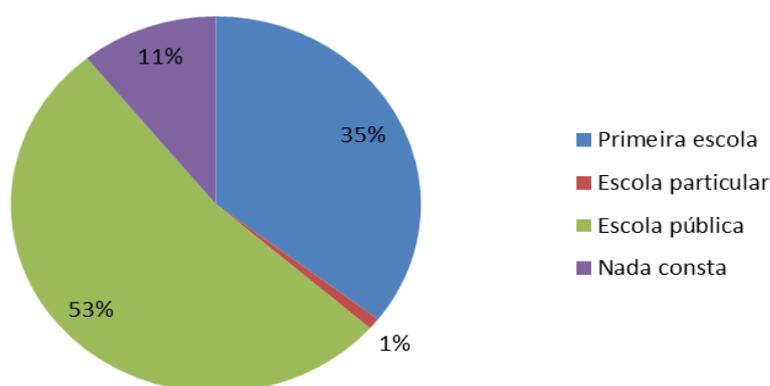
Essa ausência de registro da profissão das mães se justificava em decorrência da diversidade de casos e circunstâncias sociofamiliares dos alunos. Havia situações em que a mãe era paciente interna e desenvolvia atividades dentro da instituição; outros casos de afastamento maternal por determinação judicial, ou a distância geográfica das famílias que, em muitos casos, os filhos eram trazidos para a instituição permanecendo sem vínculo familiar.

A origem escolar elucida parte do perfil social desses alunos, considerando que, na maior parte, a organização da educação escolar se efetivou entre as escolas públicas e privadas. Nesse caso, os alunos, na maioria absoluta, foram oriundos da escola pública, e um número significativo teve a Escola do Hospital do Pênfigo como a primeira ou a única forma de acesso à escolarização. Muitos alunos permaneceram por mais de 10 anos matriculados e frequentes. Na coleta de dados, foram encontrados poucos casos de alunos oriundos de escola particular, sendo que sobre eles as informações obtidas foram que eram alunos vitimados pela

doença do pênfigo, que foram marginalizados em decorrência da condição de saúde sendo transferidos para a Escola do Hospital do Pênfigo.

A partir de 1970 houve uma ampliação no atendimento da Escola do Hospital do Pênfigo para a comunidade circundante para atender a grande demanda de solicitação de vagas. Assim, aumentou o número de matrículas de alunos provenientes da Rede Pública de Ensino, cuja realidade enfrentava sérios problemas com alta taxa de evasão e repetência. Apesar de não ser possível obter os dados que justificaram a ampliação da transferência dos alunos para a Escola do Hospital do Pênfigo, infere-se que foi devido ao modelo da instituição, à carência econômica da comunidade no seu entorno, além das dificuldades enfrentadas pela escola pública em atender essa população.

Gráfico 09 - Origem escolar dos alunos matriculados anterior na EHP.



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

Ao analisar a educação no período do Regime Militar, Germano (2005, p. 164-171) aponta que as mudanças propostas na política educacional brasileira pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), trazendo ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 08 anos; a ampliação na oferta de vagas; eliminação do exame de admissão com a intenção de melhorar o fluxo escolar, não resolveram os problemas crônicos da educação. Aliás, em alguns casos até se agravaram, comprometendo a qualidade do ensino, em consequência da redução de gastos, aumento dos professores leigos e, ainda segundo o autor, “os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração. As escolas se degradaram”.

Enfim, a construção do perfil do aluno da Escola do Hospital do Pênfigo permitiu uma aproximação do interior escolar a partir da construção de uma identidade desse corpo

discente. Desse modo, foi possível compreender o que significou a escolarização ou a ausência dela na vida dessas pessoas, as quais apresentavam uma diversidade de situações complexas que não se restringiam ao campo privado da realidade familiar. Nesse caso, são vários os aspectos social, econômico e cultural que envolvem a situação de pobreza, marginalidade, abandono, discriminação, problemas que se agravaram em consequência do adoecimento. Essa situação os colocou, cada vez mais, distante da escolarização básica.

## 6 A VIDA NO INTERIOR DA ESCOLA

### 6.1 Tecendo o cotidiano escolar: evolução, saberes e ser social.

A instituição escolar é o principal suporte da educação no conjunto da História da Educação. Nesse sentido, a escola pode ser compreendida a partir dos estudos de Magalhães (2004, p.13) “[...] como um conjunto de práticas desenvolvidas por sujeitos qualificados em espaços e tempos qualificados [...]”, pelos quais são disseminados e transmitidos além do conhecimento saberes, crenças e atitudes.

O cotidiano escolar será representado, nesta tese, pelas atividades pedagógicas, os recursos didáticos utilizados, comemorações e atividades cívicas, de lazer, aproveitamento escolar e controle disciplinar, etc. Esse cotidiano é compreendido a partir do pensamento de Heller (1972) que considera a vida cotidiana como sendo a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidade intelectuais, sentimentos e paixões, experiências, ideias e ideologias.

A construção dessa realidade foi possível, a partir dos relatos dos ex-alunos, ex-professores e da ex-coordenadora, que confirmaram que não há registros documentais de todas essas ações. Por meio de seus depoimentos, ficou evidente que a escola estava submetida ao controle dos órgãos competentes quanto ao planejamento escolar para a efetuação do conteúdo didático, avaliação e promoção dos alunos, inclusive sendo registrados em atas.

A ex-professora esclareceu que seguia o currículo vigente conforme a legislação escolar, mas falou que não se recorda se no ensino primário havia planejamento mensal das atividades. No entanto, garantiu que, no curso ginásial, planejavam as aulas. Quanto aos recursos didáticos, disse que aplicava a metodologia tradicional e as aulas se efetivavam através da escrita no quadro, com aula expositiva, e os livros e outros materiais foram adquiridos posteriormente.

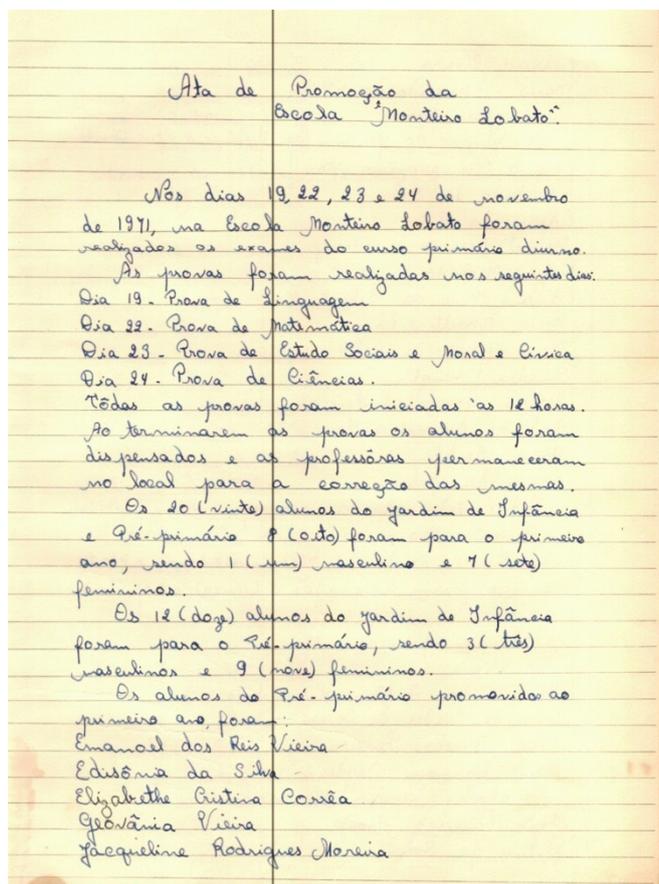
[...] seguia o currículo de lei do governo...do pré era a súmula...diário, eu não lembro, se a gente fazia um planejamento mensal...semestral...esse eu não lembro. Mas, de história, quando ia para o 3<sup>a</sup>, aí já tinha planejamento. Agora material didático era o quadro negro, passava a matéria todinha no quadro, só mais no fim que a gente conseguiu material, os alunos terem livro, antes era tudo passado no quadro (E08P)<sup>128</sup>.

---

<sup>128</sup> Relato do entrevistado 08 – ex-professor.

[...] seguia o currículo de lei do governo... do pré era a súmula...diário, eu não lembro, se a gente fazia um planejamento mensal...semestral...esse eu não lembro. Mas, de história, quando ia para o 3ª, ai já tinha planejamento. Agora material didático era o quadro negro, passava a matéria todinha no quadro, só mais no fim que a gente conseguiu material, os alunos terem livro, antes era tudo passado no quadro (E08P).

Figura 29 - Ata de promoção da Escola a partir de exames -1971.



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

Sobre a orientação pedagógica, o planejamento e a documentação, E02P esclareceu ainda que,

[...] nesse período que a gente ficou com o José Ferreira a N. vinha aqui orientar, mas, não deu muito certo não...toda a documentação ia lá para o José Ferreira... a parte legal era lá...o que nós fazíamos era dar as aulas... o planejamento anual vinha tudo pronto conforme a lei e os planos de aula nós fazíamos conforme o conteúdo do currículo...mas todas nós planejávamos as aulas, não tem como trabalhar sem isso né... nós não tínhamos muito apoio, não tinha uma supervisora, eu coordenava mas eu tinha também minha sala de aula e tinha que dar minhas aulas...cada professor assumia sua responsabilidade... (E02P)<sup>129</sup>.

<sup>129</sup> Relato do entrevistado 02 – ex-professor.

A partir desse relato é possível afirmar que os quesitos gestão escolar, documentação, organização curricular e legislação ficavam sobre a responsabilidade do Colégio José Ferreira, que absorveu a escola como anexa. Aos professores foi delegada a elaboração dos planos de aula. E02P reconhece a importância do planejamento, mas, por outro lado, queixa-se da ausência de um profissional na supervisão e da sobrecarga das funções que ocupava.

Nessa direção, E06A, outro ex-aluno, comparou o funcionamento da Escola do Hospital do Pênfigo com outras, porém, demonstrou as especificidades vivenciadas quanto aos horários das aulas, considerando que era um abrigo onde moravam muitos deles. E06A explicou ainda que “estudava dentro da própria casa”, mas tinha os horários estipulados para as atividades e regras para não invadir lugares específicos como enfermarias e dormitórios.

O horário certinho eu não lembro muito...mas não era muito diferente das outras escolas não, era meio período de aula, eu estudava de manhã, mesmo porque era muita gente para uma escola pequena, revezava, tinha recreio, já era dentro de casa, você estudava dentro da sua própria casa né...só não podia entrar lá para as enfermarias porque não podia ir para os quartos mas ficava ali mesmo no pátio, na época que a escola era lá dentro do hospital (E06A)

A partir das mudanças estruturais do prédio escolar, esse ex-aluno apontou as diferenças percebidas, principalmente do hospital em relação à escola. Havia um deslocamento para a escola definindo um espaço, um lugar específico para a atividade escolar dando ênfase nas atividades esportivas. Nesse sentido, tanto E06A quanto E02P esclareceram:

[...] depois que mudou para o colégio aí a gente jogava queimada, e aí a gente ia pra a escola saía do hospital de manhã e ia para o colégio. E já estava maior também quando fomos para o colégio eu já jogava vôlei, já tinha uns doze ou treze anos (E06A)<sup>130</sup>.

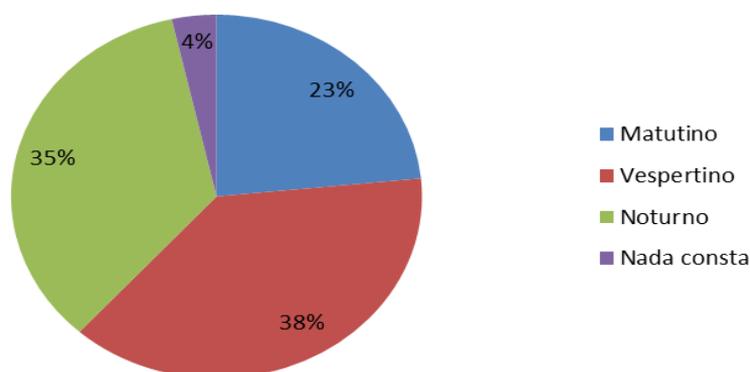
Começamos lá no corredor do asilo São Vicente, as aulas eram de acordo com o horário que o professor tinha disponível para vir dar aula, se ele viesse às duas horas, nesse horário a sala de aula era montada. Depois quando mudamos para a sede (hospital), quanto construiu já construiu salas de aula que funcionavam de manhã 3º e 4º ano, tarde 1º e 2º e noite tinha 3º e 4º, como as crianças eram todas internas não tinha dificuldade com horários, aí a comunidade também começou a procurar a escola e foi crescendo lá dentro do próprio hospital... tinham também da 5ª a 8ª de manhã e noite, era bem organizado deu bem certinho foi organizado também o horário que os professores tinham disponibilidade... (E02P).

Diante dessas informações, o Gráfico 10 mostra que, nos três períodos, a quantidade de alunos se altera. No período vespertino, a faixa etária dos alunos em maior número

<sup>130</sup> Relato do entrevistado 06 -ex-aluno.

cursavam o pré-primário, 1ª e 2ª séries. Os cursos noturnos eram destinados aos adultos e adolescentes, os quais trabalhavam durante o dia.

Gráfico 10 - Período escolar frequentado pelos alunos na EHP.



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

Vale ressaltar que essas mudanças estruturais alteraram, de forma significativa, a organização dos horários de aulas, conseqüentemente, a organização dos professores. Mesmo com a escola funcionando dentro do Hospital, tinha os três turnos de aula e foram formadas turmas com horários definidos. A rotina era específica de uma instituição de abrigo em que todas as atividades deveriam se organizar nos horários intercalados entre si: acordar, dormir, refeições, atividades de higiene e organização do local onde moravam. Nessa perspectiva, é interessante compreender a função do controle de atividade pelo horário a partir de Foucault (2014, p. 146),

O horário: é uma velha herança. As comunidades monásticas haviam, sem dúvida, sugerido seu modelo estrito. Ele se difundiria rapidamente. Seus três grandes processos – estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição – muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais.

Cabe aqui destacar que essa rotina se instalou pela via do controle dos indivíduos divididos em espaços e se naturalizou pela repetição durante anos vivendo sob esse sistema disciplinar. A ex-aluna E09A revive esse tempo e recordou do seu modo de ser ou o que lhe foi imposto pela via disciplinar através da roupa usada, horário das atividades. Ela comparou essa situação com a disciplina de um exército, mas não com criticidade e sim com uma compreensão de normalidade. Segundo Foucault (2014, p.134), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

As cinco da manhã acordava, fazia a higiene, tomava café e sete horas estava na escola e onze e meia ou onze e quarenta a gente voltava... eu lembro até da minha saia de prega, comprida assim..(mostra o tamanho..), porque curta Dona Aparecida não deixava a gente usar, porque a gente usava uns vestidos aqui de Maria mijona, era muito bom, o recreio então era maravilhoso. tudo tinha horário a gente sabia a hora de almoçar, hora de lanchar, horário de fazer tarefa, acho que eu diria que era como um exército tinha hora pra tudo, “ela” comandava tudo, quando ela falava você obedecia, tinha briga, lógico, e muito... (E09A)<sup>131</sup>.

A disciplina é a “arte da distribuição dos indivíduos no espaço” nos colégios e, nos internatos, é o local em que o regime de educação funciona mais “perfeito” (FOUCAULT, 2014, p.139), pois a organização disciplinar é utilizada como forma de evitar conflitos, controlar ou impedir violência e facilita a vigilância constante.

E03A, outra ex-aluna, relatou sobre essa vigilância: “Ela [Dona Aparecida] ficava numa parte que você não via ela... esse negócio de ter hora para sair e voltar era tudo vigiado”. Por esse depoimento, Percebe-se que existiram estratégias de vigilância, que foram executadas pela própria coordenadora da instituição. Ao relatar esse fato, foi possível perceber que na visão de E03A, ao recordar sua condição de aluna interna, demonstrou sentimento de que tal ação foi uma forma de cuidado e proteção. E03A não apreende a ação como prejuízo ou maus-tratos.

O regime disciplinar na Escola do Hospital do Pênfigo foi marcante. Foi rígido, feito de perto, foi acompanhado cada passo dos alunos, principalmente dos internos. Sobre esse assunto, A03A afirmou: “Na sala tinha disciplina... bater não batia...mas recebia um castigo na nota ou palavra mesmo, chamava a atenção, para não levar pra Dona Aparecida, ficava lá quem respondeu, quem bateu porta”. As punições apareciam em forma de conversa e nos castigos, ações essas historicamente presentes no contexto histórico da realidade escolar por acredita-se que as práticas corretivas e disciplinadoras do povo brasileiro contribuiriam para o processo modernizador e na construção do homem de bem. A maioria dos entrevistados tratou desse assunto com naturalidade – apesar de não exporem detalhadamente as situações, apenas expressaram palavras ou frases soltas como: “na instituição tínhamos uma disciplina bem rigorosa”, “colocava de castigo”, “vai escrever 100 vezes”, o controle da disciplina era muito bom”, “não me lembro dos famosos castigos”, “era igual escola normal, puxão de orelha”, “a disciplina e a organização da escola do pênfigo era outra” –, ou seja, cada um expressou o sentimento presente nas suas lembranças o que marcou de alguma forma suas relações naquele espaço.

---

<sup>131</sup> Relato do entrevistado – ex-aluno

Outro aspecto que envolveu a educação escolar – no período estudado – e refletiu na aprendizagem diz respeito ao material didático básico dos alunos, tais como cadernos, livros e mesmo uniformes. Mediante à realidade social e às condições de sobrevivência da instituição, este estudo se interessou por compreender as formas de organização e aquisição desse material.

Tinha vez, que tinha que comprar livro. Quando não dava para comprar, copiava no caderno. Esse material era comprado pela vó, porque nós não tínhamos dinheiro, nós não recebíamos dinheiro...nem sabia de onde né!! O dinheiro era da esmola...(E03A).

Tinha livro, tinha caderno tinha o material didático. A vó como eu te disse ela tinha conhecimento fora, então o pessoal trazia tudo pra ela (E07A)<sup>132</sup>.

Tinha livro, tinha caderno tinha o material didático. O material da escola era sustentado pelas doações do hospital, de alguma forma esse material chegava até a gente, não faltava nada, eu não me lembro de que forma, mas a gente sempre tinha caderno, lápis, tudo direitinho...uniforme, tinha lazer (E07A)<sup>133</sup>.

A responsabilidade sobre a aquisição desse material foi do Hospital que mantinha a instituição escolar. Nesse sentido, o relato de E01A especificou como e através de quem se obtinham os recursos para adquirir o material escolar ou mesmo as formas de doação da sociedade civil. Segundo essa professora, esse processo também serviu como ação educativa das crianças no aproveitamento e reaproveitamento de material escolar, conforme afirmou o ex-aluno E01A: “Às vezes um estudava com o outro e o livro de um, ficava para o outro no ano seguinte”. Outro aspecto significativo e o destaque em seu relato foi o apoio das pessoas mais pobres da sociedade como ato de relevância naquela circunstância.

A escola era mantida com o pouco que o hospital recebia, e aproveitava de tudo, por exemplo: se seu filho sobrasse folhas nos cadernos a gente aproveitava aquelas páginas, lápis da mesma forma. Eu acho que foi um período bom, porque as crianças também aprenderam a aproveitar, não se perdia nada...o que não tinha comprava...tinha a papelaria ABC, seu Eurípedes era uma pessoa muito boa, nunca faltou nada. Para as famílias não pedia nada, eles esqueciam os filhos aqui, muitos esqueceram os filhos aqui. Os recursos eram de doações, de forma geral todas as pessoas, principalmente os mais carentes ajudavam e sempre que Dona Aparecida viajava ela trazia livrinhos de história para eles, tinha pessoas que não estavam mais usando os livros e doavam (E01A)<sup>134</sup>.

---

<sup>132</sup> Relato do entrevistado 07 – ex-aluno

<sup>133</sup> ibidem

<sup>134</sup> Relato do entrevistado 01 - ex-aluno

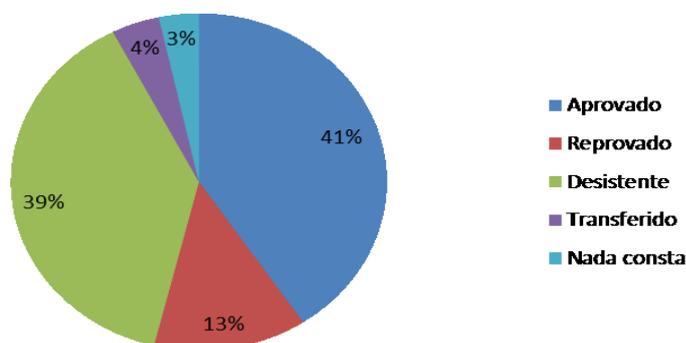
Outro detalhe a ser destacado por esta tese é sobre a visão dos filhos quanto às suas famílias. Por exemplo, E01A, ao falar da sua, foi enfático ao registrar o apoio emocional e seu vínculo com ela:

Não fui abandonado pela família... se a minha família não esteve mais presente foi por condição financeira da época, tudo isso, mas por carta, por tudo a gente tinha um aconchego muito grande, toda a vida ...eu acho que a gente tem que colocar o que houve realmente (E01A)<sup>135</sup>.

Entretanto, quanto ao apoio financeiro e aquisição do material escolar não foi mencionado esse apoio familiar, ao contrário, o relato confirma a falta de condições financeiras demonstrando a origem pobre da família. O ex-aluno afirmou que sempre teve bom relacionamento com a família e até justificou a distância e a situação de financeira. O vínculo familiar não se dissolveu, segundo ele, pois as cartas foram utilizadas como forma de se manter o contato.

A realidade sociofamiliar familiar e as condições, muitas vezes de perda do vínculo, podem ser utilizadas como justificativa para o mau aproveitamento escolar. Pode ser acrescentada a isso a análise da aprendizagem e o aproveitamento escolar, a partir dos dados obtidos e representados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Situação dos alunos ao final do período que estudou na EHP -.1959 a 1985



Fonte: Acervos da Escola do Hospital do Pênfigo.

Os dados do Gráfico 11 revelam que o número de transferências para outras escolas era pequeno se comparado ao número de desistentes, o que significa que, ao sair dessa escola, o aluno não se matriculava em outra, sendo que não solicitava o documento para efetuar sua matrícula. Com isso, o dado de desistente se avolumou, ou seja, pode-se considerar que esse

<sup>135</sup> Relato do entrevistado 01 – ex-aluno

aluno ficou fora da educação escolar. Entre os que permaneceram matriculados, o índice de aprovação foi alto se comparado aos reprovados.

Figura 30 - Ata de registro e controle dos exames de promoção da EHP- 1975.

Ata dos exames de Promoção da "Escola Monteiro Lobato" Cursos Noturno das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries Realizados nos dias 2, 3, 6, 7 do mês de Dezembro de 1976

Alunos Aprovados	C.E	E.F	E.F	I.S	E.R	C.P.S	M
Joaquim do Carmo Brandão	57	M.B.	M.B.	83	M.B.	73	54
Geraldina Joana de Jesus	83	B	B	93	B	90	83
Josefina Soares de Oliveira	65	B	M.B.	96	M.B.	100	63
Maria de Jesus R. Barbosa 4ª s	82	M.B.	M.B.	79	M.B.	74	80
Alunos Reprovados							
Lázaro Braga do Santos	27	B	B	43	B	47	24
Eliana Soares dos Reis	35	B	B	40	B	43	26
Hosana Maria da Cunha	24	B	B	41	B	47	24
Genir Rodrigues	26	B	B	69	B	69	25
Zelia Lúcia da Silva (1ª Série)	28	B	B	52	B	39	24

Dilma de Abreu Lima  
Professora de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries da Escola Municipal  
Monteiro Lobato

Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo

Esse documento estampado na Figura 30 permite comprovar o registro em ata de aprovação e reprovação dos alunos do curso noturno submetidos ao exame final. Com ele, é possível observar que a professora ministrava aulas para todas as séries do curso primário. Nos dados de aprovação e reprovação pode-se constatar uma equivalência dos números nos casos de alunos já adultos. Consta também o registro da breve mudança de denominação que ocorreu nesse período, sendo alterado posteriormente como tratado anteriormente nesta tese.

Esses dados significam que, apesar das condições de marginalidade e a grande rotatividade de alunos desistentes, a escola foi eficiente na formação deles considerando que, no período em que eles estudaram nessa escola, eles conseguiram avançar às séries seguintes. Mais do que o percentual de aprovação interessa, neste estudo, analisar as motivações de reprovação e desistência desses alunos. A justificativa parte desse entrevistado,

Muitos eram filhos de doentes internos, então às vezes o pai ou mãe melhorava e iam embora, em outras situações pioravam e voltavam muitas vezes em um ano vinham duas vezes, trazia as crianças e eles voltavam para a escola...matriculavam de novo, as vezes na mesma série porque não tinha avançado...geralmente, era a mãe doente. Dependendo como eles estavam de saúde eles ficavam...porque no hospital não tinha médico o tempo todo...quando os doentes melhoravam eles iam embora. A escola tinha uma rotatividade de aluno muito grande. Então a primeira função do hospital era a saúde da mãe...teve crianças que ficaram encaminhados pelo juiz que chegavam de fora e permaneciam enquanto tinha a determinação. Mas, o comportamento e o aproveitamento deles era muito diferente, eram acostumados na rua, então a escola criou outra forma...outro perfil...mudou o perfil dos alunos da escola, porque eles eram mais indisciplinados, muito revoltados eram mais difíceis tinham mais problema de comportamento, mas apesar da história de vida, mesmo assim muitos aproveitavam ...depois veio o tal ECA, porque antes tinha que trabalhar levantar cedo, quem tinha que ir para escola ia para a escola, quem não ia para escola ia para as oficinas...(E02P)<sup>136</sup>.

A evasão, conforme o relato de E02P, justificou-se em decorrência da rotatividade e instabilidade de vida dos alunos e suas famílias. Em vários casos, a permanência deles na instituição dependia de questão jurídica ou da situação da doença da mãe. Ressalta-se que era comum a reincidência dos familiares pela doença ou outras motivações sociais. A abertura da Escola à inserção de alunos da comunidade também foi citada como um fator ocasionador de evasão e repetência, demonstrando que os fatores sociais interferem na educação. Conforme estudo de Rosenberg (1984), alunos provenientes de famílias de origem social mais baixa demonstram pior aproveitamento nas notas obtidas, conseqüentemente maior índice de reprovação.

Aqui vale destacar, sob outro ângulo, o nível de aprendizagem do aluno com o objetivo de demonstrar as condições de ensino oferecidas nessa Escola,

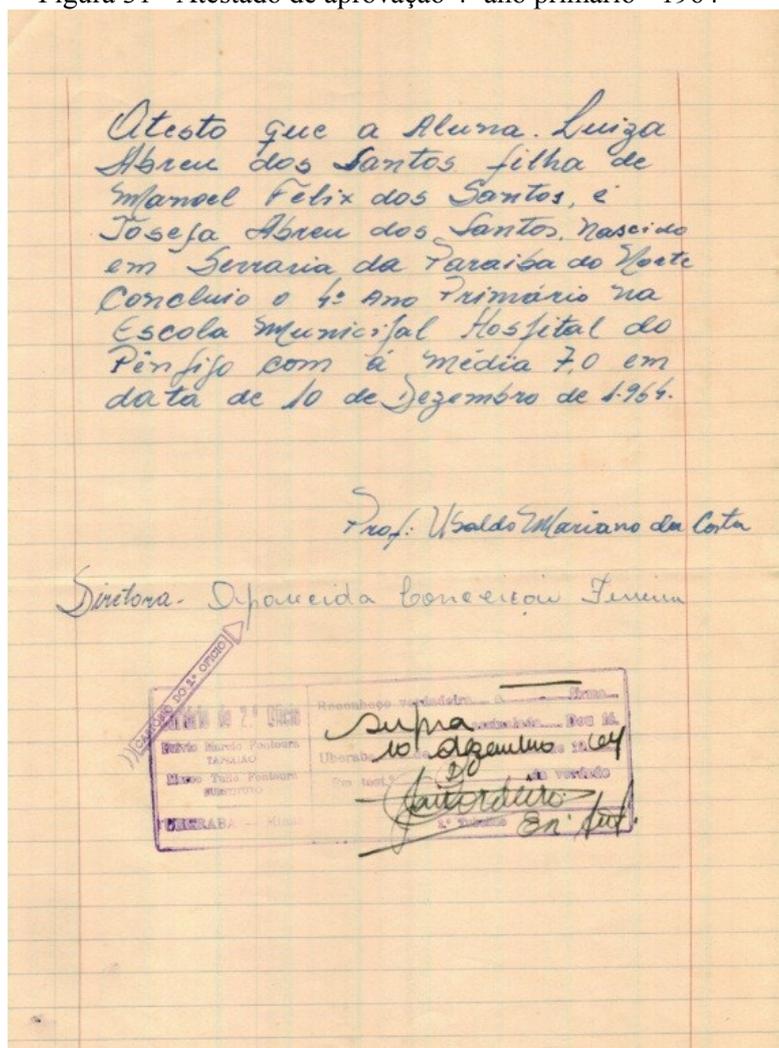
Olha deixa eu te falar uma cosia, no meu entender lá no hospital era a melhor escola que tinha em Uberaba. Sabe por quê?! passou do meio do ano um mês, nós já tínhamos terminado o livro, rendia. Porque era organizado e era rápido, porque na sala de aula não era tanta gente, apesar de ter muita gente no hospital, não era todo mundo no colégio, e nós que chegamos primeiro estávamos mais adiantado na escola, então os meninos era tudo mais novo, na creche tinha muito menino, berçário. Os meninos maiores que moravam no hospital e tinha os outros mais velhos, então eram várias faixas etárias de idade, e você aprendia de verdade, porque quando eu saí de lá e fui estudar no Santa Maria, o povo não sabia era nada, eu nem precisava estudar, porque o que eles estavam vendo eu já tinha visto (E06A).

A referência à organização e à quantidade de aluno por sala foi necessária a partir do momento de ampliação do espaço físico da Escola. O atestado que mostra a Figura 31, escrito

<sup>136</sup> Relato do entrevistado 06 – ex-professor

manualmente em papel de caderno, constata a aprovação da aluna com a nota de seu aproveitamento na 4ª série primária em 1964, anos iniciais da escola. É possível também comprovar uma média de 70% para aprovação considerada satisfatória, partindo do princípio que a exigência nesse período era de 50%. Chama a atenção o documento redigido em folha de caderno, porém, devidamente assinado e registrado em cartório, dando-lhe validade legal.

Figura 31 - Atestado de aprovação 4º ano primário - 1964



Fonte: Acervo Escola do Hospital do Pênfigo.

Além das aulas, provas e tarefas escolares, o cotidiano da Escola do Hospital do Pênfigo foi permeado por atividades festivas, semelhantes às outras escolas da cidade e outras regiões brasileiras. Essas festividades sociais ou cívicas contavam com a presença da comunidade do entorno, autoridades, efetiva participação dos alunos, professores e colaboradores.

[...]tinha atividades festivas, quadrilha, páscoa, aniversário da escola, que geralmente o Chico Xavier vinha era entre 12 a 18 de abril, aí vinha gente de São Paulo, chegava caravana, estava dançando a quadrilha o pessoal participava era uma festa mesmo, era muito alegre... e tudo era organizado em relação ao hospital, todos vinham para escola o pessoal da comunidade também vinha, fizemos excursão para praia de Santos, ficamos quinze dias, eram dois ônibus...(E02P)<sup>137</sup>.

As festividades e excursões se tornaram momentos de confraternização entre a comunidade escolar e a sociedade no geral, possibilitando conhecer outras pessoas e estabelecer vínculos fora do circuito institucional.

Figura 32 - Alunos caracterizados para a festa junina.



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

As roupas e acessórios demonstram que havia uma dedicação àquele momento de diversão, inspirado nas festas juninas muito comuns nessa região representando a cultura local e regional. As vestimentas, arranjos e maquiagem os transformavam para além do cotidiano institucional, os rostos demonstram os momentos de alegria, expressos através do sorriso. Nas comemorações cívicas “[...] tinha alunos de todos os turnos, comemorações cívicas, semana da pátria ah! a gente cantava o hino nacional todo dia antes de entrar para a sala” (E05A).

Outras atividades como os desfiles cívicos do Dia da Pátria deram visibilidade à instituição escolar e se tornaram uma forma de se fazerem presentes, reafirmando a ocupação

<sup>137</sup> Relato do entrevistado 02 – ex-professor

desse espaço social, a rua, a cidade para além dos muros da instituição. Foi uma oportunidade de mostrar, tornar público o trabalho realizado.

Nesse sentido, a escola apesar da situação de marginalização se inseriu em um processo de socialização, em um espaço que a colocou em condição de equivalência a outras instituições e órgãos públicos presentes nos eventos patrióticos. Quanto a isso, o relato foi expressivo: “[...] às vezes quando ia pra cidade com as crianças sentia preconceito. Agora quando ia desfilar era uma coisa mais bonita, a fanfarra era bonita... (A02P)<sup>138</sup>.

Figura 33 - Desfile Cívico dia da Independência do Brasil – Uberaba/MG – 1972.



Fonte: Acervo Escola do Hospital do Pênfigo.

A imagem da Figura 33 representa a participação da escola no desfile em comemoração à Independência do Brasil. Todos uniformizados, portando bandeiras como símbolo da pátria, os trajés formais, meias e sapatos, pessoas aglomeradas nas calçadas para assistirem ao desfile, policiais nas laterais organizando o público, tudo isso representava o simbolismo do patriotismo naquele contexto histórico de Ditadura Militar.

A inserção nesse espaço social da comunidade local foi um desafio cotidiano, permeado por conflitos e impasses oriundos do preconceito e da discriminação<sup>139</sup>. O relato da

<sup>138</sup> Relato do entrevistado 02 – ex-professor.

<sup>139</sup> O preconceito é uma percepção negativa diante de indivíduos ou grupos inferiorizados e expressos em forma de discriminação. “Todo preconceito impede a autonomia do ser humano, ou seja, diminui sua liberdade relativa

então aluna A02P demonstra que a questão era debatida pela coordenadora da instituição que via na escolarização um mecanismo de superação dessa realidade. A ex-aluna acredita que a abertura da Escola para a comunidade (a partir de 1968) aumentou os conflitos decorrentes do preconceito, entretanto, coloca-se na condição de marginalizada a partir das orientações recebidas, que os levaram os alunos a acreditar que a educação escolar garantiria o futuro na sociedade. Esse discurso fazia parte da ideologia da meritocracia escolar, um mecanismo do capitalismo conforme estudos de Vieira (2013, p. 316-334), “[...] como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”.

A constatação é que esse pensamento permaneceu na memória da ex-aluna que o repete com exatidão e segurança,

O preconceito que a instituição começou a ter foi depois que veio mais gente de fora, mas que veio com o intuito de criticar mesmo, sabe, porque a gente já estava à margem da sociedade, eu era criança e ouvia a vó falar ‘você estão excluídos da sociedade, mas vocês vão receber instrução, vocês vão se formar’ então a escola pra nós era uma formação pra gente ser alguém na sociedade a vó falava ‘a escola vai formar vocês para sociedade, hoje vocês estão excluídos mas amanhã vocês vão ser alguém na sociedade’ (E05A)<sup>140</sup>.

Entretanto, nesse momento da entrevista, essa ex-aluna conseguiu elaborar uma análise crítica dessa meritocracia escolar, ao afirmar que, em alguns segmentos da sociedade, o preconceito era generalizado a partir das condições expostas na história de vida de cada um. Mesmo estudando, capacitando-se no curso superior, ela sentiu na pele o estigma do preconceito. Em sua análise, as pessoas fazem pré-julgamento:

A sociedade constrói a escola para melhorar a criança socialmente falando[...] a escola é como se fosse uma proteção para as crianças, porque a sociedade sempre marginalizou muito as crianças e as mulheres. Sempre teve a hierarquia do homem sobre a mulher. Isso para mim foi estranho porque quando eu me formei para a sociedade, eu comecei a ver que a sociedade continuava me excluindo, que generalizava. Porque tem uns casos particulares do porquê você foi criada numa instituição fechada, excluída da sociedade. No meu caso, era porque meus pais eram doentes, aí ninguém me deu emprego (E05A).

A forma de enxergar as situações vivenciadas é única para cada pessoa. Oriundo de outra época (1960) na Escola do Hospital do Pênfigo, E07A relatou que os contatos na comunidade local se davam de forma tranquila, destacando a liberdade de brincar na rua, a

---

diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo”. Cf. HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972, p. 59.

<sup>140</sup> Relato do entrevistado 05 – ex-aluno.

boa relação com as outras crianças. Sobre as dificuldades e a discriminação sofrida no início do funcionamento da Escola, na sua compreensão, o preconceito não foi uma ação específica com os alunos, porém não expressou opinião sobre o que motivou a expulsão que vivenciaram no Colégio José Ferreira em 1964, que coaduna com o aprendizado dentro da instituição apontado por E07A, ex-aluna: “[...] tivemos que aprender que não existe diferença, a diferença quem impõe é a sociedade”. Nessa linha de pensamento, E01A disse o seguinte:

Bom. Eu estudei o tempo todo lá no asilo, porque o hospital só foi inaugurado em 1968. Então eu frequentei até a 4ª série ginásial lá dentro do hospital velho e do lado tinha escola lá o Grupo América, e as crianças saíam a gente tinha contato, brincava com os vizinhos, porque na escola vinha gente de longe, os que estavam vizinhos a gente tinha contato. Tinha convivência com a comunidade vizinha, jogava futebol junto no fim de semana, coisa de criança. Não senti discriminação porque lá na escola Zé Ferreira não foi diretamente com a gente...(E01A)<sup>141</sup>.

O aprendizado adquirido a partir das experiências no interior da instituição teve origem nas regras de convivência que, apesar de não estarem descritas em nenhum manual, fizeram parte do cotidiano instrucional na Escola. As atitudes e comportamentos serviram de exemplo na formação dos alunos. De qualquer forma, não houve separação, ao menos de espaço físico, sendo atribuído a essa ação o motivo pelo qual aprenderam conviver sem discriminar uns aos outros dentro daquele espaço social e educativo. Isso pode ser confirmado com o seguinte depoimento:

Lá não tinha esse trem de separar os meninos, todo mundo era igual, não tinha doente e sadio, eu não era doente e dormia na enfermaria, até porque a vó não gostava de separar muito para não ter preconceito, então todo mundo comia junto com os doentes, nós brincávamos com os doentes, era todo mundo junto. Ela (Dona Aparecida) não gostava que tivesse discriminação, se ela separasse já ia criar diferença poderia parecer que os doentes ou era melhor ou pior que os outros, não tinha essa diferença...(E06A)<sup>142</sup>.

Dentro da proposta de preparar os alunos e internos para a vida socializada, as atividades intraescolares tomaram várias direções. Uma delas foi pela via da formação profissionalizante, não que foram cursos formais ou uma escola de formação profissional, até porque não consta registro de reconhecimento desses cursos pelos órgãos competentes. Entretanto, na prática, o propósito da gestão da instituição com as atividades educativas de capacitação profissional foi a diversificação de atividades e, ainda, uma alternativa de

---

<sup>141</sup> Relato do entrevistado 01 – ex-aluno

<sup>142</sup> Relato do entrevistado 06 – ex-aluno

arrecadação financeira para a manutenção dos projetos da instituição. Essas atividades faziam parte do dia a dia, acontecendo sempre intercalado com os horários de aulas.

[...] quando não estava estudando no outro período a gente estava fazendo alguma outra atividade, ou seja, trabalhando na instituição e aprendendo nas escolas profissionais que era padaria, marcenaria. Eu fiz curso de padaria, comecei na serralheria, mas não me adaptei aí aprendi a profissão de padeiro com esse ofício eu tenho registro em carteira (E07A)<sup>143</sup>.

O debate sobre a formação profissional acontecia no Brasil sendo popularizado nesse contexto histórico através da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) da reforma do ensino de 1º e 2º graus que assumiu uma postura direcionada à preparação para o trabalho para atender ao mercado de trabalho. Diante disso, o parágrafo 2º, alínea a, tratou da formação especial no ensino de 1º grau e afirma: “Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971, online).

Essa atitude da criação dos cursos profissionalizantes atendeu o momento político e as definições pensadas para o papel da educação na sociedade brasileira, pensada pela elite segundo Santana e Santana (2017, p. 346): “[...] a educação das crianças pobres seria apenas a educação para o trabalho, na intenção de que futuramente as mesmas serviriam à elite e não colocaria em risco a sociedade”. Isso explicou o interesse para uma formação mais técnica a serviço do desenvolvimento sob o discurso da superação das desigualdades sociais. Na verdade, segundo Germano (2005, p. 115): “[...] o que está em jogo realmente, na política educacional, é a manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida em que procura estabelecer uma relação direta e imediatamente interessada com a produção capitalista”.

Entretanto, acredita-se pouco provável que esse contexto histórico tenha influenciado na decisão da criação dos cursos, talvez possa ter corroborado para a ampliação e investimento técnico, considerando que, desde a criação da instituição, um dos objetivos da educação nesse espaço escolar estava aliado à saúde, trabalho e formação humana. Ao expressar sobre a missão do Hospital do Pênfigo, Bueno (1992, p.32) colaboradora da instituição declarou: “[...] ao lado da preocupação preponderante de devolver a saúde ao enfermo, havia, portanto, outra consideração de igual importância – a promoção dos Filhos da Casa pela Educação e pelo Trabalho, que aliados à saúde, constituem o glorioso trinômio onde alicerça o progresso do homem”.

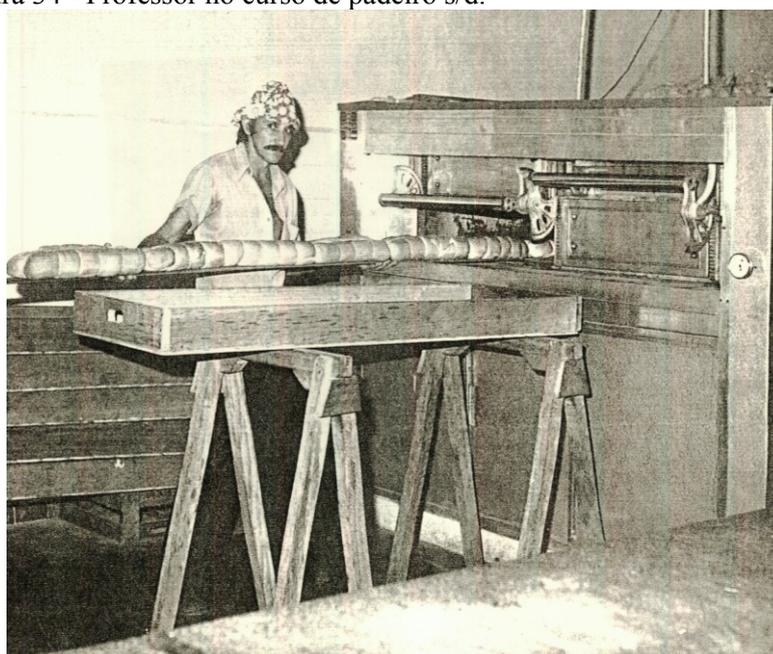
---

<sup>143</sup> Relato do entrevistado 07 – ex-aluno.

A organização dos cursos sempre colocava a escola em maior grau de importância. Conforme a declaração E06A, ex-aluno, as atividades que estavam muito voltadas para o trabalho braçal na fazenda tomaram outra direção, tendo em vista a organização dos horários da escola. Segundo ele, as oficinas foram ampliadas e trouxeram benefícios positivos aos formandos que levaram para a vida o aprendizado.

Ela colocou os cursos também porque a gente não estava indo mais para a fazenda, porque uns já estavam fazendo o ginásio, outros o colegial. Não tinha mais como ir, precisava ficar na cidade. Aí ela montou as oficinas tinha padaria, sapataria, torneiro, tinha instrutores funcionava como curso profissionalizante, tudo tinha um professor, era muito organizado e a maioria trabalha até hoje na profissão. As meninas, a maioria são costureiras (E06A)<sup>144</sup>.

Figura 34 - Professor no curso de padeiro s/d.



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo

Observa-se pelo relato do ex-aluno que a proposta de formação técnica assumiu a função da formação para o trabalho, que correspondia ao processo de organização da formação profissionalizante proposta nesse período. No entanto, em um grau de formação básica profissional, não garantiu a capacitação técnica formalizada, a proposta se restringiu à aprendizagem de um ofício. Os recursos para a manutenção desses cursos eram provenientes das doações da comunidade e promoções por meio da imprensa em geral.

---

<sup>144</sup> Relato do entrevistado 06 – ex-aluno.

Figura 35 - Oficina do curso de sapateiro s/d



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

As Figuras 34 e 35 mostram as oficinas de pelo menos dois cursos oferecidos aos alunos da Escola do Hospital do Pênfigo. A Figura 34 mostra a oficina do curso de padeiro com o professor trajando roupa própria para o exercício da atividade. No entanto, foi possível observar o espaço físico foi improvisado com dois cavaletes de construção civil. Na figura 35 é mostrada a oficina de sapateiro com um aluno em atividade em espaço pequeno com várias ferramentas de trabalho.

Figura 36 - Sala do curso de sapateiro - 1970



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo

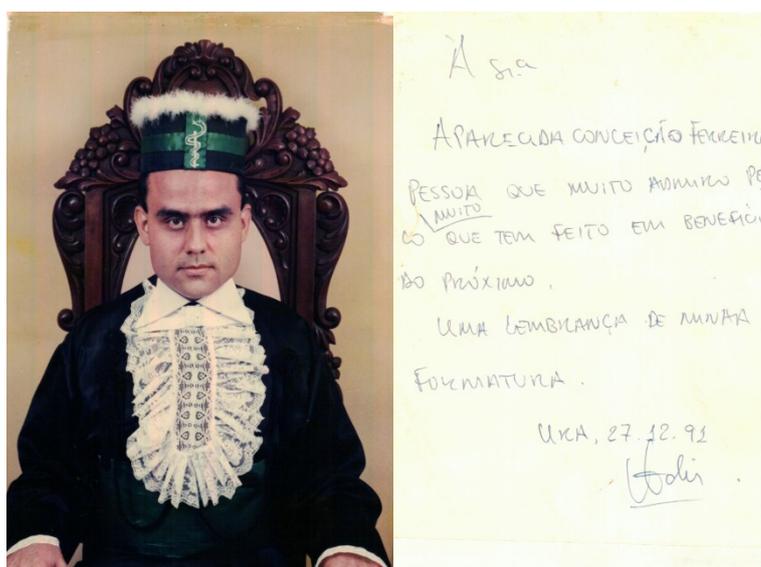
A partir dos relatos de vida na escola foi possível tecer uma breve trajetória dos ex-alunos, conforme as orientações de Nosella e Buffa (2009, p. 68), na perspectiva de aprofundar um pouco no significado da instituição para cada um deles. Os ex-alunos

participantes da pesquisa demonstraram, com clareza, suas trajetórias de vida, pessoal, familiar e profissional. A maioria deles, hoje, tem profissão definida, são casados, com filhos e netos. Muitos ainda residem em Uberaba, sendo que apenas um reside em outra cidade e outro residiu muitos anos em outro estado, mas retornou a cidade.

A história de vida do ex-aluno A01A começa ao conhecer o Hospital onde, segundo ele, encontrou a oportunidade de investir na sua escolarização. Durante aproximadamente 20 anos residiu, trabalhou e estudou vinculado ao Hospital do Pênfigo.

Mas depois eu entrei na faculdade em 1975, fiz o primeiro lá em Uberaba no São Benedito, depois fui esses dois anos para SP e terminei o segundo e o terceiro do ensino médio lá em SP, aí voltei para Uberaba, fiz um ano de cursinho e passei em medicina... aqueles cursos o hospital pagava...(A01A)<sup>145</sup>.

Figura 37 - Lembrança da formatura do ex-aluno.



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

A Fotografia da Figura 37 foi uma lembrança enviada a Dona Aparecida pelo ex-aluno A01A. Na dedicatória, ele registra sua admiração e respeito pelo que ela realizou em benefício ao próximo; ele expressa sua subjetividade acima de qualquer outro aspecto político que permeou essa relação. Atualmente, A01A atua na carreira da medicina em uma cidade no interior de São Paulo. Para esta tese, ele relatou o percurso histórico de sua família, revelando que a vinda para Uberaba, apesar de ter sido por um motivo ruim e difícil, também viabilizou a possibilidade de estudo e trabalho para grande parte dos irmãos.

<sup>145</sup> Relato do entrevistado 01 – ex-aluno.

Quando em 1977 já estava fazendo o 3º ano da faculdade, meus irmãos menores que seriam os dois caçulas vamos dizer assim, estavam terminando o 4º ano em Unai, minha família estava morando em Unai, aí minha mãe conversou que queria ir para a cidade, então nós levamos para Uberaba, meus irmãos vieram para Uberaba, os mais velhos casados ficaram pra lá, os mais novos vieram e eu tenho um irmão que é médico também ginecologista formado na UFTM mora em Cajuru, tem outro que é dentista mora aqui em Franca, e tem uma irmã aposentada que é técnica em radiologia trabalhou o tempo todo na Beneficência Portuguesa aposentou lá, hoje a filha dela é médica e está fazendo residência em Indaiatuba ...Então eles seguiram, eu só fiz a minha parte eles seguiram o caminho deles. A vinda para Uberaba abriu horizontes, abriu mente ... (E01A)<sup>146</sup>.

Mais do que revelar a trajetória, o que ficou expresso nesse relato foi o sentido que a Escola do Hospital do Pênfigo teve na vida desse ex-aluno. Apesar de não ter dado continuidade em sua educação escolar, credita todo seu aprendizado a Escola, considera-se uma pessoa de grande conhecimento. Desempenha sua vida profissional a partir do que aprendeu nas oficinas da Escola durante o período de estudo; na memória guarda o aprendizado adquirido.

Olha o sentido da escola na minha vida... eu não continuei os estudos, mas hoje eu converso, todo mundo pergunta que faculdade que eu fiz, porque eu aprendi de tudo, no ginásio todas as matérias que tinha em qualquer outra escola a gente tinha lá também, história, moral e cívica, matemática, português, cantava o hino nacional, tinha jornal falado na escola(E07A).

Após crescer e passar longos períodos em um abrigo, a ex-aluna E09A expôs as dificuldades que encontrou ao se deparar com a realidade da vida fora da instituição. Durante anos, viveu sob a tutela e a proteção de Dona Aparecida, ela e sua mãe que também morou e trabalhou no mesmo lugar. Relatou que sofreu por não conhecer o mundo externo, sendo a instituição como uma proteção. No entanto, em seu caso, não se sentiu preparada e capacitada para uma vida independente, não deu continuidade aos estudos, apenas aproveitou a capacitação profissional que conseguiu na instituição.

Então depois que a gente sai de lá e enfrenta o mundão eu senti demais, minha mãe esperou a gente completar uma idade e quis sair de lá e foi muito difícil, aí fomos trabalhar ela e eu. Ela cozinhava e eu arrumava casa, aí fomos levando de degrau em degrau (E09A)<sup>147</sup>.

As oportunidades não se ampliaram muito para alguns, alguns dos ex-alunos

<sup>146</sup> Relato do entrevistado 01 – ex-aluno

<sup>147</sup> Relato do entrevistado 09 – ex-aluno.

casaram e se mantiveram como do lar ocupando-se na criação dos filhos, o que muitos trazem na sua formação é a educação escolar recebida porque depois que se desvincularam da instituição e não conseguiram dar prosseguimento a essa formação. Conforme esse relato,

Minha profissão é serralheiro, aprendi lá, primeiro trabalhei na roça muito...na horta, nossa aquilo ali parece que demorou cinquenta anos...morar no hospital foi tanta coisa que nós fizemos que parece que foi uma vida inteira, até hoje você acredita que vem umas coisas assim...parece que estou lá no hospital, até hoje..... (E06A)<sup>148</sup>.

Por sua vez, E05A falou da profundidade da experiência vivenciada em sua passagem pela Escola Ihe traz sensações como se ainda estivesse lá. Ela atribuiu esse sentimento à quantidade e profundidade da vivência construída naquele espaço. Esse vínculo foi tão forte que não conseguiu se desligar da instituição, a dependência não foi financeira ou por acomodação, mas de proteção. Aproveitou todas as oportunidades de estudo, capacitou-se profissionalmente, restabeleceu o vínculo familiar, trabalhou em dois empregos.

Hoje eu sou técnica de farmácia, trabalho aqui e na Drogasil. Agora estou inserida na sociedade. Eu e meu irmão caçula moramos aqui, financiamos uma casa. Só que eu no momento, só não faço minhas refeições, saúde vestimenta é tudo por minha conta, só durmo aqui. Por enquanto eu ainda tenho um laço de proteção com a instituição. Mas eu tenho a minha casa. Eu perdi meu irmão em 2011, eu fui perdendo as pessoas, meus entes queridos, uma sequencia de perda...a avó....minha mãe... (E05A)<sup>149</sup>.

## 6.2 Professores: do voluntariado a regularização da função docente

O crescente aumento da inserção de pessoas de todas as idades no Hospital do Pênfigo e a impossibilidade de inserção nas escolas locais fez com que crescesse simultaneamente a demanda educacional da instituição. As atividades escolares que eram desenvolvidas nos leitos por Dona Aparecida, coordenadora da instituição, não eram mais suficientes, sendo necessária a organização da sala de aula. Com isso, também surgiu a necessidade de professores que assumissem a responsabilidade de ensinar.

Sobre a primeira professora, os ex-alunos fizeram a relação do início da escola com a chegada dela à instituição e o conhecimento adquirido através das suas aulas. Referiram-se

<sup>148</sup> Relato do entrevistado 06 – ex-aluno.

<sup>149</sup> Relato do entrevistado 05 – ex-aluno.

a ela como a professora das “primeiras letras”<sup>150</sup>, ou seja, nesse contexto, o termo foi utilizado para se referir àquela que os inseriu no universo do conhecimento.

Dona Aparecida então resolveu arrumar uma professora para dar aula dentro do hospital, me lembro perfeitamente era a D. Natalina. G. O., foi a professora das primeiras letras, ela deu aula pra gente até o quarto ano, naquela época eu acho que ela trabalhava no INPS em Uberaba, então aí que se iniciou a escola mesmo por volta de 1959 e 1960... (E01A)<sup>151</sup>.

A minha professora era a Ofélia, e a Maria Mazola, e a Natalina sempre foi a primária (professora), depois que entrou a Maria Helena e a Creuza que era do ginásio, quer dizer eu falo o quarto ano...(E03A)<sup>152</sup>.

A lembrança da primeira professora veio reforçada pela expressão “me lembro perfeitamente” para o ex-aluno E01A. Com isso, pode-se inferir, de certa forma, o significado dela em sua vida e também para os seus colegas. Ficou certo que a primeira professora assumiu um papel relevante na aprendizagem dos alunos possibilitando a conclusão do ensino primário, não somente, mas todos os professores: “[...] os professores!!? Ahh!!! os professores eram professores!!!! Era alto nível, era uma dedicação muito grande com a gente, existia muito respeito... e voluntários! Repito! E os alunos tinham consciência disso” (E01A).

O que este tese apurou é que a professora tinha outra atividade profissional, o que comprova a duplicidade da sua função ora como servidora pública, ora voluntária como professora na Escola do Hospital do Pênfigo. Nesse período, essas atividades ainda não tinham um reconhecimento público e a Escola não recebia subsídio de nenhum órgão público, sendo que todas as ações eram apoiadas por doações da comunidade.

A ausência de um arcabouço documental sobre o perfil dos professores que iniciaram os primeiros anos das atividades de docência junto aos alunos impediu a coleta de dados mais específicos como origem, formação acadêmica, atividade profissional etc. Os dados coletados para esta análise foram possíveis através da leitura das atas dos primeiros anos da escola, nas quais constaram a aprovação anual dos alunos com a assinatura dos professores responsáveis por cada turma. E também por meio das fichas de matrículas devidamente assinadas por professores responsáveis; registros de livros de matrícula e principalmente através das entrevistas realizadas com ex-alunos e ex-professores em que vários docentes foram citados como referência na função dentro da Escola do Hospital do

<sup>150</sup> O termo utilizado remonta à criação das escolas de primeiras letras criadas por lei em 15 de outubro de 1827 no período imperial e afere à atuação do Poder Público na instrução elementar. Cf. BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**: Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.. Rio de Janeiro, RJ, v. 606. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)>. Acesso em: 12 nov. 2019, online.

<sup>151</sup> Relato do entrevistado 01 – ex-aluno.

<sup>152</sup> Relato do entrevistado 03 – ex-aluno.

Pênfigo. As fichas funcionais e registros documentais encontrados são referentes aos últimos anos do recorte desta pesquisa (1959-1985) quando há a oficialização da contratação dos professores.

Nesse contexto, a questão de organização do corpo documental exigiu ao pesquisador fazer escolhas no sentido de compreender essa realidade do corpo docente, a forma que se constituiu, e a relação que se estabeleceu entre professores e alunos. De acordo com Magalhães (2004, p. 144), na pesquisa histórica das instituições escolares é “central a relação entre corpo docente e o corpo discente”. Foi com essa linha de raciocínio que este estudo prosseguiu.

A ausência de registro talvez possa ser explicada em decorrência da condição do vínculo desses professores com a Escola, pois a maioria dos relatos demonstrou que parte exercia a função como voluntários<sup>153</sup>, ou seja, não havia vínculo empregatício com a instituição e conseqüentemente não recebia salários. Inferiu-se que poucos eram cedidos pela prefeitura de Uberaba, que os subsidiava financeiramente.

Sobre a “colaboração gratuita dos professores”, Bueno (1992, p. 39) faz um agradecimento,

---

<sup>153</sup>A origem do voluntariado no mundo se baseia nas ações dos homens em ajudar pessoas carentes de bens concretos como roupas, alimentos, dinheiro, alojamentos, etc.. Segundo Kisnerman (1983) “A esmola, a exortação e a persuasão como recursos elementares caracterizam este largo período de origem do voluntariado, no qual a fé, o sentimento e a intuição substituem o conhecimento científico frente às situações que geram tal estado de carência”. Cf. KISNERMAN, Natálio. **Introdução ao trabalho social**. São Paulo. Editora Moraes, 1983, p.3.

A Igreja assume maior destaque nas ações voluntárias ao longo de séculos, principalmente na América Latina por parte das congregações católicas, as quais se localizavam na sua maioria no interior de hospitais. Essas ações são tratadas conforme Pilotti e Rizzini (1995) por “filantropia leiga”, comandadas pela classe dominante sob o pensamento do cristianismo objetivando amenizar os conflitos sociais em prol da manutenção do “status quo”. Dessa forma os autores afirmam: “Pela ação filantrópica, as elites da época empreenderam o que poderia ser chamado de campanhas morais contra a miséria, oferecendo uma assistência de caráter tanto facultativo, como condicional: em troca dos favores concedidos espera-se a submissão do beneficiário, assim como mudanças de condutas de acordo com as expectativas da classe dominante”. Estudos apontam que a partir do século XX a assistência social profissionaliza-se e se estabelece mais cientificamente com uma proposta amparada técnica e legalmente, havendo nesse contexto um aumento da intervenção do Estado na área social que se coloca como provedor no sentido de assegurar os padrões mínimos de serviços a população. Cf. PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1995, p.36-37.

Apesar disso segundo Hudson (1999) sobre o trabalho voluntário em várias áreas continua em alta apenas havendo uma mudança de entendimento e atuação. “Todavia, até 1948, as organizações voluntárias e de caridade permaneceram como as principais provedoras de serviços diretos. Hospitais voluntários e serviços para crianças e deficientes dependiam das organizações voluntárias. Entretanto, o provisionamento voluntário, como nos hospitais, estava sendo cada vez mais criticado, pela rivalidade entre as próprias instituições e pela inabilidade em propiciar serviços universais para todos, gratuitamente, nos postos de atendimento. À medida que as provisões do Estado aumentavam, o papel do setor voluntário era visto como suplementar e não como um sistema paralelo, como tinha sido classificado anteriormente”. Cf. HUDSON, Mike. **Administrando Organizações do Terceiro Setor**. São Paulo. Makron Books, 1999, p.06.

Durante quinze anos tivemos a colaboração gratuita dos professores, encontrando muita facilidade para a composição do corpo docente do estabelecimento. Seria o nosso maior desejo relacionar aqui, o elevado número desses nossos amigos, professores que prestaram os serviços de magistério nessa Escola com dedicação e responsabilidade [...] Mas, não havendo possibilidade, cumpre-nos o dever de gratidão, apresentar a todos, os nossos agradecimentos pela manifestação sincera desse divino sentimento de caridade cristã.

A composição do corpo docente contou com apoio de profissionais de várias áreas. A coordenação frisou que não encontrou dificuldade em formar o quadro de professores, cuja maioria tinha outras funções e várias formações. Em outro relato, foi possível certificar que vários desafios foram enfrentados. Afirmou E08P, ex-professor: “A D. Isabel era diretora, ela tinha dificuldade, porque no momento que um professor arrumava serviço saía de lá, porque não estava ganhando, aí saía outra oportunidade... eles iam embora”. Sob esse ponto de vista é possível afirmar que houve uma grande rotatividade de professores, além de um caráter provisório, porém, dentro das condições de vida imposta, esse entrevistado não avalia negativamente essas condições e garante “a gente tinha tudo...”.

Para o ex-aluno E09A ao recorrer suas lembranças,

[...] os professores eram assim, parecia que parava de fazer uma coisa e iam dar aula pra nós... A gente tinha tudo, os professores eram voluntários, mas não fiquei sabendo na época, eu me lembro de uma professora A. T. (E09A)<sup>154</sup>.

A teoria aponta que a história dos professores no Brasil é baseada no empirismo. O ato de ensinar, segundo Tardif (2002, p. 22), “se desenvolveu sem ser objeto de maiores preocupações e sob o paradigma de que ensinar seria uma tarefa relativamente simples”. Essa afirmativa reflete o viés sacerdotal leigo como é tratada a profissão de professor ao longo da história, tendo como base a vocação, ou um dom refletido aqui como um ato de caridade cristã.

Constata-se que, apesar da invisibilidade documental do corpo docente, o significado do papel dos professores tanto para eles próprios quanto para os alunos se mantém forte na construção de uma representação social. Segundo Jodelet (1989, p.36), significa “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” e, conseqüentemente, assegurando identidade, composta de condutas e comportamentos, ao profissional, tornando-o reconhecido e se reconhecendo enquanto

---

<sup>154</sup> Relato do entrevistado 09 – ex-aluno.

sujeito parte de determinado grupo.

A ex-professora E04P expôs sua atuação na escola e afirmou que seu papel ultrapassou o trabalho escolar, sua contribuição teve uma abrangência maior na área da filantropia com os pacientes do hospital. A propósito dessa essa experiência, ela comentou sobre as circunstâncias de vida dos alunos e como foi o aproveitamento escolar deles: “Os alunos aprendiam, ninguém vinha doente para a aula; a doença era muito feia e coçava e se não fosse bem cuidada, dava mau cheiro, mas lá era muito bem cuidado”. De acordo com essa ex-professora, sua atuação esteve muito além do ato de ensinar: foi necessário compreender as condições de vida do outro, a aceitação do outro. Essas ações, muitas vezes, eram uma prática familiar. Sua inserção como professora teve a influência da irmã que também atuou na instituição por vários anos acumulando o cargo em um órgão público e o de professora voluntária nessa escola.

A gente já ajudava lá...minha irmã trabalhava com I.B na Inspeção Seccional de Ensino aí ela dava aula de inglês...aí ela abriu uma porta. Precisou, eu fui dar aula também, mas não de inglês...era voluntária...a Escola do Pênfigo era anexa ao Colégio José Ferreira ...os certificados de promoção que os alunos recebiam era do Zé Ferreira (E04P)<sup>155</sup>.

Pelo depoimento de E04P, percebe-se um altruísmo<sup>156</sup>, a vontade de dedicar-se ao outro, nesse caso, em oferecer a educação escolar àqueles que dela demandavam; de certa forma é notório uma satisfação ou realização pessoal nessa entrega à caridade. Nesse sentido, também agia Bueno (1992, p. 39), ao revelar que assumiu a responsabilidade de buscar apoio de outras pessoas, demonstrando sua capacidade técnica ao declarar suas habilitações pelo órgão gestor da educação.

Devido as nossas relações de amizade com administradores de ensino e professores uberabenses, pelo nosso convívio na Inspeção Seccional através de cursos, Encontros, Seminários e outras atividades educacionais, solicitamos o seu trabalho assistencial para compor o quadro de magistério e do serviço de secretaria do estabelecimento.

E, durante dezoito anos tive a feliz oportunidade de trabalhar na direção dessa abençoada Escola, e também lecionar matemática e português,

<sup>155</sup> Relato do entrevistado 04 – ex-professor.

<sup>156</sup> Sobre o conceito de altruísmo o dicionário Houaiss (2008) apresenta o termo como “abnegação, beneficência, caridade, desambição, desapego, entrega, filantropia, generosidade, renúncia”. Cf. HOUAISS A. **Dicionário de Sinônimos e Antônimos**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

Entretanto, a compreensão de altruísmo foi criada por Auguste Comte (1798-1857) dentro da corrente filosófica do positivismo e seu conceito pode ser compreendido, segundo Japiassu e Marcondes (2001) “[...] para designar o amor mais amplo possível pelo outro; vale dizer a inclinação natural que nos levaria a escolher o interesse geral de preferência os nossos próprios interesses [...] altruísmo designa atitude generosa que consiste em sacrificar efetivamente seu interesse ao do outro, ou da comunidade”, dessa forma significa colocar “o interesse do outro ainda que (subtende-se) contrário aos interesses pessoais do agente da ação e altruísmo supõe generosidade”. Cf. JAPIASSU H; MARCONDES D. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 293.

minhas habilitações no MEC, durante quase todo esse período. Sempre lecionei Educação Moral e Cívica nas referidas Classes Anexas, cujas aulas muito me satisfaziam, por considerar a disciplina de maior importância para a formação do educando.

Nesse contexto, a questão da moral e do civismo enfatizado pela professora refletia bem o período histórico na educação sob a ótica das circunstâncias políticas que valiam para todos os brasileiros sem considerar as condições sociais, sendo ricos ou pobres, nesse caso, a disciplina de educação moral e cívica passou a ser obrigatória sob o Decreto 869/1969 (BRASIL, 1969), no Art. 1º: “É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País”. Fez parte desse conteúdo, as políticas que inculcavam a homogeneização dos valores presentes no Projeto de Integração Nacional – PIN<sup>157</sup>. Ao destacar a importância da disciplina na Escola do Hospital do Pênfigo, a professora reforça os princípios que visavam à consciência cívica para com o país: “dignidade”, “nacionalidade”, “solidariedade humana”, “culto à pátria” e a construção da “moral”.

Entretanto, percebe-se uma ausência de criticidade ou de consciência política por parte da professora, uma vez que ela reproduziu o discurso hegemônico do governo. Na prática, esse discurso não se efetivou em políticas públicas que abarcassem essa formação pela via da educação dos pobres. Nesse caso, as “camadas mais elevadas”, ou seja, os mais ricos, principalmente na área educacional, foram os mais privilegiados, tanto que no “Estado Militar”, segundo Germano (2005, p. 93), “apesar das reformas, o estado, se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos estavam comprometidos com o capital privado, repassando, ainda assim, verbas para as escolas particulares”. Dessa forma, manteve-se o dualismo de uma escola para ricos e outras para os pobres. Nesse período, segundo o autor, constatou-se que “uma pequena fração da população tem acesso aos mais elevados graus de escolarização, enquanto substanciais parcelas do povo sequer têm acesso à escola”.

---

<sup>157</sup> O Programa de Integração Nacional (PIN) foi um programa de cunho geopolítico criado pelo governo militar brasileiro por meio do Decreto-Lei nº1106, de 16 de julho de 1970, assinado pelo Presidente Médici. A proposta era baseada na utilização de mão de obra nordestina liberada pelas grandes secas de 1969 e 1970 e na noção de vazios demográficos amazônicos. São cunhados aqui os lemas "integrar para não entregar" e "terra sem homens para homens sem terras". Para Velho (1975) com o PIN “o governo foi capaz de mobilizar o sentimento nacionalista, neutralizando a esquerda nacionalista ao mesmo tempo em que permanecia basicamente cosmopolita no seu caráter, já que inclusive essa colonização da Amazônia implicaria numa maciça participação estrangeira”. Cf. VELHO, Otávio. **Capitalismo autoritário e campesinato**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar 1995, p. 213.

Nesse caso, refletiu-se a situação de abandono e marginalidade presentes nas condições reais da Escola do Hospital do Pênfigo, objeto deste estudo, que não tinha condições estruturais, pedagógicas, financeiras para manter a escolarização daqueles alunos. A escola sobreviveu da caridade das ações da população até o final desse período político quando aconteceu a sua municipalização em 1985.

Os dados coletados não esclareceram em quais circunstâncias o poder público cedia uma ou outra professora para a escola, o que confirmou uma informalidade na ação predominando assim, segundo as palavras dos entrevistados a seguir, o voluntariado na função de professor,

Os professores eram voluntários. Primeiro eu fui voluntária, eu dava aula para a primeira e segunda séries, eu estava sempre na escola...eu não queria ser coordenadora mas ninguém queria, como professora primária fui contratada pela prefeitura, pelo Colégio José Ferreira foi para professora de 5ª a 8ª séries. A coordenadora anterior tinha sido I.B, depois fui eu....Eu ficava também responsável pela documentação da escola junto a prefeitura e com isso eu coordenava as primeiras séries, aí saiu a prefeitura, ficou a Escola Monteiro Lobato (nome que a escola teve) e depois voltou a chamar Escola do Hospital do Pênfigo. Depois o Colégio José Ferreira pegou anexas todas as séries. Eu fiquei com o vínculo da prefeitura, eles não tiraram (E02P)<sup>158</sup>.

Comecei pela prefeitura, em 1976, continuei com a prefeitura até que o Colégio José Ferreira encampou tudo, a prefeitura era remunerado. E do ginásio, que era separado as quatro séries do ginásio da 5ª a 8ª, aí a gente era voluntário até que passou ser remunerado pelo CJP. O primeiro contrato foi com a prefeitura do pré a quarta série, e voluntária da 5ª a 8ª que não era da prefeitura (E08P)<sup>159</sup>.

Essas revelações comprovam que, nesse período, houve oscilações nas relações com o poder público, sendo que, por um ano, apesar de não esclarecer as motivações, a Prefeitura de Uberaba estabeleceu contrato com alguns professores e assumiu a manutenção da escola (1978-1979).

Entretanto, foi revelado na pesquisa que esse apoio foi interrompido,

[...] mudou o prefeito e por questão política encerraram e nem comunicaram simplesmente não vieram os professores... muitas vezes a secretária de educação queria dominar e também para mostrar que era ela que mandava ela tirou a escola” (E02P)<sup>160</sup>.

Nessas circunstâncias, a Escola do Hospital do Pênfigo ficou em dificuldades, sem

<sup>158</sup> Relato do entrevistado 02 – ex-professor.

<sup>159</sup> Relato do entrevistado 04 – ex-professor.

<sup>160</sup> Relato do entrevistado 02 – ex-professor.

apoio, voltando a ser administrada e mantida novamente pelo Hospital. O jogo de poder<sup>161</sup> político presente na fala de E02P conduz à compreensão de que as relações com o poder público dependiam de qual segmento político partidário estava no comando do município, deixando nítido o desinteresse desse grupo em manter o vínculo com a Escola em questão.

A J. pediu para vir pra cá....a D. também veio... depois a secretária de educação tirou a D. e mandou para a biblioteca municipal. Depois ela mandou a V. porque ela teve um problema tão sério lá !!! mas, ela deu certo aqui, porque era o ambiente dela né, ela adorava os pobres...o pai dela ajudou também, ficou aqui coordenava a nossa banda... (E02P)<sup>162</sup>.

Segundo a ex-professora e ex-coordenadora E02P, algumas professoras que permaneceram cedidas pelo órgão público se adaptaram bem à realidade da Escola do Hospital do Pênfigo. Diante disso, a justificativa dela para essa adaptação foi o fato de a professora gostar dos “pobres”, alegando que aquele espaço era o “ambiente dela”, ou seja, trabalhar com pessoas marginalizadas.

Nesse sentido, pôde compreender que a realidade de vida do professor interferiu na sua atuação profissional. Nesse caso, significou que a professora teve “problemas” com a Prefeitura de Uberaba, segundo o ex-aluno “[...] tinha professor que falava isso claramente na sala de aula ‘ahh eu dei problema em tal lugar, eles me mandaram pra cá’ (A05A), e nessa escola teve melhor engajamento na construção de sua identidade ao se sentir mais valorizada permanecendo por anos se dedicando a docência na Escola do Hospital do Pênfigo. Sobre o significado do trabalho docente,

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio quanto para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 77)

A transferência dessa professora para a Escola do Hospital do Pênfigo demonstrou que, de certa forma, houve uma ressignificação em sua atuação, porque passou a dedicar-se com mais qualidade e interesse na docência. Foi possível inferir que esse ambiente lhe

---

<sup>161</sup> Dentre várias concepções de **poder** tratar-se-á nesse contexto o significado mais geral encontrado dicionário de política: “[...] a palavra Poder designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou fenômenos naturais. Se entendermos em sentido especificamente social, ou seja, na sua relação com a vida do homem em determinar o comportamento do homem: Poder do homem sobre o homem. O homem é não só sujeito mas também o objeto do poder social”. Cf. BOBBIO, Norberto. MATEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 12ª ed. 4ª reimpressão, v.2: 656 p., 2010, p.933.

<sup>162</sup> Ibidem.

proporcionou melhor bem-estar, influenciando inclusive os familiares, tal como o exemplo do pai que passou a contribuir gratuitamente como professor da banda de música, inserindo-se no processo educativo dessa escola.

Quadro 15 - Professores atuantes na EHP voluntários ou cedidos pela prefeitura 1959 – 1978.

Nome	Período	sexo	Função	Séries
N.G.O	1959	Fem.	Professora	alfabetização
M.M	1960	Fem.	Professora	1ª a 4ª
M.H	1960	Fem.	Professora	1ª a 4ª
N.A	1965	Fem.	Professora	Inglês-ginásio
C.A	1965	Fem.	Professora	matemática
I. B.	1965	Fem.	Diretora/profa.	Ed.Moral e Cívica
O.M.A	1966	Fem.	Professora	-----
A.S.F	1966	Fem.	Professora	-----
A.S	1971	Fem.	Professora	-----
C.A.B	1965 a1976	Fem.	Secretária	Reg. Mec. 8570
M.A	1971 a1972	Fem.	Professora	-----
D.S.A	1971 a 1972	Fem.	Professora	-----
D.A.L	1972 a 1976	Fem.	Professora	1ª a 4ª
V.T	1974	Fem.	Professora	1ª a 4ª
J.D.S.G	1975 a 1977	Fem.	Professora	1ª
D.C	1976 a 1978	Fem.	Professora	3ª e 4ª
A.T	1977	Fem.	Professora	Jardim-pré escolar
T.A.O	1978	Fem.	Professora	2ª
S.V.R	1978	Fem.	Professora	1ª
D.R	1978	Fem.	Professora	1ª
I.M.V	1969 a 1978	Fem.	Professora	Primário- 1º grau/diretora
S.M.O.	1966	Masc.	Professor	Ginásio

Fonte: Dados coletados dos documentos e livros de atas – fonte primária

No Quadro 15, cabe analisar que não foi possível saber quais eram os professores voluntários ou cedidos, em decorrência da ausência da documentação de controle deles. No entanto, algumas características incidem sobre aspectos que demarcam o perfil desses professores em conformidade com a realidade da profissão ao longo do século XX.

Um desses aspectos foi a maior incidência da atuação feminina na profissão docente como mostra o Quadro 15. Os dados ratificam a realidade discutida sobre a função docente com alguns autores argumentando que a inserção da mulher na tarefa de educar as crianças (ensino primário) datou do início do século XX e assumiu predomínio crescente, reflexo da defesa do Estado sobre as qualidades femininas adequadas à educação.

A ocupação desse espaço pelas mulheres aconteceu de forma gradativa. Segundo Villela (2011, p.22) “pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que associam ao lar, à criança e à

regeneração de uma sociedade sadia”. De acordo com o Quadro 15, o ensino primário foi assumido por mulheres, enquanto apenas um professor assumiu a formação do curso ginásial. Isso significou que a responsabilidade de educar as crianças ficou sob a responsabilidade das mulheres, isso já em meados do século XX, demonstrando, nesse caso, que a atividade voluntária também estava na incumbência de mulheres.

Essa atribuição do “cuidar do outro” historicamente foi dada à mulher como se fosse uma aptidão natural, a vocação feminina para cuidar. Segundo Faria e Nobre (1997, p.14) é “[...] como se a mulher nascesse com essas aptidões. Se a dádiva não precisa ser reconhecida, nem devidamente remunerada”.

A maioria das professoras assumiu todas as turmas do curso primário, em alguns casos não existiu a separação seriada, portanto foi destinada à professora qualquer série do primário ou mais de uma. Em alguns casos, esses mesmos professores acumularam disciplinas do curso ginásial ou 1º grau (5ª a 8ª a partir de 1971).

Me chamaram pra dar aula de geografia...eu já lecionava nos primeiros anos, mesmo sem terminar o normal , mas no ginásio era uma novidade....aí eu aceitei...era assim: hoje vai ter aula duas horas da tarde, eu ia com o maior prazer... (E02P)<sup>163</sup>.

Quanto à formação dos professores, não foi exigida a formação específica para o desempenho da função. Através dos relatos foi possível aproximar-se do nível que era exigido na formação dos professores. No entanto, havia regulamentação que criava espaços alternativos para tratar essa questão, pois o assunto no Brasil era um tema bem flexível quanto a essa formação. A legislação referente à formação dos professores no país foi tratada desde o início do século com a criação das escolas normais (Lei Orgânica do Ensino Normal-1946), as quais deveriam oferecer habilitações em 1º ciclo que habilitavam professores para atuar na zona rural e nas áreas periféricas dos centros urbanos e a de 2º ciclo que habilitava professores primários (BRASIL, 1946). A referida lei<sup>164</sup> expôs que para atuar em zonas periféricas exigia-se menor nível de formação, ou seja, demonstrando o caráter marginal com que se tratava a educação para os pobres, o que perdurou por longos anos reforçando inclusive a atuação de professores leigos nesses espaços.

Algumas mudanças sobre essa questão foi colocada em pauta com a Lei da Reforma da Educação de 1º e 2º graus de nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que trata dessa

<sup>163</sup> Relato do entrevistado 02 – ex-professor.

<sup>164</sup> BRASIL. **Decreto-lei Nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946a**: Lei Orgânica do Ensino Primário.. Rio de Janeiro, RJ, 4 jan. 1946a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

formação dos professores no art. 30 com a exigência de formação mínima para o exercício do magistério<sup>165</sup>. Apesar disso, em decorrência das diferentes realidades regionais do país marcado pela miséria e a marginalidade havia dificuldade de encontrar professores habilitados, sendo que essa lei foi alterada em 1982 pela Lei 7.044 (BRASIL, 1982) passando a deliberar no artigo 77 em “caráter suplementar e a título precário”<sup>166</sup> em suas disposições transitórias outras exigências sobre o exercício da profissão do professor e uma delas é a permissão para lecionar sem habilitação legal.

Na realidade da Escola do Hospital do Pênfigo é possível observar que mesmo os professores (as) iniciando suas atividades sem a devida formação, durante o processo havia uma preocupação com a capacitação deles. Ficou explícito que foram inseridos nos cursos de magistério e em curso superior na perspectiva de ampliar o conhecimento e consequentemente alcançar um nível de formação mais qualificado.

No colegial a Dona Aparecida queria até que eu fizesse contabilidade, mas ... até o primeiro colegial eu fiz pra contabilidade, mas depois eu fiz opção para magistério, porque eu achei melhor mexer com o ser humano do que com papeis... Dei aula 25 anos até aposentar, lá eu estudei, lá eu trabalhei, lá eu aposentei. Um dos motivos de eu ser professora foi principalmente estudos sociais (podia dar aula moral e cívica, OSPB). Eu prestei vestibular para fazer letras, D. Isabel falou não!!!! “porque você não faz estudos sociais”? , ai eu falei, uai eu marquei como segunda opção, então ela falou, “então faz porque tem mais opção é mais amplo, tem mais campo”, é que naquela época era militarismo[...] (E08P)<sup>167</sup>.

<sup>165</sup> A Lei 5692/71 regulamenta o ensino de 1º e 2º graus - **Art. 30** - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. Cf. BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixam Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=lei+5692+de+11+de+agosto+1971>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

<sup>166</sup> Alteração art. 77 – “Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau; c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. Parágrafo único: e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo conselho”. Cf. BRASIL. **Lei Nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982**: Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.. Brasília, DF, v. 606. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2019, online.

<sup>167</sup> Relato do entrevistado 08 – ex-professor.

As orientações das lideranças da instituição foram fundamentais para a professora E08P se aprimorar na função. O relato demonstra que, nesse caso específico, a professora foi estudante da escola alcançando esse cargo, demonstrando muita clareza e segurança naquilo que desejava na sua vida profissional, pelo menos em relação à docência no ensino primário. Na formação superior, esclareceu que foi motivada pelas circunstâncias políticas do país (militarismo) ao fazer “estudos sociais” aproveitando a ampliação do espaço de trabalho na área revelando “[...] me sinto feliz hoje em dia...fui pra lá cursando a 6ª série (ano que fiquei doente), eu tive guarida, estudei, formei, lecionei e aposentei....Muita gratidão, a palavra é gratidão!! (E08P).

Figura 38- Formatura no curso superior da professora e ex-aluna s/d



Fonte: Acervo pessoal da professora

A ex-professora recordou a relação afetiva que estabeleceu com a escola – que vai além da educação escolar que recebeu. Ela contou que foi acolhida e deu a isso o significado da formação, lembrando que sua trajetória de vida esteve sempre ligada à educação na Escola do Hospital do Pênfigo.

Segundo Fonseca (1997, p.15), o campo da história oral de vida permite considerar que,

[...] a pessoa – professor e seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo. Assim, reconstruir trajetórias de vida significa recuperar os diferentes sentidos e significados que os sujeitos dão às suas experiências, e o modo como constroem e reconstróem suas identidades.

Os desafios fizeram parte da trajetória de E08P e permanecem nas lembranças dela. Mediante as dificuldades encontradas na formação do corpo docente, a contratação dela somente aconteceu a partir de 1976. Aos poucos, uma ou outra professora, em circunstâncias bem específicas, foi contratada pela Prefeitura para o ensino primário. Nesse caso, a professora relatou que Dona Aparecida, coordenadora da Escola, argumentou com a secretária de educação que ela precisava cuidar dos pais doentes precisando permanecer na cidade e trabalhar: “[...] não achando muito bom, ela deixou que eu ficasse e a secretaria de educação me contratou, eu agradeço muito”. Essa interferência foi fundamental para a definição de sua carreira permitindo dar sequência na vida profissional sem desvincular-se da família.

Figura 39 - Contrato de trabalho da professora- PMU (1976) e o CCJF (1979).

The image shows two employment contracts side-by-side. The left contract is from the Prefeitura Municipal de Uberaba, dated 18 de Fevereiro de 1976. The right contract is from the Campanha Nacional das Escolas da Comunidade, dated 01 de outubro de 1979. Both contracts are for a teacher (Professora Municipal) in Uberaba, MG. The left contract has a salary of R\$ 532,80 and the right one has a salary of R\$ 217,40. Both contracts have the signature of the employer and the date of admission and departure.

Fonte: Arquivo pessoal da professora

As mudanças no decorrer da organização desse espaço escolar, quando se trata do quadro de professores, aconteceram lentamente apresentando instabilidade na permanência e no tipo de vínculo com a Escola do Hospital do Pênfigo. A carteira de trabalho representou o estabelecimento das relações de trabalho e garantia dos direitos; esse documento possibilitou a comprovação do vínculo, ou seja, o contrato.

Entretanto, o acervo documental não está organizado separadamente, ou seja, o Colégio José Ferreira manteve, no mesmo arquivo, as fichas da escola anexa do Hospital do Pênfigo e do próprio colégio, por considerar que a fonte de pagamento era a mesma, impossibilitando, assim, que a pesquisadora localizasse ou identificasse todos os professores.

Dessa forma, não é possível afirmar que os dados apresentados no Quadro 16 conseguem abarcar a totalidade dos professores que lecionaram na Escola do Hospital do Pênfigo nesse período. Sobre essa situação do acervo, retoma-se à afirmação de Nosella e Buffa (2009, p.23), ao tratarem as condições dos arquivos da maioria das instituições

escolares que muitas vezes são encontrados sem “condições de uso”.

Quadro 16 - Professores contratados pela Escola da Comunidade Colégio Dr. José Ferreira – 1979 - 1985 – Escola Anexa Hospital do Pênfigo

Nome	Período	Salário - CR	sexo	função	Lotação/classes anexas
I.M.V	1979 a 1985	1.985,00	Fem.	Coord./profa./ 1º grau	Escola do Pênfigo
O.F.E.	1979		Fem.	Professora / 1º grau	Escola do Pênfigo
M. T. P.	1979 a 1980	2.932,80	Fem.	Professora / 1º grau	Escola do Pênfigo
A.R.A.	1979 a 1985	1.764,00	Fem.	Professora/ 1º grau	Escola do Pênfigo
I.M.E.	1979 a 1985	662,00	Fem.	Professora/ 1º grau	Escola do Pênfigo
B.A.M.	1979 a 1985	2.205,00	Masc.	Prof./ coord./ 1º grau	Escola do Pênfigo
M. A.V.	1980 a 1985	2.932,80	Fem.	Professora/ 1º grau	Escola do Pênfigo
I.A.M.	1980 a 1985	2.932,80	Fem.	Professora/ 1º grau	Escola do Pênfigo
I. A.V.	1982	1.925,00	Fem.	Professora/1º grau	Escola do Pênfigo
E.M.E	1980 a 1985	2.932,80	Fem.	Professora/ 1º grau	Escola do Pênfigo

Fonte: Arquivo de registro de professores Colégio Dr. José Ferreira

No Quadro 16, fica demonstrado que a maioria dos contratos foi reiniciada em 1985, ano de municipalização da escola, quando toda a equipe da escola passou a ser vinculada à Prefeitura Municipal. Os salários eram variáveis não ficando claro se esse dado tem relação com a carga horária desempenhada. No contrato tinha o endereço e lotação do professor na Escola do Hospital do Pênfigo, como também especificava o salário a receber, o cargo de professor e a função a desempenhar, ou seja, a “tarefa de lecionar”.

Figura 40- Folha de registro de professores da EHP – CCJF-1979.

**REGISTRO DE EMPREGADOS**

GAMAFINHA NACIONAL DAS ESCOLAS DA COMUNIDADE Rua Celso dos Santos, 10

DE: EMPREGADOR

NOME: ENRECO

NÚMERO DE ORDEM: 0283 NÚMERO DE MATRÍCULA

FILIAÇÃO: PAI: Cláudio Márcio Martins NACIONALIDADE: Brasil  
MÃE: Apresenta Conceição Martins NACIONALIDADE: Brasil

CATEGORIA: 47.587 SÉRIE: 502 CATEGORIA DE RESERVA: 26429 TÍTULO DE ELEITOR: 41 IDADE: 41

DATA DO NASCIMENTO: 08.01.38 NACIONALIDADE: Brasileira ESTADO CIVIL: Casado LOCAL DO NASCIMENTO: Igarapéva ESTADO: SP PAÍS: Brasil QUAL DE INSTRUÇÃO: 3

QUANDO ESTRANGEIRO:  NÃO  SIM  NÃO  SIM  NÃO  SIM  NÃO  SIM  NÃO

ENDEREÇO: Rua Patos 252 MUDANÇA DE ENDEREÇO: 332-4689 FUNDO DE GARANTIA POR TEMPO DE SERVIÇO: 10727346428 DATA DA OPÇÃO: 01.11.79 PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL P I S: 28/05/1976

BENEFICIÁRIOS: 

NOME	ENDEREÇO	PARENTESCO

DATA DA ADMISSÃO: 01.11.79 NATUREZA DO CARGO: Professora SEÇÃO: Pênfigo SALÁRIO INICIAL: 1.985,00 COMISSÕES:   TAREFA: lecionar FORMA DE PAGAMENTO: Mensal

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS: Cór.:   Altura:   Pêlo:   Cabelos:   Olhos:   Dentes:  

HORÁRIO DE TRABALHO: 

ENTRADA	SAÍDA	DESCANSO SEMANAL

FOLEGA DIRETO:   DATA DA SAÍDA:  

ESTOJA DE PLENO ACÓRDO COM AS DECLARAÇÕES ACIMA QUE EXPREM A VERDADE

Fonte: Acervo Escola do Hospital do Pênfigo

### 6.3 Espaço escolar: do improviso à sede própria

Coube às instituições educativas o “*locus*” da efetivação do processo educacional institucionalizado, assumindo no Brasil do século XX, o papel principal de contribuir para a efetivação da educação pública no período republicano. Estudos de Faria Filho e Vidal (2000, p.21) trazem a forma e modelos de organização da educação escolar e sua relevância ao compreenderem que espaços e tempos “[...] fazem parte da ordem social e escolar”. Nesse contexto, apontam pelo menos três momentos históricos da organização dos espaços físicos das instituições escolares com a responsabilidade de atender, mesmo que minimamente, às demandas advindas pelo desenvolvimento social e, em determinados momentos, às exigências da população.

Sobre os três momentos, os autores os dividem em: escolas de improviso, escolas-monumento e escolas funcionais. Foram momentos que sofreram consequências políticas e econômicas e, a seu modo, trouxeram como pano de fundo a preocupação com a construção de prédios específicos e adequados para o funcionamento da escola sobre alguns aspectos, político-cultural, pedagógicos, científico e administrativo.

O Brasil adentrou ao século XX com a proposta de investimento na educação escolar através da expansão dos grupos escolares, os quais, segundo afirma Carvalho (2003, p. 232), “[...] foram projetados para dar visibilidade aos projetos educacionais republicanos”, trazendo consigo os valores de uma nova cultura escolar. Entretanto, os prédios monumentais construídos para esse fim representaram uma elitização da educação em detrimento dos mais pobres, não sendo suficientes para atender a grande demanda de escolarização resultado da aceleração do crescimento urbano decorrente do impulso da industrialização. Em consequência disso, a oferta de vagas, nesse modelo escolar, foram limitadas e, além disso, alcançaram formas diferentes em vários estados do país. A partir dos ideais escalonovistas, no Estado Novo há uma mudança na forma de pensar as instalações das instituições escolares passando a utilizar uma arquitetura mais funcional e racional (FARIA e VIDAL, 2000).

Enquanto isso, a defesa da democratização da escola pública se ampliava e a partir de 1960 houve uma massificação do ensino público exigindo mudanças mais radicais na arquitetura escolar padronizando tempo e espaço escolares com base em redução de custo em relação ao número de atendimentos de alunos, passando a ocupar outros espaços na cidade. A escola, nesse período, tornou-se o espaço da criança na cidade em decorrência da desorganização social oriunda da urbanização e as poucas oportunidades oferecidas à

população. Segundo Lima (1989), ao mesmo tempo esses modelos de escolas periféricas na cidade reproduziram uma população de crianças e jovens segregados que permaneceram realimentados pela pobreza e marginalização, o padrão de escolas oferecidas a essa população os coloca em situação desigual, reforçando a marginalização pelo espaço e acesso, alimentando a cultura da pobreza e invalidando o respeito aos direitos iguais. O que se viu nessa realidade foi a divisão entre a escola para os ricos e a escola para a população de baixa renda, demonstrando que a lógica da sociedade regulada pela desigualdade econômica esteve refletida na organização do espaço escolar e a desigualdade presente na organização dos espaços educativos urbanos.

Nesse contexto, foi preciso considerar que esses espaços ocuparam principalmente o lugar da subjetividade do indivíduo, reproduzindo um significado a partir de sua realidade e seu papel na sociedade. Entretanto, para além do espaço físico, o que faz a escola ser um espaço de formação é a capacidade de transformação dele em um lugar, atribuindo-lhe sentido, ou seja, reconhecendo sua legitimidade como local de ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Essa atribuição só pode se realizar no âmbito da dimensão humana quando a esse espaço é dado um sentido cultural, subjetivo. Dessa forma, os espaços vão constituindo-se como lugares. Conforme afirma Lopes (2007, p. 77), “[...] passando a ser dotados de valores e inserindo-se na geografia social de um grupo, que passa a percebê-los como sua base, sua expressão [...]” e a esse lugar é dado um significado.

O sentido atribuído aos lugares constrói a história do ser humano e nele deixa-se um pouco de cada um. “Durante algum tempo foram lugares que algo de nós ficou e que, portanto nos pertence; que são nossa história [...]” (VIÑAO FRAGO, 1993, p.19). Sobre esse espaço atribuído como “o lugar da escola” no início das atividades da Escola do Hospital do Pênfigo, os ex-alunos e ex-professores relatam suas histórias:

Bom, nós tivemos aula nos corredores, não tínhamos carteiras inicialmente eram bancos e mesinha e fazia-se aulas em corredores...teve inclusive uma época quando avolumou número de alunos tínhamos aula inclusive...como vou falar o nome? Era na entrada do hospital, na época bem inicial, foi até coberto com lona para gente ter aula ali...não me lembro a data, o ano que foi isso...sei que não foi no primeiro e no segundo ano, porque já tinha mais alunos, inclusive alunos já migrados que já estudavam...(E01A)<sup>168</sup>.

[...] montava a sala de aula nos corredores, depois desmontava... era tanta pobreza, mas era muita satisfação, muito prazer, muita alegria, mesmo se as pessoas não tivessem gostando elogiavam o trabalho...isso foi bem no início, depois ela (Dona Aparecida) tentou colocar na escola mas não conseguiu, não achava vaga né...porque a doença era triste...os meninos coçavam, assim

<sup>168</sup> Relato do entrevistado 01 – ex-aluno.

ficava cheinho de pele no chão, as pessoas tinham medo, nojo... aí lá tinha as quatro primeiras séries, depois foram fazer o exame de admissão (E02P)<sup>169</sup>.

De acordo com o depoimento de E02P, esse “lugar” significou o espaço da Escola do Hospital do Pênfigo. Foram nessas condições apresentadas que E02P revelou com detalhes o ambiente que representou o significado do ambiente escolar. A demonstração da situação de imprevisto do funcionamento da sala de aula não surgiu como um empecilho da realização das atividades, ele apenas descreveu o “lugar” como se fosse um ambiente comum. As condições de marginalidade no funcionamento das atividades escolares não lhe afetaram, pois, sua condição não lhe permitia, era a primeira vez em sua vida que teve a oportunidade de ter acesso ao conhecimento produzido no ambiente escolar. Isso significa que, mesmo antes da sua institucionalização, não teve a oportunidade de frequentar uma instituição escolar. Tal atitude leva a inferir que havia uma adaptação à condição marginal, ou seja, uma cultura da pobreza<sup>170</sup>.

A situação apresentada nos relatos também se confirmou na fala da professora E03A ao admitir as condições precárias com as quais exerceu as atividades escolares e, mesmo assim, fala com entusiasmo do momento. Logo em seguida justificou as péssimas condições que a doença deixava os alunos, como se essa condição explicasse a situação de marginalidade.

Sob outro ponto de vista da situação, esta ex-aluna descreve o espaço escolar:

[...] era um lugar que era escritório, um cômodo do tamanho desse aqui (aponta para sua cozinha pequena) lá era um escritório...olha o tanto que não tinha entendimento, porque lá tinha as salas da medicina, uai não estava funcionando a medicina, tinha carteira, tinha tudo lá...era do Prof. Josefino Aleixo...era para os alunos da medicina... (E03A)<sup>171</sup>.

Nesse caso, E03A descreve a realidade física da sala de aula, buscando em sua memória o espaço, formato, tamanho; entretanto, levantou uma questão de forma crítica,

<sup>169</sup> Relato do entrevistado 02 – ex-professor.

<sup>170</sup> O tema é tratado por Lewis, (1971) e estabelece que a cultura da pobreza é: “[...] uma subcultura da ordem social ocidental. Ela é tanto uma adaptação quanto uma reação dos pobres a sua posição marginal numa sociedade capitalista de classes, estratificada e fortemente individualizadora. Ela representa um esforço para lidar com os sentimentos de desesperança e desespero que advém da percepção, por parte dos membros das comunidades marginais dessas sociedades, acerca da improbabilidade de alcançar o sucesso nos termos dos valores e objetivos dominantes. Muitos dos traços da cultura da pobreza podem ser vistos como locais, tentativas espontâneas de satisfazer necessidades não supridas pelas agências e instituições da sociedade mais ampla porque os pobres não são aceitáveis para elas, não podem pagar por isso, ou são ignorantes e suspeitos”. Cf. LEWIS, O. *Cultura da pobreza*. In: SPRADLEY, J. P.; McCURDY D. W. (Ed.), **Condomínio rmyty and conflito - Leituras em antropologia cultural**. Boston, MA: Little, Brown and Company, 1971, 209.

<sup>171</sup> Relato do entrevistado 03 – ex-aluno.

quando indagou o motivo por estar naquelas condições. Esse relato reforçou ainda mais as condições de subalternidade que se estabeleceu nas relações naquele espaço, demonstrando que havia salas de aulas no espaço do asilo (que também funcionava como hospital), só que estiveram destinadas aos alunos da medicina, sob a orientação do médico que fazia pesquisa e acompanhava o tratamento do pênfigo nos pacientes que não tinham espaço adequado para estudar. Apesar das salas vazias, não foram destinadas aos alunos, os quais permaneceram naquele espaço inadequado. Dessa forma, fica perceptível que algumas questões sociais que atingiam aqueles alunos, tendo em vista a condição de doença e pobreza, sendo ignorado qualquer resquício de sua subjetividade diante de uma estrutura social e administrativa, ou seja, para um grupo outras possibilidades de vida, outras áreas da vida desses alunos e pacientes eram descartadas.

Figura 41 - Espaço utilizado como sala de aula (escritório) – entre 1960 a 1966.



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

Nesse contexto, compreende-se que a Escola do Hospital do Pênfigo, objeto deste estudo, materializou-se em um espaço improvisado. Apesar disso, foi possível retratá-la em seu aspecto físico, a partir dos relatos dos sujeitos que vivenciaram essa experiência recuperando essa constituição do espaço físico no início das atividades escolares. Diferentemente de outras realidades escolares não foi possível destacar fachada de prédio, sala da direção, biblioteca, cantina etc., o espaço se resumia nas salas de aulas, espaço este traduzido em espaço do aprendizado escolar.

A escola está representada por essa sala de aula revelada pelas Figuras 42 e 43, em que foi possível observar sua evolução pelo espaço da sala e quanto ao número de alunos. O

espaço físico ocupado e a disposição das carteiras, apesar de muito próximas entre si, demonstram uma aproximação do modelo tradicional da organização das salas de aula muito utilizada ainda naquele período, carteiras duplas enfileiradas que caracterizavam o interior da escola. Esses objetos traziam consigo símbolos de higiene, disciplina, e atendiam ao predomínio do ensino da escrita e não apenas da leitura e se perpetuaram apesar da evolução de modelos e formas.

Figura 42 - Sala de aula no início das atividades da EHP – 1965-1966



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

A partir da Figura 42 foi possível inferir que o espaço da sala de aula era pequeno, pouco arejado pelo foco que a fotografia apresenta, a sala era improvisada, podendo ser constatadas as paredes azulejadas como era determinado para alguns espaços de saúde, por isso, acredita-se que seja um antigo laboratório ou sala de medicação que foram aproveitados alguns espaços para as atividades escolares. Há pelo menos 18 alunos nessa sala, em que pelo menos até três alunos ocupavam a mesma carteira, demonstrando que a demanda escolar aumentou e que o espaço ficou cada vez mais restrito. Ao recordar desse espaço, a ex-aluna E01A relatou que “as salas de aula eram com meninos e meninas, o lugar de dormir era trancado, separado, tinha dispensa e banheiro de mulheres [...]”), demonstrando a heterogeneidade de gênero e explicitando a forma de organização do espaço do internato, ou seja, nesse ambiente também foi o espaço de moradia. Outro ex-aluno reforçou sobre as características da escola,

Nesse período nós tínhamos aulas de manhã, sempre de manhã... com o

tempo essa sala que você tem a fotografia aí ...já era uma sala numa extensão de um corredor que era um antigo centro cirúrgico, ali foi criada sala, aí se dividiu as filas por séries na mesma sala (E01A)<sup>172</sup>.

A ausência de uma estrutura física e arquitetônica construída para a finalidade de se organizar um espaço escolar, ou um prédio que desse a materialidade que se esperava para a organização dessa escola, remete ao modelo escolar produzido no século anterior, caracterizado por Faria e Vidal (2000) como “Escola de Improviso” e que, nesse momento, meados do século XX, já não fazia mais sentido, haja vista, a mudança dos modelos de construção das escolas com a criação dos grupos escolares e a ampliação e construção de escolas nas periferias da cidade.

As pequenas mudanças nessas condições físicas foram possíveis a partir de 1968, ano de inauguração da sede própria do Hospital do Pênfigo. Apesar de não ser ainda o espaço ideal e não ser reconhecido como a escola, foi para esses alunos uma mudança significativa. Os relatos apontaram o olhar da ex-aluna expresso em seu depoimento sobre como ela via a escola: “A cara que tinha era de hospital, com várias atividades... e uma delas era a escola” (E03A). Dessa forma, ela expressou um sentimento que carrega nas suas lembranças e marcaram sua infância e adolescência. Por outro lado, reconheceu aquele pequeno espaço como a escola e a assimilou como atividade cotidiana revelando detalhes do espaço físico revelando as salas de aula.

Depois que saiu de lá (asilo), eu lembro que já tinha sala de aula, aqui no pênfigo, aí já tinha sala de aula mesmo no hospital novo. Naquela parte que fica do lado da rua assim, onde dá passe, ao lado tinha um refeitório, de cá tinha um corredor, aqui tinha uma rampinha, lá era as salas de aula, lá naquele fundo...de lá foi para a rua Patos...aí era escola mesmo[...] (E03A)<sup>173</sup>.

A gente morava no hospital e estudava lá dentro...entrava assim num corredor tinha as enfermarias, aí do lado direito o primeiro corredor de enfermaria era dos homens e o segundo corredor de enfermaria era das mulheres, do lado tinha o quarto da vó, aí na frente do lado esquerdo assim já tinha as salas e era a escola. Tinha um pátio grandão, já tinha as salas era a escola lá, acho que tinha umas 5 salas...duas salas eram grandes... (E06A)<sup>174</sup>.

Já no segundo relato, o ex-aluno E06A reconheceu aquele espaço como o lugar da escola, demonstrando que ali “era a escola”, um espaço que envolvia outras ações, mas que a escola se tornou referência para ele, Apesar das características específicas foi nesse espaço

<sup>172</sup> Relato do entrevistado 01 – ex-aluno.

<sup>173</sup> Relato do entrevistado 03 – ex-aluno.

<sup>174</sup> Relato do entrevistado 06 – ex-aluno.

que ele construiu, na sua subjetividade, a objetividade do lugar-escola. Nesse sentido. Viñao (2005, p.17) destaca como esse lugar específico de vivências cotidianas se transforma em território a partir das relações com os espaços edificados ou não:

[...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território.

O espaço físico apropriado, ocupado, habitado pelos alunos e professores rotineiramente é dado como o lugar, o espaço e território. Como pode ser visto na Figura 43, o pátio representava o espaço edificado para o encontro desse grupo e revela histórias de uma determinada época da escola.

Figura 43 - Turma de alunos no pátio do hospital, com Dona Aparecida e professoras s/d



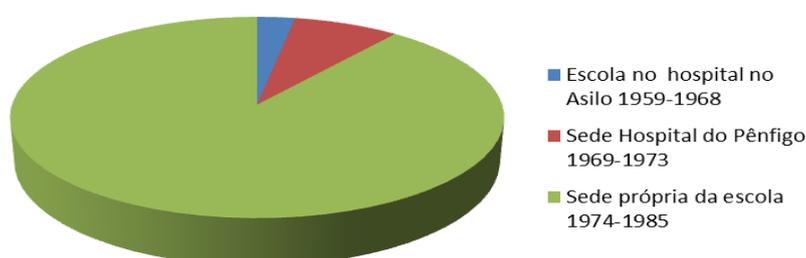
Fonte: Arquivo do Hospital do Pênfigo.

A Figura 43 retrata uma turma de alunos e professoras no pátio do Hospital do Pênfigo, local em que aconteciam as atividades escolares, juntamente com a coordenadora da instituição. Os alunos estão uniformizados, organizados em fileiras, separados conforme a estatura física. Quanto ao aspecto físico, eles estão com cabelos cortados, pés descalços. Ao fundo, tem uma estrutura ainda em construção, com paredes sem pintura, vigas de sustentação, laje, demonstrando ser um barracão, o que significam as mudanças na estrutura desse espaço utilizado naquele momento como espaço escolar.

A ampliação do atendimento em regime de internato exigiu ainda mais investimento na educação escolar. A cada mudança do espaço físico, o aumento de alunos era igualmente proporcional, “[...] houve um período de superlotação no abrigo e na escola, porque abrigo como escola naquele tempo era muito escasso, a sociedade não tinha uma proporção adequada sem superlotar, então teve um período de superlotação” (E05A). O relato indicou que a estrutura física ainda era insuficiente para atender a demanda, demonstrando que as políticas públicas de assistência eram deficitárias, sendo que parte da sociedade ainda dependia da caridade. Para Yazbek (2008, p.12) “[...] historicamente a atenção à pobreza pela Assistência Social pública vai se estruturando acoplada ao conjunto de iniciativas benemerentes e filantrópicas da sociedade civil”.

Essa demanda crescente das ações de filantropia foi detectada, nesta tese, em caráter exponencial tanto na assistência quanto na educação, sendo que a partir do crescimento do espaço da instituição pôde ser registrado o crescente aumento dos alunos internos ou não.

Gráfico 12 - Número de matrícula e rematricula com as mudanças de espaço físico



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

O aumento dos atendimentos, após as ampliações no espaço físico e a edificação da escola em prédio próprio, significou que havia uma demanda tanto na educação quanto na assistência à infância, considerando que a escola atendia os dois segmentos. Nesse período, houve algumas alterações da política de assistência social do menor no Brasil, sob a ordem do regime militar que, segundo Faleiros (1995, p. 81), apesar da revisão do Código de Menores de 1979, “[...] os menores são sujeitos de direito quando se encontrarem em estado de patologia social, definida legalmente [...], fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial”, o que revela a grave situação da criança em situação de abandono e pobreza.

As consequências dessa realidade social são percebidas nas demandas impostas à Escola do Hospital do Pênfigo. A construção da sede própria – passo que foi importante para atender a essa demanda – foi motivo de elogio do ex-aluno E06A, que descreveu as mudanças positivas ocasionadas, e reforçando o aumento no volume do número de matrículas.

Aí depois com a escola construída o colégio foi mais organizado, porque antes era aquelas carteira duplas, no colégio tinha algumas salas que já era com aquelas carteiras individuais e outras ainda com as duplas, depois tirou tudo ficou só as cadeiras individuais, ficou melhor. Aumentou demais os alunos no tempo que tive lá, aumentou professores também (E06A)<sup>175</sup>.

Em 1973, foi inaugurada a sede própria da Escola, localizada na Rua Patos nº 243, em um terreno próximo ao Hospital, a qual passou a denominar-se Escola Monteiro Lobato até o ano de 1979, mantendo o atendimento do pré-primário à quarta série, sendo que outras turmas do ginásio permaneceram no Hospital do Pênfigo e somente anos depois foram anexadas a essa sede.

A construção da sede própria da Escola do Hospital do Pênfigo tem grande significado na história das instituições escolares, as quais se apresentavam naquele momento como um símbolo da educação. Esse espaço escolar, construído para esse fim, atendia as novas configurações impostas às instituições escolares: além dos aspectos pedagógicos, atendia a exigência da formação de classes sequenciais, divisão de ambientes de administração, secretaria etc. Essa condição ainda não tinha sido possível até aquele momento no caso da Escola do Hospital do Pênfigo, em decorrência da grande dificuldade na construção do espaço próprio.

Segundo o ex-aluno E07A, essa construção foi um marco na escola que envolveu toda a comunidade, inclusive os alunos:

Mesmo quando era no hospital as salas eram adequadas em torno de 40 alunos por sala, tinha as carteiras tudo direitinho, a construção da escola oficial lá na rua Patos provavelmente se deu mesmo foi logo quando eu cheguei deve ser em 1973 e 1974, eu ajudei no final da construção da escola (E07A)<sup>176</sup>.

Nesse contexto, o espaço escolar significou um avanço, pois, por vários anos, a escola funcionou em local inadequado, sem estrutura física e pedagógica. Essa construção ratificava os valores e ideais em relação à escola que, segundo Castro (2009, p.124), “[...] não poderia haver ensino sistemático sem uma escola que o abrigasse, e esta necessariamente

---

<sup>175</sup> Relato do entrevistado 06 – ex-aluno

<sup>176</sup> Relato do entrevistado 07 – ex-aluno.

deveria ter uma sede condizente com sua função”. Entretanto, é preciso observar que, apesar de assumir a mesma finalidade – oferecer a educação escolar –, essas instituições escolares, construídas no período, apresentavam diferenças arquitetônicas não apenas pelo período histórico da construção, mas principalmente pelo público para o qual ofereceria a educação escolar, e dependendo da localização territorial nas cidades, ou ainda, quem ou qual órgão se responsabilizou pela sua construção. Essas diferenças na arquitetura dos edifícios escolares podem ser verificadas na comparação das construções do início até meados do século XX que, gradativamente foram se simplificando e apresentaram maiores diferenças.

Ao se comparar os prédios públicos aos prédios que envolvem este estudo, a Escola do Hospital do Pênfigo, ressalta-se, foi construída com recursos próprios oriundos de doações. Para a escolha dessas escolas para análise comparativa, foi considerado o período de construção, localização e a origem dos recursos financiadores, ou seja, início do século, fase da expansão dos grupos escolares, as construções na metade do século e outros modelos após os anos de 1960 oriundos da ampliação das escolas nas periferias das cidades, todos construídos com recursos públicos.

Nesse contexto as Figuras 44 e 45 possibilitaram a análise das diferenças arquitetônicas da Escola do Hospital do Pênfigo, o que explicou a presença da desigualdade econômica e social na organização escolar. De acordo com Lima (1989, p. 37):

As escolas nas áreas centrais, até por terem sido geralmente construídas na época em que só as elites tinham acesso à educação eram providas de espaços adequados para leitura e para recreação [...] à medida que as camadas populares conquistaram o direito à educação, os espaços escolares passaram por um processo de emagrecimento.

Quanto à localização no território urbano, a autora destaca as mudanças ocorridas no tempo e no espaço, os prédios escolares deixam de ocupar as praças centrais das cidades e passam a ocupar lugares mais “invisíveis” como “sobras de loteamento”, afirmando que,

O que continua valendo é a doação de terrenos por parte de prefeitos e particulares, que, em tempos não muitos distantes, possibilitaram a construção de escolas onde não havia população. Ou ainda, terrenos cujas condições os inviabilizavam para o mercado: restos de loteamentos, áreas inundáveis, perambeiras; esses são os terrenos destinados a políticas que se voltam para o não confronto com os loteadores [...] (LIMA, 1989, p. 64).

A análise comparativa dos prédios escolares demonstra que suas construções representaram o período histórico de cada época, acentuando a expressão da cultura escolar através nos modelos arquitetônicos.

Figuras 44 e 45 - Prédio do Grupo Brasil em 1908 e da Escola Estadual Mal. Humberto de Alencar Castelo Branco – 1948 – Uberaba-MG.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal.

O modelo arquitetônico dos prédios escolares até meados do século XX demonstra um aspecto de monumentalidade com estilo de construção eclético. O Grupo Escolar Brasil (Fig. 46) foi o primeiro grupo construído em Uberaba em 1909, apresentando um estilo clássico; é possível ver o jardim, fontes e um coreto. Está localizado na praça de bairro central da cidade. Já o outro modelo de referência (Fig. 47), também localizado em bairro central, apresenta arquitetura moderna, com espaço e janelas amplas, corredores largos. Reconstruída em meados do século XX, a Escola Estadual Castelo Branco foi projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer a pedido do Presidente da República Juscelino Kubitschek. Ambas as construções foram públicas e financiadas pelo governo estadual, com objetivo de ampliar o ensino primário e dar continuidade à escola normal para formação de professores.

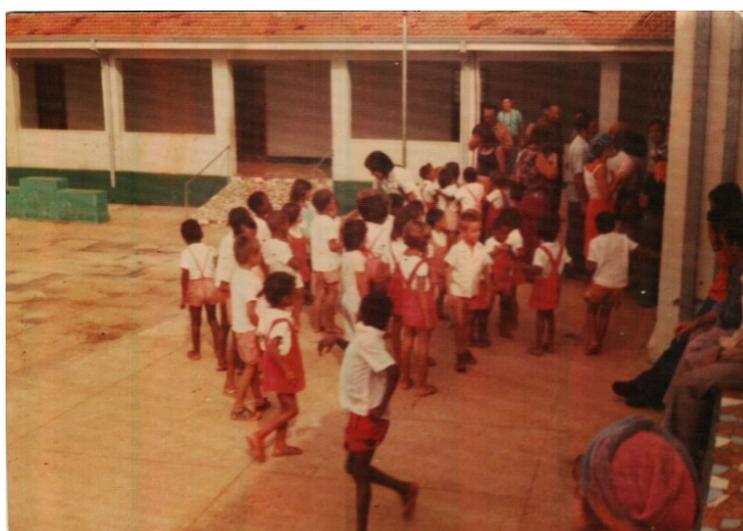
Figuras 46 e 47 - Escola Estadual Quintiliano Jardim em 1966 e a Escola do Hospital do Pênfigo, prédio construído em 1973, denominado de Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes em 1985.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal.

Na segunda metade do século, o modelo arquitetônico da escola pública apresentou uma arquitetura mais modesta, menos rebuscada. A exemplo disso, a Escola Estadual Quintiliano Jardim (Fig. 46) foi construída com recursos públicos. O prédio foi planejado para a finalidade de educação escolar com boa estrutura de alvenaria, dois andares, janelas amplas, espaço arborizado e localizado em bairro da cidade de Uberaba. Entretanto, em comparação ao prédio construído para abrigar a Escola do Hospital do Pênfigo, a Escola Estadual Quintiliano Jardim apresentou diferenças significativas, contando com dois pavimentos, uma construção única, o que demonstra ter sido construída a partir de um projeto planejado. Enquanto que a Escola do Pênfigo foi construída com recursos da comunidade, através de campanhas sociais, gradativamente, à medida da disponibilidade dos recursos, que com o tempo foi ampliada em espaço físico e oferta de vagas a partir das necessidades.

Figura 48- Pátio da construção nova da EHP em 1979.



Fonte: Acervo pessoal professora ALA.

É possível observar que a Escola do Hospital do Pênfigo teve a construção do espaço escolar em prédio simples, com varanda, corredores e pátio cimentado, que permitia aos alunos convivência social, organização de eventos e atividades escolares, artísticas. Nota-se na imagem da Figura 48 a construção de rampa de acesso em um período que esse tipo de acessibilidade ainda não exigido por lei, o que demonstra a preocupação com o acesso dos alunos.

Sobre a transformação da Escola, a ex-professora E02P relatou sobre o significado dela na vida das pessoas e a relação do nome com a história da instituição,

Depois dessas salas de aula construiu a escola mesmo... na rua Patos...com a coordenação da Dona Aparecida, já levantou a construção no modelo de escola...a escola poderia ser bem maior...aí a comunidade abraçou, todo mundo queria estudar, era a Escola do Pênfigo anexa ao Colégio Dr. José Ferreira, o nome também ajudava todos queriam estudar lá...porém não perdeu o nome, a comunidade falava a escola do hospital do pênfigo e até hoje as vezes falam...aí tem uma coisa que as outra não tem...o amor...uma vida inteira colocada ali, muitas vidas, muito esforço. Tinha quatro salas, biblioteca, sala da direção, cozinha, refeitório...(E02P)<sup>177</sup>.

Com prédio próprio e atendendo à comunidade, a Escola do Hospital do Pênfigo estabeleceu parceria com a Prefeitura de Uberaba, a qual assumiu a responsabilidade da manutenção dos professores do primário. Vários detalhes do espaço físico podem ser vistos como foi construído mantendo a história viva. A Figura 49 mostra o corredor da Escola do Hospital do Pênfigo, com o piso e paredes construídos há 43 anos.

Figura 49 - Imagem atual do piso do corredor da EHP construído em 1973



Fonte: Fotografia da pesquisadora.

A Escola do Hospital do Pênfigo permaneceu com seu funcionamento no mesmo espaço físico, mantendo-se como Classes Anexas ao Colégio José Ferreira, com parte dos professores proveniente da Rede Municipal. Em prédio próprio, a Escola foi ampliada tanto nos aspectos físico quanto ao número e origem dos alunos; a comunidade passa a ter livre acesso à Escola, bem como os internos abrigados e pacientes do hospital que frequentaram regularmente as aulas na instituição.

<sup>177</sup> Relato do entrevistado 02 – ex-professor.

Após 26 anos de funcionamento, o Governo Municipal assumiu a gestão da escola e a reconheceu como Instituição de Educação Pública pela Lei nº 3.667, publicada em 1985, denominada Escola Municipal Urbana “Adolfo Bezerra de Menezes”, constando que o prédio era de propriedade da instituição hospitalar. Em 1986, através do Decreto nº 526 (UBERABA, 1986) publica-se: Art. 1º “Fica criada e denominada Escola Municipal Urbana “Adolfo Bezerra de Menezes” – 1ª a 8ª séries – com sede própria na Rua Patos, 249, bairro Abadia, nesta cidade”.

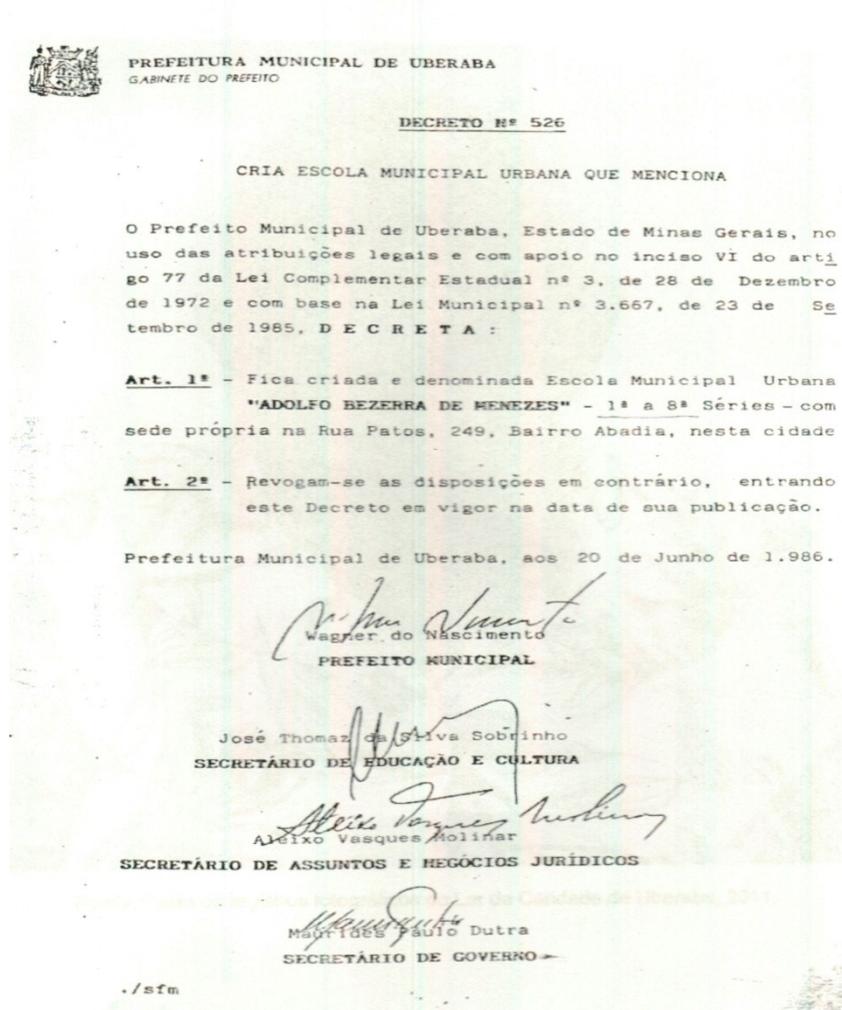
Figura 50 - Imagem da escada de entrada e fachada do prédio permanece o mesmo de 1973.



Fonte: Fotografia da pesquisadora

A imagem da Figura 50 representa a escada de acesso ao interior da Escola do Hospital do Pênfigo, mostrando a construção inicial com o mesmo piso e modelo desgastado pelo tempo. É possível observar as alterações na fachada que representam tempos mais atuais, como as grades de proteção. A opção por incluir essa fotografia foi no intuito de demonstrar que a construção antiga permanece e carrega consigo um conteúdo histórico, presentes na narrativa de muitos ex-alunos e ex-professores, tal como contou o ex-aluno E06A: “Cheguei lá já fui pra escola que era lá dentro do hospital, não existia o colégio ainda, não tinha construído, nós que construímos o colégio, me lembro de pregar os quadrinhos no chão, no piso”.

Figura 51 - Decreto que regulamenta a Lei de criação da Escola “Adolfo Bezerra de Menezes” em continuidade a Escola do Hospital do Pênfigo em 1985.



Fonte: Acervo da Escola do Hospital do Pênfigo.

O ano 1985 delimita o recorte desta tese, considerando que a escola passa a funcionar sob a visão pedagógica e gestão administrativa do Município. Uma escola pública que se instalou conforme a filosofia da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Com o discurso da educação popular e cidadã, “[...] a Escola Bezerra de Menezes busca consolidar-se enquanto ambiente de aprendizagem e formação humana cidadã, proporcionando a emancipação da pessoa e uma consciência crítica da realidade [...]” (FERREIRA, 2012, p. 106). A escola atende atualmente nos três turnos um total de 985 alunos, mantendo classes anexas na Unidade de Atendimento ao Idoso e em creches da cidade com o ensino na educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES

Esta tese resulta do interesse em analisar as motivações políticas e sociais para a criação e organização da Escola do Hospital do Pênfigo, bem como seu papel junto aos alunos e comunidade circundante nos aspectos estruturais, filosóficos e políticos, no período de 1959 a 1985, ano da municipalização dela.

A demanda para criação da Escola do Hospital do Pênfigo é resultado da forma como a sociedade uberabense olhou para a realidade dos doentes de pênfigo, ao considera-los um empecilho pela administração da Santa Casa de Misericórdia e, a partir disso, entendeu por bem liberá-los às ruas da cidade. Essa situação demonstra a forma ambígua como a sociedade olhava para a pobreza, mendigos e doentes; por um lado, criava várias instituições de recolhimento e abrigo das pessoas em situação de pobreza fazendo uma higiene na cidade; por outro lado, não propôs nenhuma medida factual junto ao poder público para o atendimento desses doentes descartando nas ruas pessoas nessas mesmas condições de abandono, doentes, sem proteção da família ou quaisquer outras pessoas.

Detectou-se que quanto ao acolhimento à pobreza, o estudo sobre a cidade de Uberaba-MG demonstrou que, até meados do século XX, tinham sido construído um número maior de instituições de caridade do que escolas no município. Esse fato classifica a cidade como voltada para a caridade e assistencialismo das pessoas pobres. Os jornais e memorialistas da época conclamavam a sociedade civil e o poder público a resolverem o problema da mendicância nas ruas da cidade. No sentido de solucionar os problemas, essas ações, na maioria das vezes, eram assumidas pelas famílias abastadas do seguimento católico e adeptos do espiritismo com a chegada do médium Francisco da Silva Xavier – Chico Xavier à cidade na década de 1960.

A pesquisa indica que, no caso dos doentes de pênfigo, quem os acolheu naquele momento não foram os benfeitores da filantropia comandada pela elite local, e sim foi a auxiliar de enfermagem Dona Aparecida Conceição Ferreira daquela Santa Casa. Foi ela, uma leiga, mulher negra, pobre, ensino primário, mãe de sete filhos quem assumiu os doentes na rua levando-os para sua residência e, durante quase 60 anos, permaneceu à frente do trabalho com os doentes de pênfigo.

Pela pesquisa foi demonstrado que o Hospital do Pênfigo teve grande relevância no Brasil no tratamento da doença do pênfigo devido ao atendimento a pacientes de várias

regiões – durante mais de 50 anos –, não limitando à doença em si, mas acolhendo pacientes e familiares, sob todos os aspectos sociais, moradia, trabalho, educação, etc.

No decorrer desta pesquisa ficaram demonstradas as dificuldades enfrentadas no decorrer desse percurso. Além da resistência da comunidade de Uberaba, revelou-se certo descuido e humilhação recebida pelo segmento religioso católico – especialmente pelas freiras do Asilo São Vicente de Paulo, em decorrência da dependência daquele espaço físico improvisado pelo poder público local, ao se deparar com a situação dos doentes sem lugar para se instalar, local esse no qual permaneceram por dez anos.

Na realidade, a partir desta pesquisa ficou explícito o apoio recebido do segmento espírita de todo o país ampliado após com a chegada do Chico Xavier. Nesse contexto, é importante informar que, por escolha desta pesquisadora, esta tese não fez uma abordagem aprofundada sobre esse tema por considerar irrelevante nessa oportunidade de estudo, e ainda por encontrar-se bem estruturado na tese de Luz (2012), estudo utilizado neste trabalho.

O Hospital do Pênfigo teve grande relevância no país no tratamento da doença do pênfigo. Ao assumir os doentes do pênfigo, Dona Aparecida – como é carinhosamente conhecida e tratamento escolhido para estas considerações finais –, não assumiu apenas pessoas com problemas de saúde. Ela trouxe para sua responsabilidade uma série de questões de cunho social, familiar, que envolve pessoas doentes, pobres e abandonadas. Assim, durante mais de 50 anos foi comprovado o atendimento a pacientes de várias regiões do país, atendendo também seus familiares, sob todos os aspectos sociais, moradia, trabalho, educação, etc. Essa situação de marginalidade encontrada superava as questões da doença, aparentemente desagradável e de tratamento incerto.

Entre tantos os desafios enfrentados, o mais notável foi no campo educacional, motivado pelo significado que a educação escolar estava posta para a sociedade, ou seja, a questão ideológica da capacidade da educação de produzir o cidadão de bem, pensamento esse reproduzido várias vezes por Dona Aparecida. Mas que nessa realidade se deparou com o impedimento dessa inserção daqueles doentes que demandavam da educação escolar. As escolas do entorno rejeitaram as matrículas desses alunos, ação justificada naquele momento pelas condições físicas que apresentavam os doentes, situações essas apresentadas nas narrativas no decorrer da pesquisa pelos próprios ex-alunos e ex-professores. Entretanto, coube a este estudo elucidar outras questões que possam ter comprometido esse processo de escolarização.

Dessa forma, torna-se importante retomar nestas considerações finais alguns questionamentos propostos no início da pesquisa na perspectiva de elucidar a questão central de interesse no estudo, que são eles: Qual o contexto de criação da escola do Hospital do Pênfigo, e seu significado social, considerando o contexto histórico nacional, estadual e local de organização da educação escolar de forma geral? Como se efetivou a organização da educação escolar no interior da instituição, suas especificidades e características? Qual o perfil e o papel do sujeito alunos, professores, diretores na organização das práticas educativas? Qual o sentido e o significado da escola na vida dos sujeitos envolvidos no processo? As respostas a essas indagações foram cruciais para a elucidação da tese

Foi fundamental o aprofundamento teórico no que se refere à organização da educação escolar no Brasil, principalmente nas décadas que antecederam à criação da Escola do Hospital do Pênfigo no século XX. Compreendeu-se que esse cenário permeado pelas questões políticas, econômicas e sociais, sustentado pelo ideário de modernidade, progresso e nacionalismo regido pelo interesse de ampliação do mercado de trabalho e o mercado consumidor, foi o que deu sustentação ao modelo de educação proposto no país e definiu as regras para sua instalação pela via da escolarização.

A educação tornou-se um instrumento de inserção social para a população e para a Nação, assumindo o papel de mola propulsora do progresso e de reconstrução social nacional. Entretanto, os estudos realizados apontaram que na realidade o ideário nacionalista apesar de concentrar os discursos na relevância da educação para o país, deixou em segundo plano a questão da escolarização, ou seja, a organização do espaço escolar, enquanto espaço de efetivação dessa educação, segundo Nagle (1974), o que daria solidez às bases nacionalistas.

A implantação das diversas reformas educacionais nos sentido de solucionar os problemas da educação no país, propostas pelos governos federal e estadual com o investimento na construção dos grupos escolares, formação de professores, não se solidificou nos sentido da criação de um sistema nacional de educação com o objetivo de atender a toda população brasileira.

A educação escolar foi direcionada para a formação de um pequeno grupo da elite econômica, não atendendo as massas populares. O modelo escolar implantado atendia aos preceitos higienistas presentes nos discursos médicos-pedagógicos, a fim de instalar nas escolas modos de vida civilizados como higiene corporal, porte físico, preocupação com a transmissão de doenças, formas de se vestir e os modelos de construções arquitetônicas do

espaço escolar, etc., segundo Espírito (1934, p.3), ao afirmar que “a escola é o local mais propício para promover a transformação”.

Essas determinações transformaram a realidade escolar a um patamar espantoso de segregação pela marginalização, ao apartar grupos e excluir pessoas que trouxessem risco a conduta moral e cívica republicana, e que não se encaixavam no modelo proposto, principalmente àqueles das regiões de extrema pobreza nas cidades, ações essas que perduraram firmemente por várias décadas do século XX, apesar das várias alterações nas leis. Um exemplo disso foi o modelo de educação oferecida às pessoas com deficiência, ao longo desse período assistencial, terapêutico, segregadora e excludente aos moldes do higienismo, que somente passa a ser referendada em lei federal e respaldada por campanhas de apoio do governo com a criação de órgãos competentes, a partir do interesse implícito e explícito da mão de obra de trabalho que se confunde com o significado da educação (MAZZOTTA, 2011).

Dessa forma o país chegou a meados do século XX com uma péssima realidade no campo da escolarização, acentuado principalmente pela falta de acesso à educação escolar, seja pela inexistência de vagas (número reduzidos de escolas) ou pelas dificuldades das famílias em manterem os filhos na escola, resultando em alto índice de evasão escolar, repetência; alcançando 60% de analfabetismo da população em idade escolar.

O debate contido nas propostas das reformas e nas conferências de educação ao longo das décadas de 1920 e 1930 reflete na elaboração das leis que regulamentam a educação, afetando diretamente àqueles que vivem à margem da população.

O teor dessas leis no campo do “direito de todos” e da “obrigatoriedade”, que foi discutido ao longo da seção 2 deste trabalho, perpassa as leis da educação em todas as instâncias de governo, estadual e municipal, essa determinação legal que excetua a obrigatoriedade da educação em algumas situações caracterizando com consistência a situação de marginalidade, e isenta o Estado de suas obrigações por não oferecer escolas suficientes à população. Essas definições se mantêm presente mesmo, ou principalmente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 1961), reforçando que a educação na realidade não era para todos. Atenta-se nesse caso que se os discursos presentes a favor da escolarização alegava que através dela seria possível a superação dos problemas brasileiros, a condição de pobreza, ao inverso do que está colocado na lei, deveria ser requisito mínimo para o acesso à escola, porém não se situava nessa condição. Ao exigir a prova de matrícula para o emprego do pai ou responsável ofereceu-se oportunidade de uma

análise mais aprofundada de como a legislação respalda ações que permitem a marginalidade de um grupo. Nesse contexto foi possível observar que as condições dos doentes do pênfigo ultrapassam a questão do preconceito da comunidade local expresso na negativa de matrícula dos alunos do Hospital do Pênfigo.

Dessa forma, o estudo demonstrou que a não aceitação da matrícula de certa forma estava respaldada por lei. A análise aprofundada das leis que regulamentavam a educação permitiu a comprovação de que a não permissão do acesso às escolas não era somente uma questão de preconceito existente na comunidade local, apesar de ser comprovada sua existência. As leis, ao mesmo tempo, que garantiam o “direito à educação” e a “obrigatoriedade” do poder público em oferecer a educação, por outro lado limitavam a quem destinava essa educação, ou pelo menos eram conclusivas ao negar esse acesso a essa demanda do Hospital do Pênfigo “pessoas com doenças contagiosas e/ou grave”.

Durante os 26 (vinte e cinco) anos de funcionamento da escola conforme o recorte histórico do presente estudo (1959 a 1985), esse estudo permitiu constatar que o processo de marginalização assume novos contextos, porém se mantém. A instituição torna-se uma referência para o acolhimento de crianças, adolescentes e adultos, independente de ser acometido pela doença do pênfigo, sendo que durante todo o período recebe pessoas encaminhadas pela sociedade civil, órgãos jurídicos e serviços públicos, inclusive sob o regime de internato, entretanto, não recebe a contrapartida necessária de apoio financeiro ou técnico para sua manutenção. Em relação à escola, algumas tentativas de estabelecer parceria com a Prefeitura Municipal de Uberaba foram frustradas, permanecendo por pouco tempo em consequência de interesses políticos, ou imposições de cunho administrativo.

Diante disso, ficou demonstrado que a tese inicial desse estudo teve sustentação parcial ao concluir que a Escola do Hospital do Pênfigo embora marginalizada socialmente na sua gênese como escola de improviso, ela torna-se necessária socialmente, na medida em que assume a função de garantir a escolarização a um grupo cuja legislação excluía do imperativo da obrigatoriedade, e do reconhecimento do seu significado na vida escolar da população. E apesar de todo processo de marginalização vivenciada pelos doentes, essa escola, seus professores e seus gestores, principalmente o trabalho de Dona Aparecida, conseguiram sobrepor-se às dificuldades até seu reconhecimento enquanto escola pública no ano de 1985, quando de fato, passa a ser mantida pelo poder público municipal.

Entretanto, ao longo do estudo percebeu-se que não houve nenhum movimento que colocasse em questão a situação de marginalidade imposta pela legislação escolar naquele

contexto. É possível inferir que as justificativas de ex-professores e da ex-coordenação, e mesmo dos ex-alunos, demonstraram esse desconhecimento quanto à normatização da lei, referindo-se sempre que o problema do preconceito estava relacionado à própria condição dos alunos em decorrência da doença e suas consequências, aparência física, situação de pobreza e abandono. Diante disso todo o empenho foi no sentido de criar a própria escola.

Com isso, compreende-se que apesar do papel significativo que a escola exerceu na escolarização, de outro modo, ao aceitar àquela condição, ela também serviu para separar àqueles estudantes do convívio social, se transformando em espaço de segregação, e durante anos tornou-se uma escola de referência em atender o perfil de aluno marginalizado na sociedade. Enquanto isso, os órgãos responsáveis pela ampliação das escolas e em oferecer a educação para todos no município, não se preocuparam em participar desse processo, ao contrário, passaram a utilizar dessa escola como alternativa de suprir as necessidades de vagas presentes na cidade, muitas vezes fez dela um espaço de abrigo institucionalizado da pobreza.

A inserção na sua organização e em seu interior possibilitou reconhecer as formas de funcionamento entre os desafios e as possibilidades vivenciadas ao longo desse período histórico. Ao adentrar no interior da EHP, comprova-se que o seu atendimento abrangeu nesse período praticamente toda a demanda que foi colocada a ela, independente da situação apresentada, ou seja, além dos doentes de pênfigo atendeu os filhos de doentes, crianças que nasceram dentro do hospital do pênfigo, crianças em situação de abandono ou com graves problemas familiares, encaminhados pela justiça ou não, famílias inteiras em situação de pobreza, crianças e jovens oriundos da Febem, além das crianças e adolescentes da comunidade circundante que compunha esse gueto da pobreza e foram acolhidos ao longo do período de funcionamento da escola. As dificuldades enfrentadas eram diversas, desde a inexistência de vagas, aos problemas de se adaptarem às escolas públicas em decorrência do modelo proposto por estas, cujo índice de evasão era altíssimo por várias questões que envolvem a organização da educação escolar como já foi apresentado no presente trabalho.

Tomando como análise o perfil desses ex-alunos foi possível observar a heterogeneidade dos alunos da escola sobre o ponto de vista social, origem geográfica, vínculo familiar, idade, sexo, condições financeiras e de trabalho das famílias, inclusive sendo possível analisar a ausência delas, e o nível de escolarização dos ex-alunos. Concluiu-se que, em sua maioria dependeram exclusivamente da educação escolar proposta nessa escola, as carências não se instalavam apenas na questão da educação, ela abrangia todo um

contexto social econômico, cultural e político em decorrência da ausência do Estado na proposição de políticas públicas que viabilizasse a superação dessas condições.

O modelo de organização apesar das dificuldades e problemas estruturais existentes em uma instituição fechada, compreendia todos os aspectos de vida da pessoa, alimentação, moradia, saúde, higiene, formação profissional, trabalho etc., e a presença constante do discurso ideológico da importância da educação tão propagado por Dona Aparecida de acordo com seu entendimento humanista e humanizador da educação na vida do ser humano de acordo com aquele contexto histórico vivido.

É possível afirmar que a escola correspondeu a seu propósito inicial, e conforme as necessidades e condições dos recursos financeiros, se propôs em transformar o espaço escolar em um local mais adequado ou pelo menos mais viável ao desenvolvimento das atividades escolares. Quanto à atuação dos professores o estudo apontou como significativo, destacando o interesse em produzir o processo educativo àquela demanda escolar que foi fundamental para a efetivação e desenvolvimento da escola, os ex-alunos são unânimes em citar a capacidade técnica e profissional do grupo de professores e o significado que tiveram em suas vidas, sem deixar de pontuar os desafios enfrentados naquela realidade.

A vida na escola na visão dos ex-alunos e ex-professores não foi muito diferente de uma escola que eles denominam “lá fora”, as atividades escolares correspondiam ao projeto pedagógico regulamentado na educação do país, não deixando a qualidade do ensino, a quem, da proposta nacional, ao contrário disso, a forma de organização, quantidade de alunos por sala, a proximidade com os alunos no interior da instituição foi um facilitador para definir a qualidade do ensino. Sempre que possível nas atividades cívicas da cidade possibilitou a inserção social dos alunos e da escola na participação junto à comunidade com o intuito de dar mais visibilidade ao trabalho da instituição. Esse processo educativo no sentido amplo possibilitou a um número significativo de pessoas, cada um de sua forma, alcançarem o objetivo presente no discurso dentro da instituição “a formação para a vida”, mesmo que isso esteja permeado por subjetividades, indiscutíveis nesse contexto.

Quanto à forma que lidaram com o preconceito da sociedade, compreende-se que como uma articulação de autodefesa optou-se, sob a orientação de Dona Aparecida, pela união e defesa do grupo em qualquer circunstâncias ou episódio de discriminação. As consequências desse aspecto segregador oriundo do modelo institucional, instalou-se de forma diferente para uns e outros, os relatos indicaram que ao se inserirem na sociedade após a saída da instituição, encontraram dificuldades de adaptação, afirmando que a

proteção recebida dentro daquele espaço do hospital, algumas vezes dificultou dar sequência a vida, enfrentaram a insegurança, medo e o desamparo, portanto, esclarecem que tiveram uma base sólida para enfrentá-los.

Ao final desse estudo, compreende-se a impossibilidade de tratar todas as dimensões das categorias de análise plausíveis de aprofundamento no contexto dessa tese, sendo necessário para isso, dar continuidade em momento oportuno do processo investigativo da escola em análise. Necessário se faz, portanto, aprofundar o debate no campo da história da educação no sentido de ampliar o espaço da pesquisa voltada à história das instituições educativas, sobretudo, da imensidão de práticas escolares que se perderam no tempo, a exemplo da História do Hospital do Pênfigo em que seu trabalho se manteve até esse momento invisível aos olhos de grande parte da população e dos registros históricos da cidade, sem o devido reconhecimento de seu sentido e significado. Torna-se prudente nesse caso, reivindicar aos órgãos competentes da cidade no sentido de incluir esta instituição escolar, na lista do acervo documental das escolas criadas no município nesse período histórico, no sentido de evidenciar seu importante e desafiador papel na educação em Uberaba-MG.

## REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. CARVALHO, Eliane Vianey de. Relações entre educação, higienismo, moral e patriotismo na I Conferência Nacional de Educação (1927). Revista HISTEDBR. On-line, Campinas, n. 45, p. 62-77, mar., 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art05\\_45.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art05_45.pdf). Acesso em: 12/06/2017.

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. Dicionário Acadêmico de Direito. 2ª ed. São Paulo: Editora Jurídica Brasileira, 2001.

ADORNO, Sérgio. A gestão filantrópica da pobreza urbana. São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação. SEADE, v.4, n.2, p. 9-17, abr./jun: 1990.

ALBERTI, Verena. História oral: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

\_\_\_\_\_. Histórias dentro da história. In: Fontes Históricas (Org. PINSKY, Carla B.) – 2ª ed. 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. História: a arte de inventar o passado. Bauru: Edusc, 2007.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres no cotidiano: educação e regras de civilidade (1920/1950). Dimensões, vol. 33, 2014, p. 336-359: UFES – Programa de Pós-graduação em História. Disponível em: [www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download](http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download) em 22/03/2019.

ALTHUSSER, L. Apresentação de Louis Althusser. In: HARNECKER, M. Os conceitos elementares do materialismo histórico .S.C., 1971.

\_\_\_\_\_. Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE) / Louis Althusser; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque.- Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2ª edição

ANDRADE, Regis de Castro. Política e pobreza no Brasil. Reflexões sobre o Marxismo, Revista de Cultura Política. Lua Nova, n. 19, São Paulo, nov., 1989.

ARAGÃO, João Maurício Moniz. Assistência Médica à infância escolar: cadernetas sanitárias. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto;

ARAÚJO, Rosa Maria Barbosa de. A vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro Republicano. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

ARRIGHI, Giovanni. O longo século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. São Paulo: UNESP/Contraponto, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Estatuto da Associação Brasileira de Educação. Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro, 1924.

ÁVILA, F. B. de S.J. *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. Rio de Janeiro: M.E.C., 1967. Disponível: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/progresso>. Acesso: 12/11/2019.

ATHIAS, Renato. *A noção de identidade étnica na antropologia brasileira: de Roquette Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social*. In: *Enciclopédia Einaudi: Anthropos – Homem*, v.5. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1985.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. *Preconceito e discriminação*. Revista Estudos feministas, UNB, 2002. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ref/v10m1/11632.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ref/v10m1/11632.pdf)

BARROS, Armando Martins de. *Os Álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar*. In – *Historia da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. GATTI, Décio Júnior, FILHO, Geraldo Inácio. (orgs) – Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

BARROS, Alessandra. *Notas Sócio Históricas e Antropológicas sobre a escolarização em Hospitais*. In. SCHILKE, Ana Lúcia, NUNES, Lauane Baroncelli, AROSA, Armando C.(Orgs). *Atendimento Escolar Hospitalar: saberes e fazeres*. Niterói Ed Intertexto, 2011. P.19-29.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. (Tradução Pedrinho A. Guareschi). 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BEHRING, Elaine Rosseti. *Acumulação capitalista, fundo público e política social*. In: BOSCHETTI, Ivanete (org). *Política social no capitalismo: Tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 44-63. Belo Horizonte: Itatiaia, 1994.

BILHARINHO, Guido. *Uberaba: dois séculos de história*. 2ª ed.: Instituto Triangulino de Cultura, v. 2: il.. - Uberaba 2009.

\_\_\_\_\_. *Uberaba: dois séculos de história – dos Antecedentes a 1929*. 2ª edição – vol.I – Instituto Triangulino de Cultura: Uberaba, 2010.

BILHARINHO, J.S. *História da medicina em Uberaba*, Uberaba, Academia de Letras do Triângulo Mineiro/Arquivo Público de Uberaba, v.1, 1980.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. MATEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*-Tradução. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 12ª ed. 4ª reimpressão, v.2: 656 p., 2010.

*Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Boletim Informativo FENASP. Nº 17 – Fevereiro, 1996. Disponível em: <http://fenapestalozzi.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Boletins-informativos-1996.pdf>. Acesso: 28/02/2019.

BOSCHETTI, Ivanete. Assistência social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo. 2ª ed.. Brasília:UNB, 2003, p.297.

BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. Tempo vivo da memória. São Paulo, Ateliê, 2003

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. [introdução organização e seleção de Sérgio Miceli]. p. 14.

BUARQUE, Felício. A Criminalidade em Uberaba: ensaio de criminologia local (parte I). In: Revista de Uberaba fascículo 2, v. 1, 1904, p. 37. Localizada na caixa 17 do Arquivo Público de Uberaba.

BUENO, Izabel. Uma vida de amor e caridade. Belo Horizonte: Espírita Cristã, Fonte Viva, 2002.

BULLA, Leonia Capaverde. Relações sociais e questão social na trajetória histórica do serviço social brasileiro. Revista Virtual Textos & Contextos. Nº 2, ano II, dez. 2003. Texto questão social. disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/download/947/727>> Acesso 03 mar. 2018

CAIADO, Kátia R.M. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: um espaço em construção. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs) Educação Especial: do querer ao fazer. 1. Ed.São Paulo. Avercamp, 2003. p. 71-78.

CALDARTE, Roseli Salette. Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMPBELL, I. et. Al. Pênfigo foliáceo endêmico-fogo-selvagem. Revista Anais Brasileiras de Dermatologia. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Dermatologia, v. 76, 2001.

CANDAU, Joel. Memória e identidade. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2009-2018 Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso: 10/02/2018.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. Conciliação, Reforma e Resistência: Governo, Empresários e Trabalhadores em MG nos anos 50. Tese (Doutorado em História Econômica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Ideologia do desenvolvimento. Brasil: JK-JQ.2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARONE, Edgar. Revoluções do Brasil Contemporâneo, 1922/1938, Coleção Buriti, 11. São Paulo,1965.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Reformas educacionais em Minas Gerais: instrução primária, modernidade e progresso (1906-1928). Revista HISTEDBR On-line, v. 12 n. 46: jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640082>. Acesso em 20/02/2019.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão conceitual. Dados, Rio de Janeiro, v.40, n.2, 1997.

CARVALHO, M. M. C. (1988). Notas para a reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). Cadernos de Pesquisa, 66, 4-11.

\_\_\_\_\_. Reformas da instrução pública, In: LOPES, Eliane et alli.

\_\_\_\_\_. Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: Edusf, 1998.

CARVALHO, R.. A nova lei e a educação especial. Rio de Janeiro: W V A, 1997.

CASAGRANDE, Nair. A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. 2007.293 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação-Porto Alegre, 2007.

CASANOVA, M. Z. de. Origens e trajetória histórica de Uberaba. Prefeitura de Uberaba, 2013 Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo>, 328>. Acesso em: 18/05/2017.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

CASTILHO, Denis. Os sentidos da modernização. B. goiano.geogr. Goiânia, v. 30, n.2, p. 125-140, jul./dez., 2010. Disponível em : <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/download>. Acesso em: 20/05/2019.

CASTRO, Elizabeth Amorim. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan/abr. 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In. POUPART, I. al. .A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CENSOS (2010) – PNAD, IBGE (1950 a 2000).

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHALHOUB, Sidney. Cidade Febril: Cortiços e Epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 250p

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1985. p. 17.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. Ed. Àtica, São Paulo, 2000.

COMENIUS, Jean Amós (Tradução Ivone Castilho Benedetti). *Didactica magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 390 p.

COSTA, Camilla Bernardes & MORAIS, Pedro Paulo Gonzaga. Do Alto da Misericórdia ao bairro Abadia, na cidade de Uberaba - séc. XIX - XX: uma breve discussão histórica. *Revista Alpha*, n. 16, dez. 2015, p. 359-369.

COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R. ; SCHMIDT, M. A. (Org.). *I Conferência Nacional de Educação (1927)*. Brasília, DF: Inep, 1997.

CURY, Carlos Alberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAL-ROSSO, Sadi; RESENDE, Mara Lúcia S. As condições de emprego do menor trabalhador. Brasília: Thesaurus, 1986. p. 71-72.

DANTAS, Sandra Mara. Entre sete colinas: histórias e memórias na configuração do patrimônio de Uberaba. *Revista de História Regional* 18(1) 2013, p. 224-238. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>.

DE ANGELIS, Nicolau Meira. Pela perfeição da raça brasileira. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *I Conferência nacional de Educação (1927)*. Brasília: Inep, 1997, p. 437-445.

DECHANDT, Lúcia V. Formação do caráter do povo brasileiro. In COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *I Conferência nacional de Educação (1927)*. Brasília: Inep, 1997. p. 427-428). *Educação*, Arquivo Carmem Jordão, Rio de Janeiro: 1924.

DIÁRIOS da Câmara dos Deputados. Sessão: 22/10/28. Publicação: 23/10/52. p. 3939-3941

DOMINGOS, Sergio. O conceito de excepcional na Obra de Helena Antipoff: diagnósticos, intervenções e suas relações com a educação inclusiva. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ESPÍRITO, Poli Marcelino. Contribuição para a higiene escolar no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Globo, 1934, 132 p. [ Tese apresentada a Faculdade de Medicina de Porto Alegre em 01/03/1934].

FALEIROS, V. P. Política social do Estado capitalista: as funções da Previdência e assistência sociais. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995. p. 49-98.

FAORO, Raymundo. A questão nacional: a modernização. *Estudos Avançados*.v.6, n.14:7-22. São Paulo, 1992. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141992000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000100002). Acesso em: 20/09/2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A e MACEDO, E. (orgs) *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro, DP&A. 2002.

\_\_\_\_\_. *Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Editora UPF, 2000.

\_\_\_\_\_. *Medicina, higiene e educação escolar*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes, VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Mai./Jun./Jul./Ago. , 2000, nº 14.

FARIA, N; NOBRE, M. O que é ser mulher? O que é ser homem?. In \_\_\_\_\_ *Gênero e desigualdade*, São Paulo: Cadernos Sempre Viva, 1997.

FAUSTO, B. *Crime e Cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924)*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. 293 p.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978, vol.1.

\_\_\_\_\_. *Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo*. São Paulo, Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. *Ensaio de sociologia geral aplicada*. São Paulo, Pioneira, 1960.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Maria José. *A prática do assistente social na Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes: uma experiência do município de Uberaba-MG*. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). UNESP, Franca, 2012.

FERREIRA, Orlando. *Terra madrastra – um povo infeliz*. Uberaba: O Triângulo, 1928.

FIBGE. *Anuário Estatístico 1995*. (versão CD).

FONSECA, André Azevedo da. *Uma historia social de Uberaba (MG)*. DOI: 10.5216/hr.v19i1.30523. *Hist. R.*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 197-235, jan./abr., 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FORACCHI, Marialice Mencarini. *A participação social dos excluídos*. São Paulo, Hucitec, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE Gilberto. *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. Ed. São Paulo: Editora Global, 2006

FRIGOTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 2ª ed.. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR. *Diretrizes e Normas para Aplicação da Política do Bem-Estar do Menor* Rio de Janeiro: Coordenadoria de Comunicação Social, 1966. P.15.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Mariana Ferreira. *A Constituição histórica dos direitos das crianças e do adolescente: do abrigo ao acolhimento institucional*. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Serviço Social. UFSC, 2009. Disponível em: [TCC.bu.ufsc.br/Ssocial283137.pdf](http://TCC.bu.ufsc.br/Ssocial283137.pdf).

GATTI, Giseli Cristina do vale. *A escola e a vida na cidade: o Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950)*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GATTI JR., Décio e outros. *História e Memória Educacional: gênese e consolidação do ensino escolar no Triângulo Mineiro*. Revista História da Educação. ASPHE/FAE/UFPel. Pelotas/RS: 5 – 28 set., 1997.

GEREMEK, B. *Pobreza*. Enciclopedia. Einaudi, vol.38. Sociedade e civilização. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1999. P. 213-220.

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

GOFFMAM, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

\_\_\_\_\_. *Manicômios, prisões e conventos*. (Trad. Dante Moreira Leite). São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOIS JÚNIOR, Edivaldo. *Os higienistas e a educação física: A história dos seus ideais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho, RJ, 2000. Disponível em:

<[https://www.sanny.com.br/downloads/mat\\_cientificos/oshigienistas.pdf](https://www.sanny.com.br/downloads/mat_cientificos/oshigienistas.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. O Século da Higiene: uma história de intelectuais da Saúde. (Brasil século XX). Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) – PPGEF, Universidade Gama Filho. Disponível: <http://cev.org.br/biblioteca/o-seculo-higiene-uma-historia-intelectuais-saude-brasil-seculo-xx/>. Acesso: 11/11/2019.

GOIS JUNIOR, E.; LOVISLO, H. R.. Descontinuidades do movimento higienista no Brasil do Século XX. Ver. Bras. Ciênc. E Esportes, Campinas, v. 25, n.1, p. 41-54, set. 2003 Disponível em: [revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/172/181](http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/172/181). Acessp: 23/11/2019.

GOMES, Angela de Castro. A invenção do trabalhismo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 200, p. 201.

GOMES, Eduardo G. M.. Conselhos Gestores de Políticas Públicas: Democracia, Controle Social e Instituições. 2003. 110 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV/EAESP), São Paulo, 2003.

GONÇALVES, Nádia G. Constituição histórica da educação no Brasil. Curitiba: Ibepex, 2011.

GONDRA, J.; GARCIA, I. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. Rev. Bras. Educ., n. 26, p. 69-84, 2004.

GONDRA, José Gonçalves. Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: RdUERJ, 2004.a.

\_\_\_\_\_. A emergência da infância. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.195-214 | abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/10.pdf>. Acesso: 20/12/2019.

GUIMARÃES, E. N.. A influência paulista na formação econômica e social do Triângulo Mineiro. Anais do XI Seminário sobre a economia mineira, v. 16, 2004.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia In: Escola de Frankfurt. Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975b.

HABIF, Thomas. Dermatologia Clínica: guia colorido para diagnóstico e tratamento. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HERSCHMAMN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Messeder. O imaginário moderno no Brasil. In HERSCHMAMN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Orgs). A invenção do

Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000136&pid=S0101-9074200900020001400023&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000136&pid=S0101-9074200900020001400023&lng=pt). Acesso: 20/06/2018.

HOBBSAWM, E. A Revolução Francesa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. A era dos extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

HOCHMAN, Gilberto. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil.-1930-1954. Editora UFPR-Educar, Curitiba, n.25, p.127-141, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602005000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602005000100009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso: 12/03/2018.

\_\_\_\_\_. A era do saneamento: As bases da política de Saúde Pública no Brasil. São Paulo, Hucitec/Anpoc, 1998.

HORTA. José Silvério Baia. O hino, o sermão e a ordem do dia: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945).2º ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

HOUAISS, Antonio. VILLAR, Mauro de Salle. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D04A065.PDF>. Acesso: 20/05/2017.

HUDSON, Mike. Administrando Organizações do Terceiro Setor. São Paulo. Makron Books, 1999.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão Social no Capitalismo. Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, Brasília, v. 2, n. 3, Jan/jun. de 2001<sup>a</sup>, p. 9-31.

IANNI, Otávio. Ditadura e Agricultura: O desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964-1978. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986, p. 307-308.

INFOPÉDIA. **Modernidade**. Porto: Porto Editora. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/modernidade>>. Acesso em: 15 fev.2020.

IBGE, 1950 – Conselho Nacional de Estatística- Coleção de monografias – nº 82 – Uberaba – Minas Gerais.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª. ed.. rev. Campinas, SP: Autores Associados.

JAPIASSU H; MARCONDES D..Dicionário básico de filosofia. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JODELET, D. Représentations sociales: um domaine em expansion.In: MOSCOVICI, S. (Org.) Les Représentations Sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gisele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação. N. 01, jan/jun, 2001.

KECK, Margaret E. . A lógica da diferença: o partido dos trabalhadores na construção democrática brasileira. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Pp. 37-63. A transição brasileira para a democracia. ISBN: 978-85-7982-029-8.

KISNERMAN, Natálio. Introdução ao trabalho social. São Paulo. Editora Moraes, 1983.

KOSSOY, Boris. Fotografia e história. 2 ed. rev. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. A fotografia como fonte histórica; introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado. São Paulo, Museu da Ind. Com. e Tecnologia de São Paulo — SICCT, 1980.

LANNA JUNIOR, Mário Cleber Martins (Comp.) História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoas com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>>. Acesso em 3 mar. 2018.

LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil. 4 ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978, p. 215.

LEÃO JÚNIOR., Wandelcy. História das instituições educacionais: o Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba (1942-1959). Dissertação de Mestrado. Uniube, 2015.

LEPIKSON, Maria de Fatima Pessoa. Meninos e meninas em risco – Análise da Prática da (Des) Proteção em Regime de Abrigo. Dissertação (mestrado em Educação). 1998. 158 p. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

LEWIS, O. Cultura da pobreza. In: SPRADLEY, J. P; McCURDY D. W. (Ed.), Condomínio rmy and conflito - Leituras em antropologia cultural. Boston, MA: Little, Brown and Company, 1971.

LIBÂNEO, J.C..Organização e gestão escolar: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBBY, Douglas Cole. Transformação e trabalho em uma economia escravista: Minas Gerais no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LIMA, Mayumi S. A Cidade e a criança. São Paulo: Livraria Nobel,1989.

LISSOVSKY, Maurício. A fotografia como documento histórico, in Fotografia; Ciclo de Palestras sobre fotografias. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1983.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito Menor. In: DEL PRIORI, Mary. (Org). História da criança no Brasil. Coleção Caminhos da História. São Paulo. Ed. Contexto, 1996.

LOURENÇO FILHO, Alguns aspectos da educação primária. Revista brasileira de estatística, Rio de Janeiro, out.- dez. 1940, n. 4, p. 649-664.

LOURENÇO, Luis A. Bustamante. O Triângulo Mineiro, do Império à República: o extremo oeste de Minas Gerais na transição para a ordem capitalista (segunda metade do século XIX). Uberlândia: EDUFU, 2010. [lto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://lto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm)>. Acesso em: 18 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. A Oeste das Minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista Triângulo Mineiro (1750-1861). 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

LUCAS, Cristiane Gonçalves. Arquitetura ferroviária: materiais e técnicas construtivas do patrimônio edificado do século XIX no Rio de Janeiro. (Dissertação Mestrado - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo). UFRJ, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1990, p. 122.

LUZ, Nadia R. A. Marcondes. Fogo-Selvagem, alma domada. A doença e o Hospital do Pênfigo de Uberaba – história e psicografia. Franca, SP: UNIFRAN, 2012.

LUZURIAGA, Lorezo. História de la educacion pública. Buenos Aires: Editorial Losada, 1950.

MACHADO, L.V. Pobreza comum, vala partilhada: a pobreza coimbrã através dos registos de enterramento na vala geral do cemitério da conchada. (1871-1890), 2015. 295 p. Dissertação (mestrado em História). Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/305550/>>.

MACHADO, Sonaly Pereira de Souza. História do Instituto Zootécnico de Uberaba: uma instituição de educação rural superior (1892-1912). Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

MAGALHAES, Antonio M. ; STOERS, Stephen . Inclusão Social e “escolar reclamada”. In: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 65.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In FERNANDES, R., MAGALHÃES, J. (organizadores). Para a História do Ensino Liceal em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895) Universidade do Minho, Braga, 1999, p. 63-77.

MAGALHAES, Justino Pereira. Tecendo Nexos-História das Instituições Escolares. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

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

MAGALHÃES, Lúcia. Seleção e estalonagem das classes infantis pela psicometria e pela fisiometria. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). I Conferência Nacional de Educação (1927). Brasília, DF: Inep, 1997, p.107-115.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 53-79.

MAZZOTA, Marcos J. S.. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 6ª.ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. S. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Editora Pioneira, 1982.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História Oral: como fazer, como pensar. 2.ed. . São Paulo: Contexto, 2010.

MELLO, G.N..Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982. 151p.

MELLO, João Manuel C. e NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org. do volume). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade*. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

MESGRAVIS, Laima. A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599-1884): Contribuição ao estudo da assistência social no Brasil. São Paulo, Conselho Estadual de Cultura, 1976.

MESTRINER, M. L. O Estado entre a filantropia e a assistência social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo. Boitempo, 2005.

MIGUEL, M.E Blanck, VIDAL, D.G., ARAUJO, J.C. SOUZA. Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

MILLS, C. Wright. A elite do poder. Tradução Waltensir. 4ª edição. Editores, Rio de Janeiro, 1981.

MIRANDA, Humberto da Silva. Memórias da “Dona Febem”: a assistência a infância na Ditadura Militar (1964-1985). Conhecimento histórico e diálogo social. Natal:RN. 22 a 26 de julho, 2013.

MONIZ DE ARAGÃO, João Maurício. Assistência médica à infância escolar: cadernetas sanitárias. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxilia-dora (Org.). I Conferência Nacional de Educação (1927). Brasília, DF: Inep, 1997, p.452-454.

MONTEIRO, Norma Góes. Imigração e colonização em Minas: 1889-1930.

MOYA, Leisi Fernanda. O ensino da educação física no ensino médio: aproximações sobre a atuação dos profissionais da área em escolas estaduais de Londrina. Dissertação (Mestrado-Programa de Pós-graduação em Educação). UEL. Londrina-PR, 2008.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais. (1835-1892). Brasília: ed. UNB, 2003

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NEUMANN, Franz. Estado democrático e Estado autoritário. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre; Artes Médicas Siil, 1992.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. Campinas/SP; Alínea Editora: 2009.

OLIVEIRA, Cássia de Araújo. A escola e suas diferentes interfaces teóricas na educação brasileira. Revista do Difere, v.1, nº 2, dez./2011.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. (org.) Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PALMEIRA, Moacir. Modernização, Estado e questão agrária . Estud. av. vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300006). Acesso em 18/08/2017.

PENNA, Belisário. Por quê se impõe a primazia da educação higiênica escolar. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (Org). I Conferência Nacional de Educação (1927). Brasília, DF: Inep, 1997, p.29-32.

PENNA, Belisário. Saneamento do Brasil. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1923.

PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1995.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, vol. 2, nº 3, Rio de Janeiro: Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

POLOCENTRO – BRASIL – Secretaria de Planejamento (SEPLAN). II Plano nacional de Desenvolvimento. São Paulo, Sugestões Literárias S/A, 1975.

PONTES DE MIRANDA, Comentários à Constituição de 1946. 2. Ed., Rio de Janeiro: Borsoi, 1953.

PONTES, Hildebrando. História de Uberaba e a civilização no Brasil central. 2 ed. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1978.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na história oral. Projeto História, São Paulo, abr., 1997.

\_\_\_\_\_. História oral como gênero. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós- Graduação em História e do Departamento de História da PUC SP, n 22 (História e oralidade), São Paulo: EDUC, 2001.

PRIORE, Mary Del. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. Topoi, v. 10, n. 19, jul.-dez. , p. 7-16, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v10n19/2237-101X-topoi-10-19-00007.pdf>. Acesso em: 23/08/2019.

QUEIRÓZ, Francisco Assis, Industrialização e modernização no Brasil: 1930-1964) Geografia. Revista do Programa de Pós-graduação em Geografia-Londrina-PR, v. 11, n.1, 2002. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel](http://www.uel.br/revistas/uel) acesso em: 12/12/2018.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? In: Educar em Revista, n. 18/2001. Curitiba: Editora UFPR, p. 13- 28.

RANGEL, Pollyanna Soares. Apenas uma questão de cor? As teorias raciais dos séculos XIX e XX. Revista Simbiótica. Vol.2, n. 1, jun., 2015. UFES. Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias. Departamento de Ciências Sociais. ES. Brasil. Disponível em: [periodicos.ufes.br/simbiotica/article/download](http://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/download).

REIS, L. G. L. Novas centralidades urbanas em cidades médias: uma análise sobre o bairro Abadia em Uberaba-MG. 2014. [revistas.ufpr.br/educar/article/download/2242/1874](http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2242/1874) acesso, 04/02/2018

REVISTA. O Correio da Unesco. Editora Getúlio Vargas, ano 9, n.3, p. 32, mar., 1981 Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/unesco-courier/archives/>. Acesso em: 27/02/2016.

REZENDE, Eliane Mendonça Marquez de. Uberaba: uma trajetória socioeconômica (1811-1910) 1983. 99 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1983.

RIBEIRO, Rafael Alberto. LOUCURA E OBSESSÃO: entre psiquiatria e espiritismo - Sanatório Espírita de Uberaba-MG (1933-1970). Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

RIBEIRO, Eurico Branco. A higiene nos internatos: estudos das condições sanitárias dos internatos de São Paulo. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). Brasília: Inep, 1997, p. 478-519.

RIBEIRO, Maria Luis Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. Ensino Superior e Formação de Professores em Uberaba/MG (1881-1938): uma trajetória de avanços e retrocessos. 2007. 509 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) – Universidade de Uberaba, 2007.

RICCIOPPO, Thiago. Por uma história do sujeito: a biografia política do deputado mineiro Fidelis Reis. Anais do XX Encontro Regional de História. História e Liberdade. APUH/SP-UNESP-Franca, 2010.

\_\_\_\_\_. “Inassimiláveis ou prejudicialmente assimiláveis”? Raça, Etnia, Miscigenação e Trabalho na perspectiva de Fidelis Reis (1919-1934) (Dissertação de Mestrado – UFU – Programa de Pós-graduação em História), 2014.

\_\_\_\_\_. Caminhando pelo pântano sagrado: imaginário, conflitos políticos e religiosos em Uberaba/MG por meio da análise da obra de Orlando Ferreira (1912-1948). 2003. 77f. Monografia (especialização em História) – Universidade de Franca, Franca, 2003.

RIZZINI, Irene. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio,. São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In RIZZINI, I e PILOTTI, F. (Orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais da legislação de assistência na infância no Brasil. 3ªed. (pp.97-141). São Paulo: Cortez, 2011a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000086&pid=S0102-0188199900010000600001&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000086&pid=S0102-0188199900010000600001&lng=pt). Acesso: 26/04/2017.

RIZZINI, Irma. A assistência à infância na passagem para o século XX- da repressão à reeducação. Forum educ., Rio de Janeiro, n.14, v. 2: 77-94, mar./maio, 1990. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/61112>. Acesso em: 20/05/2018.

ROBSWAM, E. A eras dos extremos: O breve século XX 1914-1991. Tradução Marcos Santarr. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RODRIGUES, David. (org). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 10.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973), 8ª ed., Petrópolis:Vozes, 1986.

ROSENBERG, L. Educação e desigualdade social. Coleção Espaço, São Paulo: Loyola, 1984.

SAFFIOTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes. Mito e realidade. 3º edição. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2013.

SAINT HILAIRE, Auguste de. Segunda viagem do Rio de Janeiro a Minas Gerais e a São Paulo, 1822. Itatiaia, 1974 a.

SALGUEIRO, Heliana Angotti. Apontamentos para um estudo de arquitetura regional: ecletismo do zebu em Uberaba. Estudos.Goiânia- UCG. Vol.3/4, pp.207-24, jul./dez.1984.

SAMPAIO, Borges. Uberaba, fatos e homens. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1971.

SANFELICE, José Luís. História, Instituições escolares e Gestores Educacionais. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 20-27, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4_22e.pdf)>. Acesso em 15 mar 2018.

SANTANA, R. S. de; SANTANA, J. S. de. Anália Franco: guardada e silenciada na historiografia brasileira. IX Congresso Brasileiro de História da Educação. História da Educação Global, Nacional e Regional. João Pessoa, 15 a 18 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo2/individual/3454-3471.pdf>>. Acesso: 10/11/2019.

SANTOS, Henrique Faria dos. O processo de modernização da agricultura e dinâmica do agronegócio no Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba. Anais VIII Seminário Internacional sobre desenvolvimento regional, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/16610>. Acesso: 12/10/2018.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2004  
São Paulo: Martins Fontes, 1977. 390 p.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnológicas. In: FERRETI, Celso João.../et al./ (org). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia - Polêmicas do nosso tempo. Editora Associados. Campinas, SP. 32. Ed., Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. Unicamp. V.14, nº 40, jan./abr., 2009 p.144-145.

\_\_\_\_\_. A educação pública brasileira no longo século XX. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba – 07 a 10/novembro, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8º. Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: . et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. A pedagogia do Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. Cadernos de História da Educação. n. 4, p. 27-33, 2005.

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Política e educação no Brasil-O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados – 7º edição, 2015.

SAVOIA, Mariângela Gentil. Psicologia Social. São Paulo. McGraw-Hill, 1989.

SCORSIN, Silvana Maria. A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social. Revista espaço acadêmico nº 86 – mensal – julho, 2008.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia: um gênero de fronteira entre a História e a Literatura. In: RAGO, Margareth e GIMENES, Renato (orgs.). Narrar o passado, repensar a história. Campinas, UNICAMP, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). I Conferência Nacional de Educação (1927). Brasília, DF: Inep, 1997, p. 452-545.

SCHULTZ, T. W. O capital humano: investimenros em educação e pesquisa. Rido de Janeiro. Zahar Editores, 1993.

SCHUTZ, A. Documentos coletados I: O problema da realidade social, parte I. Martinus-Nijhoff, Haia, Amsterd, 1962.

SILVA, Cláudia Cristina dos Santos. Crianças indesejadas: estigma e exclusão dos filhos sadios de portadores de hanseníase internados no Proventório Santa Terezinha-1930-1967. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em História Social). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. 2009.

SILVA, H. J. S. Representação e vestígio da (des)vinculação do Triângulo Mineiro: um estudo da imigração italiana em Uberaba, Sacramento e Conquista 277(1890-1920). Dissertação (Mestrado em História), Universidade do Estado de São Paulo, Franca, 1998.

SILVA, Katiene Nogueira. O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares. In: O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar. CATANI, Denice Barbosa; GATTI, Décio (Orgs) Uberlândia. EDUFU, 2015.

SILVA, Luzia Maria de Oliveira. Whady José Nassif na prefeitura de Uberaba: a administração pública municipal no Estado Novo. 2006. 154 j. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SILVA, Maria Leocádia de Sousa. Dona Aparecida do “Hospital do Pênfigo”: uma mulher especial. – in. Revista do Arquivo Público de Uberaba-série Memória Viva, nº 3 – agosto/2004.

SILVA, Moacir M. F.. Geografia das estradas de ferro brasileiras em seu primeiro centenário (1854-1954) – Mapa das linhas da Mojiana em 1898-Ferrovias brasileiras,

IBGE/CNG,1954.Disponível em:

<http://vfco.brazilia.jor.br/ferrovias/mapas/1898redeCMEF.shtml>. Acesso em 27/11/2018.

SILVA, Ronalda B.; FONSECA, Daisy da Costa L.. A atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade-CNEC na educação baiana (1953-1964). Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0745.pdf>. Acesso em 18 mar 2018.

SILVA, Silvana Maria da. Memórias da escola rural: representações da cultura escolar da Escola Rural Mista de Bom Sucesso na memória de ex-alunos e uma ex-professora (1937-1952). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso- Instituto de Educação- Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, 2018. Disponível em: [www1.ufmt/unidade./userfites./...](http://www1.ufmt/unidade./userfites./...)

SILVÉRIO, Mariany Aquino. Dona Aparecida a Mulher Além do Pênfigo. Projeto Experimental de Conclusão de Curso na categoria Livro-Reportagem.Universidade de Uberaba.Curso de Comunicação Social Habilitação de Jornalismo Uberaba-MG, Junho, 2011.

SOUZA, A. C. de M. As diferenças entre o campo e a cidade e seu significado para a educação. Pesquisa e planejamento, Boletim do centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo ano 1, vol. 1 junho, 1957, p. 51-65.

SOUSA, M. S. A.; MELO, D. P.. O pensamento higienista de educação em José Veríssimo e a formação da criança. In: III Simpósio de história do maranhão Oitocentista. Impressos no Brasil do século XIX. UEMA, São Luiz, 2013. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/oitocentista/cd/ARQ/41.pdf>. Acesso em 30 de maio 2018.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 169-186, julho/1990.

SOUZA, Maria do Socorro Alves. A pobreza como representação: o que faz um agente social ser considerado pobre no Programa Comunidade Solidária, 1999. Dissertação (mestrado em Política Pública). Departamento de Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, 1999.

SOUZA, Marilsa A. A. Assis. Da visibilidade dos grupos escolares à simplicidade das escolas isoladas ou reunidas: o ensino primário em Uberaba/MG nos anos 1920 a 1940. IX Seminário nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. UFP, João Pessoa, 2012a. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.15.pdf). Acesso em 12 mar 2018.

\_\_\_\_\_. O grupo escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927-1962. Dissertação de Mestrado –PPGED-UFU, 2012.

\_\_\_\_\_. O Orfanato Santo Educardo e a Assistência às Crianças Pobres em Uberaba – MG(1920 –1964). Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em educação Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

SOUZA, R. F. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

SOUZA, Ricardo Alexandre santos de. A extinção dos brasileiros segundo o Conde Gobineau. Revista Brasileira de Ciências, Rio de Janeiro, V. 6, n. 1. P. 21-34, Jan-junho, 2013. Disponível em: < [www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=993](http://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=993)>. Acesso em 14 mar. 2018.

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

\_\_\_\_\_. Os grupos escolares e a história do ensino primário na Primeira República: questões para um debate. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. n. 34, p. 273-284, maio-ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1998.

SPOSATI, Aldaiza et. Al.. A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: Uma questão de análise. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.112.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol.III: Século XX. Orgs. Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Maria da Conceição. Da substituição de importações ao capitalismo financeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo, Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. (tradução de Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira): Revistas da Associação Brasileira de História Oral, n. 5, São Paulo: jun. 2002.

UNESCO. O Correio da Unesco, ano 9, n.3, p. 32, mar. 1981).

VALADARES, L. Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil. In: BOSCI- II, R. (Org). Corporativismo e desigualdade: a construção do espaço public no Brasil. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

VARGAS, Getúlio. Problemas e realizações do Estado Novo (Entrevista à imprensa – 22 de abril de 1938). In. A nova política do Brasil. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, Editora, vol. V, p. 183.

VEIGA, C.G.; FONSECA, T.N. de L. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

VIDAL Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, estado e discurso educacional. In; Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº 65, p.19-34, jul./set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00019.pdf>. Acesso em 12 de junho 2018.

VIEIRA, Cecilia Maria et al. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, p.316-334, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. FARIAS, Isabel M.S. de. Política educacional no Brasil: Introdução histórica. Brasília: 3ª ed.. Liber Livro Editora, 2011.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.V. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 95-134.

VIÑAO, F. Antonio . Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Maucus Levy (org.). História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Alfabetização na sociedade e na história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

WAGNER, Roberta Afonso Vinhal. Papel das elites do desenvolvimento político e econômico do município de Uberaba (MG) – 1910 a 1950. 2006.

WIRTH, John D. O fiel da balança: Minas Gerais na Federação Brasileira 1889-1937. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

XAVIER, Libânia Nacif (2002), Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. Bragança Paulista, EdUSF.

YAZBEK, Maria C. Estado, Políticas Sociais e Implementação do Suas. In: Suas: Configurando os eixos de mudança. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Instituto de estudos especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1ª Ed. Brasília. 2008.

Z Cultura – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, ANO III, 1980

## **LEGISLAÇÃO**

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)> Acesso em 5 mar. 2018.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)> Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Catálogo**. 1950 a 2000, online. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=767>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL, Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927- Código de Menores.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. DIÁRIOS da Câmara dos Deputados. Sessão: 22/10/28. Publicação: 23/10/52. p. 3939-3941.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)> - Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário In: Ensino secundário no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1942).

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Institui o Conselho Nacional de Educação, que será o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso: 28/08/2020.

BRASIL. Constituição da República do Brasil de 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)> .Acesso em 10 mar. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 1, DE 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-norma-pl.html>>. Acesso em: 8 mar. 2018.L

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. De 15 de março de 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)> Acesso em 2 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 408, de 17 de Maio de 1890. Approva o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos. disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-public>>. Acesso em 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.566, 23 de Setembro de 1909. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 1.606, 29/12/1906. Sistematizou as medidas para funcionamento dos cursos técnico profissionais, mantendo e reformulando as Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/528-ministerio-da-agricultura-industria-e-comercio-1906-1931>. Acesso em: 12/05/2015.

BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934  
Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 23 mar . 2018

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141 – de 28 de dezembro de 1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/lei%20organica%20ensino%20comercial%201943.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20comercial%201943.htm)>. Acesso em 23 mar . 2018.

BRASIL. Decreto nº 17.329, de 28 de Maio de 1926. Approva, o regulamento para os estabelecimentos de ensino technico commercial. Disponível em: Decreto nº 17.329, de 28 de Maio de 1926 - Portal da Câmara ...[www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br) > [legin](#) > [fed](#) > [decret](#) > [decreto-17329-28-maio](#). Acesso em: 12/09/2016.

BRASIL. Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 2 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.557 de 17 de maio de 1959. Cria a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. CNEC. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7891.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7891.htm)>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 48.961, de 22 de Setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em 5 mar. 2018

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 4.024, 20 de dezembro de 1961. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em mar. 2018.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:  
<<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=lei+5692+de+11+de+agosto+1971>>. Acesso em 8 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973 - Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 3 mar.2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 869, 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 26/10/2019.,

BRASIL. Lei nº 6.697 de 1979 – reformulação do Código de Menores.

BRASIL. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Cria Secretaria Ensino Especial. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d93613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d93613.htm)> . Acesso em: 6 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993- Regulamenta o Código de ética Profissional do Assistente Social. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm)>. Acesso em 2 mar. 2018.

BRASIL. Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Diretrizes e Normas para Aplicação da Política do Bem-Estar do Menor Rio de Janeiro: Coordenadoria de Comunicação Social, 1966. P. 15.

BRASIL. Lei nº 11.127 de 28/06/2005 - Novo Código Civil brasileiro em substituição ao antigo de 1916. [jus.com.br/artigos/25739/a-codificacao-do-direito-civil-brasileiro-do-codigo-de-1916-ao-codigo-de-2002](http://jus.com.br/artigos/25739/a-codificacao-do-direito-civil-brasileiro-do-codigo-de-1916-ao-codigo-de-2002). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=287149>> Acesso em 5 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.073 de 13 de janeiro de 1942b - Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1pe.html>. Acesso: 22/12/2018.

BRASIL. Portaria n. 2, 25 de julho de 1971. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: < [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432\\_71.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm)>. Acesso em 5 mar. 2018.

BRASIL. Decreto 36.505 de 30 de novembro de 1954. Reconhecimento de utilidade pública à Campanha Nacional de Escola da Comunidade, 1954. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=4E4A4FBE7DD28001AD251A32D8BA2AFA.proposicoesWebExterno2?codteor=1134802&filename=Dossi+e+-PL+843/1995](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=4E4A4FBE7DD28001AD251A32D8BA2AFA.proposicoesWebExterno2?codteor=1134802&filename=Dossi+e+-PL+843/1995). Acesso: 12/05/2017.

BRASIL. Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942. Autoriza a Criação das “Escolas – modelos anexas às escolas normais”, 1942.

BRASIL. Portaria nº 02, de 25 de julho de 1971. Reconhecimento das classes anexas – Colégio Dr. Jose Ferreira- Hospital do Pênfigo, 1971.

BRASIL, RESOLUÇÃO 41, DE 13 DE OUTUBRO DE 1995. Aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA garantindo os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Disponível em: [https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Legislacao%20e%20Jurisprudencia/Res\\_41\\_95\\_Conanda.pdf](https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Legislacao%20e%20Jurisprudencia/Res_41_95_Conanda.pdf). Acesso: 13/06/2018.

BRASIL. DECRETO N. 8.319 - DE 20 DE OUTUBRO DE 1910. Crêa o Ensino Agronomico e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=2F00537A2B552E87621FB32D1B42E26A.node2?codteor=417045&filename=LegislacaoCitada+-PL+7482/2006](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=2F00537A2B552E87621FB32D1B42E26A.node2?codteor=417045&filename=LegislacaoCitada+-PL+7482/2006). Acesso em: 30/05/2017.

BRASIL. Decreto nº 13.706, de 25 de Julho de 1919. Dá Nova organização nos Patronatos Agrícolas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13706-25-julho-1919-521010-republicacao-95833-pe.html>. Acesso em: 30/05/2017.

BRASIL. Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931. Reforma do Ensino Secundário. Disponível em: [www2.camara.leg.br > decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe](http://www2.camara.leg.br/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe). Acesso em: 28/03/2017.

MINAS GERAIS. Revista do Ensino. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Departamento de Educação. Ano XXXVI- junho a setembro de 1967 – números 228-229. Disponível em: [www.siaapm.cultura.mg.gov.br > revista\\_do\\_ensino\\_vol36\\_n228-229\\_1967](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/revista_do_ensino_vol36_n228-229_1967). Acesso: 25/08/2019.

MINAS GERAIS. Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906. Reforma João Pinheiro Criação dos Grupos escolares em Minas Gerais. disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num.>>. Acesso em 8 mar. 2018.

MINAS GERAIS. Lei nº 7.970 de 15 de outubro de 1927. Regulamentação do ensino primário em Minas Gerais. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105945>. Acesso: 10/11/2019.

MINAS GERAIS. Lei nº 2610, de 8 de janeiro de 1962. Contém o Código do ensino primário do estado de Minas Gerais.

UBERABA. Decreto n. 526, 20 de junho de 1986. Cria Escola Municipal Urbana “ Adolfo Bezerra de Menezes”. Câmara Municipal de Uberaba.

UBERABA. Código Municipal da Câmara Municipal de Uberaba: 1927.

UBERABA. Relatório da Prefeitura Municipal de Uberaba: 2º semestre de 1931 e 1º semestre de 1932.

## **JORNAIS:**

ALMANACH Uberabense, 1909. Arquivo Público Municipal.

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba, 1937.

JORNAL LAVOURA E COMERCIO. Uberaba, 1958.

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba, 26 jun. 1959.

JORNAL LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba, 6 abr. 1937.

JORNAL DA MANHA. Uberaba, 09 de out. 2011.  
<https://jmonline.com.br/novo/?noticias,27,ENTREVISTA,51946>

**ATAS:**

ASSOCIAÇÃO HOSPITAL DO PÊNFIGO DE UBERABA – 30/08/1959.

ASSOCIAÇÃO HOSPITAL DO PÊNFIGO DE UBERABA – 20/03/1960.

ASSOCIAÇÃO HOSPITAL DO PÊNFIGO DE UBERABA – 02/09/1961.

ASSOCIAÇÃO HOSPITAL DO PÊNFIGO DE UBERABA – 13/01/1962.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERABA – 1857-1871.

**APÊNDICE**

Declaração da instituição co-participante -  
CEP

## Lar da Caridade – Hospital do Fogo Selvagem

Uberaba – MG – Brasil

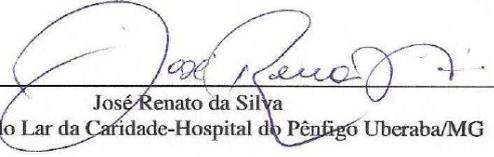
### DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Eu José Renato da Silva, presidente da instituição Lar da Caridade – Hospital do Pênfigo-Uberaba/MG. Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa *A história da Escola do Hospital do Pênfigo: da marginalidade ao reconhecimento público em Uberaba/MG no período de 1959-1985* será avaliado por um comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por CEP, conhecer cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras em especial a Resolução CNS 466/12.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os (as) pesquisadores Armindo Quillici Neto e Ione Ribeiro a realizarem a(s) etapa(s) de entrevistas, e a coleta de dados no acervo da instituição necessários para a realização da pesquisa, instrumentos frequentemente utilizados na área da Educação, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Uberaba, 05 de setembro de 2018.

  
 José Renato da Silva  
 Presidente do Lar da Caridade-Hospital do Pênfigo Uberaba/MG

José Renato da Silva  
 Presidente - Lar da Caridade  
 CPF - 248.748.506 - 00



**TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: “A história da Escola do Hospital do Pênfigo: da marginalidade ao reconhecimento público em Uberaba/MG - 1959-1985”.**

**QUESTIONÁRIO 1- Entrevista com ex-alunos da Escola do Hospital do Pênfigo.**

O objetivo deste instrumento é possibilitar a coleta de dados empíricos da Escola do Hospital do Pênfigo desde sua criação e durante o processo de mudanças da instituição no período da pesquisa (1959-1985). Com este questionário serão entrevistados os alunos escolhidos para participarem da pesquisa, conforme sua disponibilidade e interesse. A entrevista com uso de questionário semi estruturado será direcionada aos ex-alunos com o uso de gravador digital, dando liberdade ao entrevistado de relatar sua história e experiências vivenciadas na instituição, respeitando o questionário. A intenção é a coleta de dados sobre o perfil desses alunos, e sua compreensão sobre a organização da escola, espaço escolar, atividades desenvolvidas, ações disciplinares de controle, relação com a comunidade, relações sociais, sentido e significado da escola para cada um. Ao participante da pesquisa será explicado o motivo da entrevista, a importância de sua participação para a pesquisa e como será realizada e ao final os agradecimentos. (O primeiro momento será destinado para uma aproximação entre o entrevistador e entrevistado).

- 1) Em qual (ais) circunstância de sua vida conheceu a instituição, e como se deu sua inserção na Escola do Hospital? (ano, idade, cidade de origem).
- 2) Como se organizava o cotidiano da escola em relação às atividades do hospital?
- 3) Como se organizava os turnos das aulas, o recreio, merenda etc.?
- 4) Como era o espaço da sala de aula ou lugar que faziam as atividades escolares no início da escola, e quais mudanças à escola passou (espaço físico, organização das atividades, ampliação do número de alunos, professores) durante o período em que estudou na escola?
- 5) Quais as atividades escolares eram desenvolvidas (lazer, educação física) e como aconteciam as aulas (materiais didáticos, livros, provas)?
- 6) Quais as formas de controle (disciplina) existentes no espaço institucional e regras de organização (instituição fechada, formas de comunicação das saídas)?
- 7) Qual era a relação dos alunos da escola com a comunidade vizinha/ bairro e na cidade? (relate alguns fatos). Havia discriminação, e de que forma ela era expressada?
- 8) Como você via e sentia os colegas, os professores, funcionários e pessoas que moravam no hospital?
- 9) Qual o significado/sentido a escola teve na sua vida?
- 10) Fale de D. Aparecida e como ela influenciou na sua vida e na sua formação escolar (em quais aspectos/ ou nenhum).



**TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: “A história da Escola do Hospital do Pênfigo: da marginalidade ao reconhecimento público em Uberaba/MG - 1959-1985”.**

**QUESTIONÁRIO 2- Entrevista com ex-professores da Escola do Hospital do Pênfigo.**

Com este questionário serão entrevistados os alunos escolhidos para participarem da pesquisa, conforme sua disponibilidade e interesse. A entrevista com uso de questionário semi-estruturado será direcionada aos ex-professores com o uso de gravador digital, dando liberdade ao entrevistado de relatar sua história e experiências vivenciadas na instituição, respeitando o questionário. A intenção é a coleta de dados sobre o perfil desses professores, e sua compreensão sobre a organização da escola, espaço escolar, atividades desenvolvidas, ações disciplinares de controle, relação com a comunidade, relações sociais, sentido e significado da escola para cada um. Ao participante da pesquisa será explicado o motivo da entrevista, a importância de sua participação para a pesquisa e como será realizada e ao final os agradecimentos. (O primeiro momento será destinado para uma aproximação entre o entrevistador e entrevistado).

- 1) Qual o motivo da criação da escola dentro do hospital?
- 2) Em que período de sua vida e o que a (o) motivou a exercer a função de professor (a) na Escola do hospital do Pênfigo?
- 3) Qual o vínculo (contrato, voluntário, cedido) estabeleceu com a escola?
- 4) Quais as condições didático/pedagógicas existentes para a realização das aulas-material didático, currículo, planejamento?
- 5) Como você avalia o nível de aproveitamento escolar dos alunos, e os avanços obtidos através da escolarização?
- 6) Quanto ao espaço escolar: relate as condições físicas e as mudanças ocorridas do espaço, durante o período em que trabalhou.
- 7) Como era a organização escolar em relação às outras atividades do hospital?
- 8) Quais as formas de controle (disciplina) existentes no espaço institucional e regras de organização (instituição fechada, formas de comunicação das saídas)?
- 9) Como você avalia o olhar da comunidade local (bairro, cidade etc) sobre a escola, os alunos e os profissionais que trabalhavam na escola? Você percebia ou sofria algum tipo de exclusão ou preconceito?
- 10) Qual o significado/sentido, a experiência de lecionar nessa escola teve na sua vida?
- 11) Fale de D. Aparecida e como ela influenciou na sua vida e nesse projeto da escola (em quais aspectos ou em nenhum)



**TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: “A história da Escola do Hospital do Pênfigo: da marginalidade ao reconhecimento público em Uberaba/MG - 1959-1985”.**

QUESTIONÁRIO 03- Entrevista com ex-coordenadores e colaboradores da Escola do Hospital do Pênfigo.

Com este questionário serão entrevistados os coordenadores e/ou colaboradores escolhidos para participarem da pesquisa, conforme sua disponibilidade e interesse. A entrevista com uso de questionário semi-estruturado será direcionada aos ex-coordenadores e colaboradores com o uso de gravador digital, dando liberdade ao entrevistado de relatar sua história e experiências vivenciadas na instituição, respeitando o questionário. A intenção é a coleta de dados sobre o perfil desses profissionais, e sua compreensão sobre a organização da escola, espaço escolar, atividades desenvolvidas, ações disciplinares de controle, relação com a comunidade, relações sociais, sentido e significado da escola para cada um. Ao participante da pesquisa será explicado o motivo da entrevista, a importância de sua participação para a pesquisa e como será realizada e ao final os agradecimentos. (O primeiro momento será destinado para uma aproximação entre, o entrevistador e entrevistado).

- 1) Qual o motivo da criação da escola dentro do hospital?
  - 2) Em que período de sua vida e o que a (o) motivou a fazer parte da equipe da Escola do hospital do Pênfigo?
  - 3) De que forma a escola era mantida, nos aspectos matérias, recursos humanos, e financeiros?
  - 4) Qual o vínculo (contrato, voluntário, cedido) estabeleceu com a escola? E como você chegou ao cargo de coordenador ou colaborador?
  - 5) Quais as condições didático/pedagógicas existentes para a realização das aulas- material didático, currículo, planejamento? Seguiu as leis que regulamentavam a educação?
  - 6) Como você avalia o nível de aproveitamento escolar dos alunos (reprovação, desistência) e os avanços obtidos através da escolarização?
  - 7) Quanto ao espaço escolar: relate as condições físicas e as mudanças ocorridas do espaço, durante o período em que trabalhou.
  - 8) Como era a organização escolar, festas, trabalho, eventos, arrumação do espaço físico, em relação às outras atividades do hospital ou tratamento?
  - 9) Quais os problemas e as formas de controle (disciplina/punição) existentes no espaço institucional e regras de organização (instituição fechada, formas de comunicação das saídas)?
  - 10) Como você avalia o olhar da comunidade local sobre os alunos da escola do Hospital?
  - 11) Qual o significado/sentido, a experiência de trabalhar nessa escola teve na sua vida?
- 12) Fale de D. Aparecida e como ela influenciou na sua vida e nesse projeto da escola (em quais aspectos ou em nenhum).



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, ***A história da Escola do Hospital do Pênfigo: da marginalidade ao reconhecimento público em Uberaba/MG no período de 1959-1985***, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Armindo Quillici Neto e Ione Ribeiro**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender as motivações políticas e sociais para a criação e organização da Escola do Hospital do Pênfigo, e seu papel junto aos alunos e comunidade circundante nos aspectos estruturais, filosóficos e políticos, no período de 1959 a 1985 na cidade de Uberaba-MG. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Ione Ribeiro, antes do início da pesquisa de forma individual, no momento do encontro de identificação de cada participante, em local previamente acordado onde acontecerão as entrevistas. Será proposto um tempo previsto de aproximadamente 02 (duas) horas para as respostas do questionário.

O participante será submetido a entrevistas que serão gravadas em áudio, e após a transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas. Em nenhum momento o participante será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O participante não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

O trabalho apresenta como risco ao participante da pesquisa, caso ocorra à identificação do mesmo, contudo, comprometemo-nos com o sigilo absoluto da identidade do participante, atribuindo um nome fictício ou numeração às pessoas participantes.

Quanto aos benefícios em relação à pesquisa, as informações obtidas durante as entrevistas contribuirão na compreensão da história da criação da Escola do Hospital do Pênfigo, as condições políticas e sociais de fundação, seu funcionamento, organização e seu papel na educação vida das pessoas envolvidas no processo histórico. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Armindo Quillici Neto e Ione Ribeiro, telefone (34) 3239-4212 – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1G - Campus Santa Mônica - CEP 38400-902 - Uberlândia – MG. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia-MG, CEP: 38408-100; fone 34-3239-4131. O Comitê é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integralidade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

**ANEXO**

Ata de registros dos resultados finais -1965

## TÉRMO DE ABERTURA

Este livro, que contém 100 fôlhas, rubricadas pelo  
 Inspetor Federal Lzabel Aguiar  
 e numeradas à máquina, servirá para o registro das Atas  
 de Resultados finais

Uberaba de abril de 1965

Consulo A. Borges

Reg. MEC. nº 8.670

VISTO 214 / 1965

Lzabel Aguiar  
 Inspetor Federal  
 Insp. Seccional

ATA DE RESULTADOS FINAIS										
Aos <u>15</u> dias do mês de <u>dezembro</u> de 19 <u>65</u> , terminou-se o processo de apuração das NOTAS FINAIS e NOTA G dos alunos da <u>1ª</u> série, turma <u>única</u> , curso <u>gimásial</u> , turno <u>diurno</u> , deste estabelecimento, com os seguintes res										
NOME DO ALUNO	Port.	Mat.	Ingl.	Geog.	Hist.	ciên.	Mus.	T. Empen. Aluno	Red. Escrita Final	
<u>Ulata Mendes de Almeida</u>										
<u>Alvany Benjamin da Costa</u>	6,4	6,3	8,5	7,6	6,1	7,8	6,1	5,8		<u>Alvany c</u>
<u>Antônio Guedes da Costa</u>	5,5	7,0	8,8	8,6	8,3	7,8	5,6	6,3		<u>Antônio c</u>
<u>Clonide Maria de Jesus</u>	6,2	6,2	6,5	7,8	5,8	7,0	6,1	5,1		<u>Clonide c</u>
<u>Luiza Alves dos Santos</u>	5,9	7,2	6,1	8,4	5,5	6,5	6,0	5,1		<u>Luiza c</u>
<u>Maria Aparecida Rodrigues Ferreira</u>	6,3	5,8	5,7	6,1	5,1	5,7	5,4	5,7		<u>Maria c</u>
<u>Maria das Graças Mendes</u>	7,2	8,4	9,1	7,7	6,8	7,3	5,7	6,6		<u>Maria c</u>
<u>Maria Helena Ferreira</u>	7,2	8,4	9,1	7,7	6,8	7,3	5,7	6,6		<u>Maria c</u>
<u>Vicente José Divino dos Anjos</u>	7,5	7,5	9,8	9,5	7,7	8,0	6,1	9,0		<u>Vicente c</u>

02/01/1959

necessário para alimentação. Se acode esta parte, fica faltando os vestuários e assim por diante.

Na semana finda, em visita ao Asilo São Vicente o Sr. Dr. Augusto Branco pode ver a dura realidade dos fatos: só havia alimento para a refeição matinal. Concluido da triste sina dos enfermos, o Dr. Augusto Branco formou-se logo no batalhão daqueles que lutam para auxiliar os doentes de pênfigo. Pedindo a amigos, tem conseguido regular a soma, além de providenciar a alimentação daqueles nossos irmãos que no Asilo São Vicente curtem as maiores privações, tendo como consolo, apenas a bondade das irmãs enfermeiras.

Para se avaliar o quadro dramático de todos os dias, é bastante salientiar que nas imediações do asilo vive uma viúva com seus oito filhos menores. Pois bem, sem outros recursos, a comida dos doentes de pênfigo serve também para alimentar aquelas bocas famintas, graças ao coração bondoso e generoso de Rafael Angoti, que para isso deu necessária autorização.

Revelada, não em toda sua extensão a história dos doentes de pênfigo, é preciso que cada uberabense se aliste nas fileiras comandadas por Rafael Angoti, Augusto Branco e outras pessoas de coração sensível, capaz de compreender a dor de seus semelhantes. Ninguém deve esperar ser procurado. Cada um, dando o que for possível, nada mais estará fazendo do que cumprir um sagrado dever, qual seja o de socorrer aqueles infelizes que merecem melhor sorte, porque afinal são nossos irmãos.

**53 -  
Lavoura e Comércio - segunda-feira, 12 de janeiro de 1959 - Pág. 01**

*"Assistência aos doentes do fogo selvagem".*

No Hospital do Asilo de São Vicente de Paulo funciona um departamento especial de assistência, onde se encontram internados de quinze a vinte doentes do fogo selvagem.

O tratamento custoso desses enfermos tem sido realizado com a maior eficiência e carinho pelos ilustres médicos deles encarregados e com o maior sucesso.

Mas tudo quanto se refere a parte econômica do empreendimento, aquisição de material para internamento, remédios caríssimos, transporte, ect, está na dependência do auxílio das almas caridosas de nossa cidade. O povo é que tem tornado possível esta assistência, através de campanhas que vão sendo realizadas entre nós.

Mas os recursos logo ficam minguados é necessário se torna fazer novo apelo ao espírito filantrópico de nossa gente. Em verdade seria justo que se esperasse uma verba dos poderes competentes. Mas estas não vêm ou demoram e, enquanto isto, os doentes não podem ficar ao desamparo.

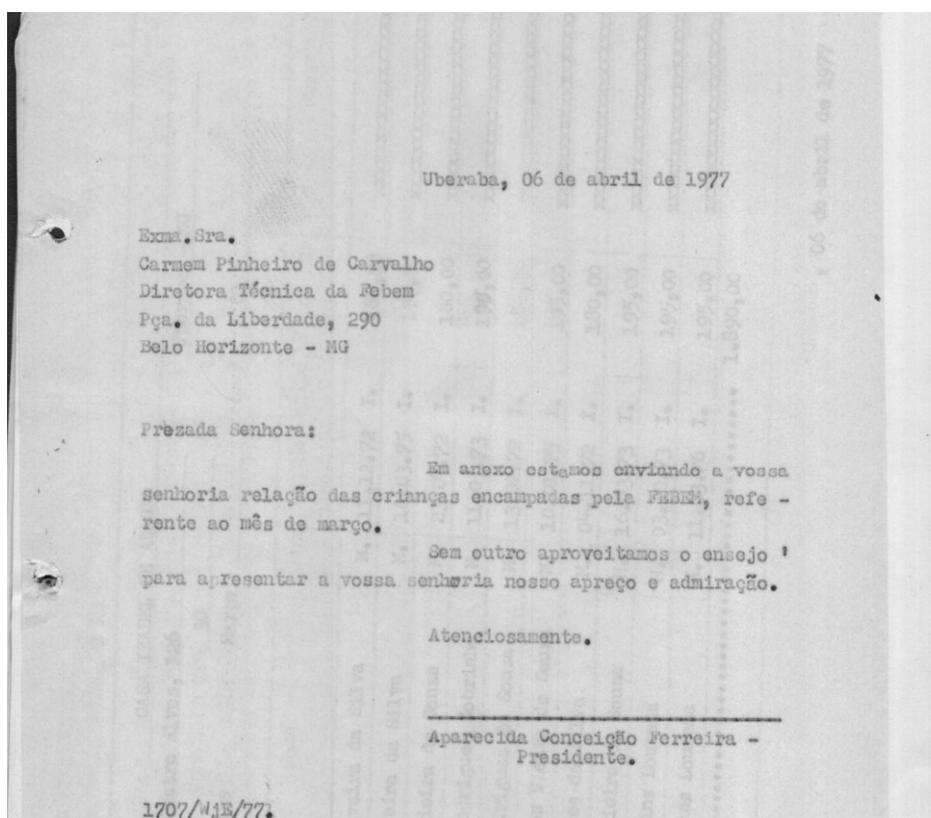
Hoje, que está perfeitamente demonstrada a curabilidade quase total de todos os casos do pênfigo foliáceo maiores razões existem para que se ofereça esta oportunidade aos portadores da insidiosa moléstia. Uma das nossas maiores autoridades em dermatologia, médico de renome internacional, professor da Faculdade de Medicina de Minas Gerais e também da Faculdade local, tem prestado desinteressadamente os seus serviços ao humilde departamento especializado instalado no Asilo São Vicente de Paula. Este um exemplo a ser seguido e um estímulo para que os homens de recurso de Uberaba cooperem para o êxito da benemérita campanha.

Os donativos poderão ser destinados a esta redação, que tem o maior empenho em auxiliar o movimento caritativo, que enviará as contribuições a quem de direito.

**53 -  
Lavoura e Comércio - segunda-feira, 12 de janeiro de 1959 - Pág. 01**

*"Assistência aos doentes do fogo selvagem".*

## Documento de acompanhamento das crianças da FEBEM – 1977



## Documento do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG

Continuação do Parecer: 3.221.223

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf	14/02/2019 18:55:10	Armindo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa.pdf	13/02/2019 22:22:13	Armindo	Aceito
Outros	RESPOSTASPENDENCIASAOCOMITE DEETICAEMPESQUISA.doc	13/02/2019 22:17:51	Armindo	Aceito
Outros	CURRICULOLATTESPESQUISADORE S.doc	13/02/2019 21:40:37	Armindo	Aceito
Outros	QUESTIONARIO2.pdf	13/02/2019 21:38:14	Armindo	Aceito
Outros	QUESTIONARIO03.pdf	15/01/2019 19:24:43	Armindo	Aceito
Outros	DECLARACAOINSTITUICAOCOPARTI CIPANTE.pdf	30/10/2018 19:12:50	Armindo	Aceito
Outros	Questionario1ENTREVISTAEXALUNOS .pdf	30/10/2018 14:47:58	Armindo	Aceito
Outros	solicitainstituicaoparticipante.pdf	30/10/2018 14:40:14	Armindo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissoequipeexecutora.p df	06/10/2018 12:19:57	Armindo	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	06/10/2018 11:58:38	Armindo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLANDIA, 25 de Março de 2019

Assinado por:

Karine Rezende de Oliveira  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
 UF: MG Município: UBERLANDIA  
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br